EDNA SALETE RADIGONDA DELALIBERA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE OS PRÉ-ADOLESCENTES

MARINGÁ

2004

EDNA SALETE RADIGONDA DELALIBERA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE OS PRÉ-ADOLESCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente da Universidade Estadual de Maringá, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Solange Franci Raimundo Yaegashi.

MARINGÁ

2004

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

Delalíbera, Edna Salete Radigonda
D335r Representações sociais dos professores sobre os pré-adolescentes./ Edna Salete Radigonda Delalíbera. – Maringá,PR : [s.n.], 2004.
201 f. : il.

Orientador : Profª. Drª. Solange Franci Raimundo Yaegashi.
Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, 2004.

1. Educação – Relação – Professores e alunos. 2.Educação – Aprendizagem – Alunos de 1ºgrau. 3. Professores – Formação. 4. Psicologia.I Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá.

CDD 21.ed.371.1023

Zenaide Soares da Silva CRB/9 - 1307

EDNA SALETE RADIGONDA DELALIBERA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE OS PRÉ-ADOLESCENTES

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, pela seguinte banca examinadora:

Profª. Drª. Solange Franci Raimundo Yaegashi (Orientadora) – UEM

Profª. Drª. Maria Augusta Bolsanello – UFPR

Profª. Drª. Nerli Nonato Ribeiro Mori - UEM

Maringá, 26 de março/2004

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Agradeço especialmente àqueles que dão significado à minha existência,
meus filhos Lívia e Renan,
pelo amor sublime e sem limites que nos une
e por isso suporta inclusive as ausências necessárias.

E, a Waldecir, meu marido, que com carinho e tolerância também suportou
meus afastamentos nas longas horas de estudo,
mas esteve sempre perto para dar-me a tranqüilidade e o equilíbrio
necessários para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre comigo, fortalecendo-me na minha caminhada.

À minha família, em especial aos meus pais, que não mediram esforços no sentido de me proporcionarem a educação escolar, por acreditarem no conhecimento como a maior herança do homem.

À Prof.ª Drª Solange Franci Raimundo Yaegashi, minha orientadora, por seu carinho, atenção e dedicação para trilhar comigo os caminhos da pesquisa científica.

Aos professores do curso de mestrado, que me privilegiaram, compartilhando seus conhecimentos.

À profª Drª Nerli Nonato Ribeiro Mori, profª Drª Sonia Negrão e profª Drª Maria Augusta Bolsanello que participaram do exame de qualificação, pelas contribuições valiosas oferecidas que possibilitaram o aprofundamento e enriquecimento do trabalho.

À profª Adalgisa Silva Rodrigues, pela atenção, paciência e carinho na leitura e correção.

Aos amigos e amigas do curso de mestrado por trilharmos juntos este desafio e enriquecerem nossos encontros, estimulados pela diversidade e competência de todos.

À Direção, Coordenação e em especial aos Professores, que colaboraram como sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade, carinho e confiança com que me acolheram.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as representações sociais dos professores sobre o pré-adolescente e compreender como estas representações integram e participam nas relações cotidianas entre professor e aluno. A pré-adolescência é entendida como uma fase de periodização da vida, uma construção histórico-social que emerge na sociedade contemporânea. A teoria das representações sociais proposta por Moscovici possibilitou descortinar as percepções, valores, sentimentos e pré-conceitos construídos socialmente pelos professores sobre os pré-adolescentes. O método dialético auxiliou na compreensão das transformações da sociedade, da escola e da família, entendidos como contextos que se inter-relacionam e nos quais o pré-adolescente se constrói e é construído, e as concepções de Piaget, Freud e Erickson nortearam o entendimento sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicossocial respectivamente a respeito da pré-adolescência. Foi contemplado ainda o pré-adolescente na contemporaneidade, visto por um lado, sob o olhar de teóricos atuais e, por outro, pelas lentes de divulgadores de informações, principalmente a imprensa escrita, que tem um papel importante nas representações sociais. Para a coleta de dados, utilizou-se uma entrevista semi-estruturada, com um roteiro previamente estabelecido. A análise dos dados foi de cunho qualitativo e utilizou-se a análise do discurso para a interpretação dos dados. Para tal, foram criadas categorias de análise a partir dos discursos dos professores. Os resultados permitiram concluir que o grupo de pré-adolescentes é visto pelos professores como heterogêneo, caracterizado pela diversidade, tanto cognitiva, como afetiva e psicossocial, sendo o pré-adolescente definido, para referência interna do professor, como “nem criança, nem adolescente”. Observou-se ainda que estas representações sociais geram incertezas e contradições nos professores e ocupam um lugar importante na relação professor/aluno e precisam ser desveladas para que o processo pedagógico possa se realizar de forma mais consistente.

Palavras-chave: educação; ação docente; representações sociais, pré-adolescência.

ABSTRACT

This study aimed at investigating teachers' social representations concerning the pre-adolescent, as well as understanding how these representations integrate and participate in the daily relationships between teacher and student. The pre-adolescence is understood as a periodization of life, a historical-social construction that emerges into the contemporaneous society. The social representations theory suggested by Moscovici made the reveal of the perceptions, values, feelings and prejudices socially constructed by the teachers on the pre-adolescence possible. The dialectic method helped the understanding of the society, school and family's transformations, seen as interrelating contexts, and in which the pre-adolescent constructs himself and is constructed. Piaget, Freud, and Erickson's conceptions also guided the understanding on the pre-adolescence's cognitive, affective, and psychosocial development, respectively. The pre-adolescent inserted into contemporaneity was also emphasized, based on both nowadays theories and the broadcasting of news, mainly the written press that has an important role concerning the social representations. A semi-structured interview was used for data collecting, with pilot instructions previously established. Both the qualitative approach and the discourse analysis were used for data interpretation. Therefore, categories of analysis based on the teachers discourse were created. The findings allowed us to conclude that the pre-adolescent group is seen by teachers as a heterogeneous one, characterized by cognitive, affective and psychosocial diversity, being the pre-adolescent defined, for the teacher's internal reference, as "neither a child, nor an adolescent". It was also observed that these social representations cause insecurity and contradictions to the teachers, and have an important role concerning the relationship teacher/student, which need to be disclosed, so that the pedagogical process can be performed in a more consistent way.

Key-words**:** education; teaching action; social representations; pre-adolescence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....09

CAPÍTULO I - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS..... 16

1.1 Representações Sociais: suas raízes e sua história.....16

1.2 Representações Sociais: construindo uma conceituação.....20

1.3 Representações Sociais: suas funções e seus processos constituintes.....22

1.4 Representações Sociais e educação escolar.....26

CAPÍTULO II - A SOCIEDADE, A ESCOLA E A FAMÍLIA AO LONGO DOS TEMPOS.....32

2.1 A Sociedade.....33

2.2 A Escola.....40

2.3 A Família.....47

CAPÍTULO III - A PRÉ-ADOLESCÊNCIA.....56

3.1 Pré-adolescência: contando história.....56

3.2 Pré-adolescência: demarcações que confundem.....60

3.3 Pré-adolescência: visitando teorias.....64

3.3.1 Aspecto Biológico – Puberdade.....65

3.3.2 Aspecto Cognitivo.....67

3.3.3 Aspecto Afetivo.....75

3.3.4 Aspecto Psicossocial.....84

3.4 Pré-adolescência nos tempos atuais.....90

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA.....100

4.1 Diretrizes teórico-metodológicas.....100

4.1.1 Procedimento para coleta de dados e instrumentos utilizados.....101

4.1.2 Caracterização da instituição.....105

4.1.3 Participantes da pesquisa.....108

4.1.4 Procedimento para a análise dos dados.....111

CAPÍTULO V – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....112
5.1 Concepção de pré-adolescência.....**112**
5.2 Interesses do pré-adolescente.....**120**
5.3 Relação do pré-adolescente com a família.....**124**
5.4 Relação do pré-adolescente com outros adultos.....**128**
5.5 Relação do pré-adolescente com seus pares.....**135**
5.6 O pré-adolescente e a escola.....**141**
5.7 Medos e preocupações do pré-adolescente.....**148**
5.8 O pré-adolescente e as drogas.....**161**
5.9 O pré-adolescente e a sexualidade.....**168**

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....176

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....188

APÊNDICES.....195
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista nº 1 – Caracterização da escola.....**196**
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista nº 2 – Informação sobre o Professor.....**197**
APÊNDICE C – Questões Referentes ao Pré-adolescente.....**198**
APÊNDICE D – Solicitação de Autorização à Escola.....**199**
APÊNDICE E – Convite Individual entregue aos Professores.....**200**
APÊNDICE F – Solicitação de Autorização para Gravação.....**201**

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Preocupações assinaladas pelos pré-adolescentes de 11 e 12 anos.....**92**
Quadro 02 – Dados dos Professores Participantes da Pesquisa.....**109**

INTRODUÇÃO

O Ser Humano, ao longo de seu processo de desenvolvimento, atravessa diferentes fases que, de uma maneira geral, são denominadas de infância, adolescência e fase adulta.

De acordo com Ariès (1981) e Santos (1996), as concepções sobre a infância e a adolescência foram sendo construídas e modificadas culturalmente no decorrer dos tempos e das diversas organizações da sociedade, tornando-se ciclos da vida com características específicas, a partir das modificações exigidas pelas novas formas de organização social.

A partir da intensificação do processo de globalização, levado a termo pelos interesses do capitalismo, o acesso às informações oriundas das mais diferentes partes do planeta se dá em tempo real e engendram transformações políticas, sociais, econômicas e culturais que influenciaram todas as Instituições e todos os homens.

Neste sentido, partimos do pressuposto que a sociedade atual, neste final de século XX, com os avanços tecnológicos, a velocidade no fluxo das informações, as condições sociais, políticas e econômicas, a dinâmica e funcionamento de suas Instituições como a família e a escola, fazem emergir um novo pré-adolescente, que demonstra necessidades, interesses, desejos e apreensões que, em outros tempos, não havia sido percebidos, experienciados e proclamados.

Desta forma, concebendo o ser humano como uma construção sócio-histórica, na qual ele é produto e produtor de sua história, compreendemos a pré-adolescência, como uma fase de periodização da vida, que ocorre entre a passagem da infância para a adolescência.

Na literatura psicológica e sociológica, é pouco evidente referências à fase “pré-adolescência” propriamente dita, compreendida em nível de parâmetro etário aproximadamente entre os 10 e os 12 anos de idade. O que comumente notamos é que esta faixa etária se insere ora como integrante da infância, ora como constituinte da etapa designada como adolescência, o que em nosso entender, provoca ambigüidades e inseguranças a todos que convivem com os pré-adolescentes.

Um exemplo bastante claro dessa controvérsia é o parâmetro adotado pela Organização Mundial da Saúde e o adotado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Enquanto o primeiro considera a adolescência como a fase do desenvolvimento compreendida entre os 10 e os 19 anos, o segundo classifica como criança, para os efeitos da lei, a pessoa até os 12 anos de idade incompletos e como adolescente, os sujeitos que pertencem à faixa etária entre os 12 e os 18 anos de idade.

Embora temos clareza das controvérsias existentes em se utilizar apenas esta visão naturalizante do desenvolvimento e, sendo nossa postura, situar a pré-adolescência no contexto das condições históricas que definem sua especificidade, o que salientamos aqui é o caráter contraditório dessas diferentes instâncias que conduzem, por sua vez, a relações contraditórias e confusas com os sujeitos dessa faixa etária.

Por outro lado, indo além deste problema exposto, de que, em se tratando da idade, o pré-adolescente é visto como integrante da fase final da infância ou como do início da fase da adolescência conforme alguns o classificam, (Outeiral, 2003; Blos, 1995 e D'Andréa, 1978) embora também apresentem divergências em relação ao âmbito desta classificação, destacamos que esse período apresenta características específicas nos aspectos cognitivos, afetivos e psicossociais que tornam e transformam este sujeito de tal forma que confusamente é visto pelos adultos como "nem criança, nem adolescente", ou seja, não apresenta uma categoria identitária.

Estas constatações e inquietações surgiram e foram tomando corpo a partir de nosso trabalho como psicóloga escolar. Na cotidianidade do trabalho escolar, os alunos de quintas e sextas séries, através do contato direto ou pelas falas e informações trazidas pelos professores, pais e outras pessoas envolvidas no processo pedagógico, incitaram-nos a buscar compreendê-los mais profundamente. Esta busca deu-se tanto através do diálogo e da observação, quanto através da literatura, embora esta nem sempre nos possibilitava encontrar todas as respostas, até porque muitas teorias apresentam controvérsias quanto a este período do desenvolvimento, conforme explicitamos anteriormente.

Nas discussões e trocas engendradas com os professores, era principalmente ressaltado por eles a heterogeneidade das turmas, no sentido de serem constituídas por sujeitos que apresentavam níveis diferenciados de maturidade em todos os âmbitos. Foi então, a partir

deste olhar e desta compreensão, que passamos a refletir sobre como os professores estavam percebendo estes alunos, o que estavam entendendo de suas atitudes e comportamentos e como estas percepções se faziam presentes na sua prática educativa.

Encontramos, na teoria das *representações sociais*, a possibilidade de descortinar as percepções, valores, sentimentos e pré-conceitos construídos socialmente pelos professores a respeito dos pré-adolescentes.

Nesta perspectiva, a finalidade deste estudo consiste em investigar as *representações sociais* dos professores sobre os pré-adolescentes a partir de diversas categorias de análise que abrangem os interesses, medos e preocupações dos pré-adolescentes; a relação com a família, com os adultos e com seus pares; a importância da escola, suas vivências e conhecimentos sobre as drogas e a sexualidade.

Portanto, o problema que pretendemos investigar pode ser descrito da seguinte forma: quais são as *representações sociais* dos professores sobre os pré-adolescentes e como estas representações participam e integram as relações professor/aluno?

O conceito de *representação social* é discutido por Serge Moscovici, psicólogo francês, em sua tese de doutorado intitulada *La Psychanalyse: son image et son public*, publicada na França em 1961. Tal conceito se tornou um marco na história da Psicologia Social, sendo utilizado como referencial em amplos estudos e pesquisas.

A teoria das *representações sociais* abre novas perspectivas e possibilidades quando contrapondo-se às epistemologias que ressaltam o sujeito ou o objeto destaca a relação dialética existente entre ambos. Nesta perspectiva, resgata-se e dimensiona-se o valor do sujeito que, a partir de sua ação e relação com os objetos, constrói a si e o próprio mundo.

Ao conduzir seus trabalhos guiado por este enfoque, Moscovici (1978) deixa clara sua visão e compreensão do homem com o qual dialoga, sendo este, portanto, não exclusivamente determinado por forças sociais, mas um ser ativo e construtor da sociedade.

Além disso, outro aspecto relevante nesta teoria e ressaltado por Guareschi (2000), refere-se às dimensões cognitiva, afetiva e social presentes em conceitos e noções. O fenômeno das

representações sociais, assim como o construto teórico que o explica, referem-se à construção de saberes sociais e é neste sentido que envolve a cognição. Por outro lado, o caráter simbólico e imaginativo dos saberes faz emergir a dimensão dos afetos, lembrando que quando sujeitos sociais buscam compreender e dar significado ao mundo, o fazem com o afeto, que envolve emoções, sentimentos e paixões. Assim sendo, a construção da significação é simultaneamente um ato cognitivo e afetivo e conclui-se que estes dois aspectos que se fazem presentes nas *representações sociais* encontram suas bases na realidade social.

A função das *representações sociais*, segundo Moscovici (1978), é possibilitar a orientação do comportamento e da comunicação entre os indivíduos, auxiliando-os na adaptação e familiarização com o novo. As representações estão, além disso, vinculadas a valores, noções e práticas que, por constituírem um referencial comum, institui uma realidade consensual, o que ressalta seu valor na interação social. Elas são, portanto, vivenciadas e compartilhadas entre os homens e esta rede de relações instituída permite dar significado e sentido ao comportamento.

Para Salles (1998), as *representações sociais* são compreendidas como sendo um *corpus* organizado de conhecimentos, interiorizados que permitem fazer a "leitura" da realidade ao mesmo tempo em que a domina. Elas são produzidas e compartilhadas na relação com o outro, na intersubjetividade, e, ao mesmo tempo, conduzem o indivíduo, como ser unívoco, a atuar e se orientar no meio social do qual participa e na construção destas representações.

Neste sentido, as *representações sociais* são atividades mentais de recriação e reelaboração do real pelo sujeito, na medida em que não são aprendidas por si mesmas ou como um reflexo automático, mas implementadas pela atividade simbólica do próprio sujeito. No processo de representação, ocorre uma construção diferenciada dos objetos que difere de pessoa para pessoa. Cada ser individual, em seu processo de representar, utiliza suas facetas particulares, que dá o referencial entre as pessoas. Desta forma, assim como as *representações sociais* sofrem transformações, elas também, no processo de construção individual, sofrem influências do sujeito que as incorpora.

A teoria das *representações sociais* tem suscitado inúmeros estudos sobre o processo de internalização e apropriação do mundo pelo homem. Muitos destes estudos têm buscado a compreensão da relação indivíduo e sociedade através da visão do homem como um ser

histórico. Por outro lado, os trabalhos dos pesquisadores na área da educação vêm possibilitando imensas contribuições teórico-metodológicos que permitem dimensionar novas perspectivas e avanços teórico-práticos, necessários e fundamentais na construção de uma educação crítica e formadora de cidadãos conscientes de seu papel no mundo.

Estes diferentes estudos têm desvelado que o ensino e a aprendizagem vão muito além de novas práticas e novas metodologias que se centralizam apenas nas questões dos conteúdos. O ensinar e o aprender passam pela subjetividade, que constitui as emoções, os afetos, os valores e também, relações interpessoais, que se concretizam nas diferentes formas de comunicação, seja ela a linguagem falada, os gestos, o olhar e a escuta que se exercita com o outro.

As pesquisas que utilizam as *representações sociais* como referencial teórico no âmbito da educação demonstram também que as relações e interações, principalmente entre professores e alunos, estão permeadas de preconceitos, de concepções cristalizadas que determinam e conduzem o pensar e o agir, trazendo conseqüências indesejáveis, principalmente porque se generalizam os pré-julgamentos, desconsiderando o ser individual que nem sempre corresponde ou é similar ao coletivo (Salles, 1998; Rangel, 1997; 2001; Sayeg , 1998 dentre outros).

Por outro lado, ao pensarmos o pré-adolescente como um ser social, que se constrói e constrói a humanidade, que recebe as influências e influencia os diferentes "espaços" aos quais pertence e convive, temos claro que só podemos compreendê-lo integrado no contexto social, ou seja, percebê-lo inserido nestes "espaços do vivido", os quais sofreram, no processo histórico, mudanças fundamentais que trazem em seu bojo as marcas e conseqüências oriundas das mesmas.

Assim, considerando como essencial contextualizarmos a sociedade, a família e a escola, por entendê-las como vitais na construção e desenvolvimento do indivíduo, fizemos um recorte teórico a partir do século XIX até os dias atuais, enfocando o trabalho como categoria central de análise e o método dialético[1] como pressuposto metodológico para guiar-nos nesta reflexão.

---

[1]Neste método, o pensamento analítico deve tomar a prática dos homens historicamente situados como ponto de partida e de chegada, isto é, deve-se partir da atividade real do próprio homem.

Ao discutirmos e contextualizarmos a sociedade, buscamos compreender as grandes rupturas ocorridas no seu processo histórico e as implicações delas decorrentes na subjetividade do homem. Na dimensão da escola, concentramo-nos em discorrer sobre sua instauração, seu desenvolvimento, funcionamento e o seu papel na sociedade atual. A partir também desta perspectiva, analisamos a história da família, suas diferentes formas de organização e funcionamento, as mudanças de paradigmas e valores que vem sofrendo e a importância do resgate de seu papel e de sua função formadora da personalidade dos filhos.

Mas, além destes subsídios teóricos metodológicos, pensamos que, para termos um eixo norteador na análise e discussão das *representações sociais* dos professores sobre os pré-adolescentes, necessitávamos ainda, tanto dos fundamentos teóricos da Psicologia do Desenvolvimento como também dos resultados das pesquisas mais recentes que situassem e trouxessem novos dados e informações sobre esta complexa fase de desenvolvimento.

Buscamos então, nos aspectos cognitivos, afetivos e psicossocial, conhecimentos que foram construídos, sistematizados e formalizados para caracterizar os sujeitos da faixa etária de onze e doze anos que compreendem os alunos de 5ª e 6ª séries. Elegemos respectivamente Piaget, Freud e alguns de seus seguidores e Erik Erikson, por serem representantes consagrados da Psicologia, além de amplamente referenciados nas academias, publicações e pesquisas.

Os recortes realizados nas respectivas teorias concernentes às fases do desenvolvimento, permitiram elucidar alguns aspectos sobre a pré-adolescência ainda hoje muito pouco estudada e compreendida.

Embora cientes de estarmos abordando referenciais divergentes, consideramos aquelas teorias muito importantes para o trabalho pedagógico e por isso buscamos dirigir-lhes um novo olhar, no sentido de, dialeticamente, permitir-nos o ir e o vir por estas teorias, o que, em nosso entender, dimensiona novas perspectivas de compreensão do fenômeno a ser estudado.

Complementamos esta revisão teórica com a apresentação dos resultados de algumas pesquisas nas quais a faixa etária da pré-adolescência é também privilegiada, o que vale dizer é muito raro, e ainda artigos científicos e outros dados e informações que descrevem e caracterizam o pré-adolescente nos tempos atuais, mostrando como ele hoje vive e convive na sociedade, na família e na escola.

No que se refere à estruturação do presente trabalho, o mesmo consta de três capítulos iniciais que versam seqüencialmente sobre “as representações sociais”, “a sociedade, a escola e a família ao longo dos tempos” e a “pré-adolescência”.

No quarto capítulo, referente à metodologia, discorremos inicialmente sobre as diretrizes teórico-metodológicas em que nos respaldamos para desenvolver a pesquisa, os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados, além da descrição da Instituição em que desenvolvemos nossa pesquisa e finalmente sobre os sujeitos que participaram na realização da mesma.

No quinto e último capítulo - Resultados e Discussão - apresentamos os resultados da pesquisa a partir das categorias levantadas e procedemos à discussão destes resultados, utilizando para tal, a abordagem qualitativa da análise do discurso.

Nas Considerações Finais, tecemos algumas reflexões a partir dos resultados obtidos e dos referenciais teóricos que fundamentam este estudo, abordando as *representações sociais* dos professores sobre os pré-adolescentes e como elas participam na relação professor x aluno no contexto da Instituição Escolar.

CAPÍTULO I

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

1.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: SUAS RAÍZES E SUA HISTÓRIA

Serge Moscovici, psicólogo, nascido na Romênia, sempre residiu na França, onde conviveu e estudou com muitos intelectuais e estudiosos, sendo ele próprio um estudioso incansável na busca da origem das idéias, da história do conhecimento humano, da tecnologia e da transformação das idéias em senso comum. Foi na década de 50, que se preocupou com a questão do impacto da ciência na cultura das pessoas e como ela altera suas mentes e comportamento.

O conceito de *representação social* foi discutido por este estudioso em sua tese de doutorado intitulada *La Psychanalyse: son image et son public*, publicado na França em 1961, que se tornou um marco na História da Psicologia Social, sendo este conceito utilizado como referencial em amplos estudos e pesquisas. O tema principal de sua pesquisa foi a difusão de um conhecimento científico, a Psicanálise e o modo como seus conteúdos são apreendidos pelos sujeitos e grupos. Segundo Moscovici, é a partir desta apropriação que se constrói a *representação social* sobre o objeto e que, por sua vez, irá mediar as ações e as atitudes em relação a ele. Neste sentido, este autor postula que, com os novos conceitos introduzidos pela psicanálise, como os complexos, a infância, a sexualidade, entre outros, houve uma modificação profunda na maneira de ver dos homens, ressaltando, porém, que o senso comum não reproduz um saber científico, mas o reelabora segundo sua conveniência e seus recursos, transformando um conhecimento em um novo conhecimento, obedecendo, entretanto, a critérios políticos, religiosos e econômicos, entre outros.

Na pesquisa realizada, Moscovici mostrou que a Psicanálise existente na mente e no coração das pessoas não era a que Freud havia pensado e criado: para os católicos, era ainda algo perigoso, semelhante a uma confissão laica; para os comunistas, algo reacionário e burguês; para os liberais, de uma parte semelhante ao que Freud havia proposto, mas com definidas diferenças. Com este estudo, o autor concluiu que as ações e atitudes das pessoas ocorriam de acordo com as representações que haviam sido incorporadas pelos seus diferentes grupos

sociais, segundo critérios políticos, religiosos ou outros e não em concordância com a Psicanálise tal qual Freud a havia concebido.

Na trajetória trilhada para o desenvolvimento da teoria das *representações sociais,* Moscovici recebeu direta ou indiretamente a influência de importantes teóricos, dentre os quais, Merleau-Ponty, Piaget e Durkheim. A partir de leituras das obras do primeiro, que versava sobre a primazia das percepções, Moscovici pensou que elas, numa concepção de senso comum, pertenciam aos sentidos, ou seja, ao conhecimento sensorial. Associando aquele conceito à Psicologia Social, concluiu que esta está ligada a símbolos, realidade social e conhecimento, além do que relembra que nos comunicamos [...] *sobre os objetos não como eles são, mas sim como eles devem ser, e assim o que se apresenta é uma representação. Em outras palavras, pensei que a Psicologia Social do conhecimento implica a "primazia das representações"* (Moscovici, 2001, p.13). Portanto, foi através da associação daquela idéia de primazia das percepções com as idéias já presentes em sua mente sobre comunicação, conhecimento e a transformação do conteúdo do conhecimento que delineou seus primeiros passos para a construção desta teoria.

Moscovici (2001) também recebeu influências de Piaget nos primórdios de seus estudos sobre as representações. Para ele, Piaget não escreveu apenas sobre Psicologia Infantil; ele foi além, escrevendo muito sobre a história e a epistemologia da ciência e das relações entre lógica e sociedade. Ao ler os trabalhos de Piaget, ocorreu-lhe que a preocupação de Piaget era estudar o "senso comum" das crianças do mesmo modo que ele buscava estudar o "senso comum" dos adultos. Além deste aspecto, descobriu que os métodos utilizados por Piaget, que eram a observação e as entrevistas focais, poderiam ser utilizados por ele da mesma forma. Aprofundando-se nos trabalhos de Piaget, interessado principalmente pelas suas teorias, conceitos e a lógica que utilizava, deparou-se com o conceito de "representação", que era entendida por aquele autor não apenas como uma noção, mas como uma idéia teórica, o que impulsionou mudanças nas suas concepções. Explica que na cultura européia e a própria psicologia naquele momento, compreendia o pensamento com duas distinções: o ser "humano x animal" e o "ser humano x máquina". Com Piaget, vislumbrou uma terceira dimensão que era a distinção "sociedade x indivíduo".

Em relação a Durkheim, Moscovici encontrou em seus estudos o conceito de representações coletivas, através do qual aquele autor buscava compreender fenômenos coletivos, tais como a

religião, o mito, a ciência, entre outros. Para Durkheim (1970), as representações coletivas eram fatos sociais reais e concretos resultados de associações e idéias transmitidas e acumuladas pelas gerações.

Para aquele autor, a consciência coletiva é um sistema de representações coletivas geradas pela sociedade e, de uma certa forma, independem dos indivíduos, visto que *são exteriores em relação às consciências individuais* (Durkheim, 1970, p.38). Assim, os fenômenos sociais, como as ciências, as práticas religiosas, as regras de moral, o direito, compreendidos como manifestações da própria vida coletiva, são impostos aos indivíduos e não se identificariam com as representações individuais que os homens teriam sobre um objeto social ou sobre a realidade.

Ao substituir o termo "coletivas" por "sociais", Moscovici (1978) enfatizou a diversidade de representações que podem coexistir em um grupo social. Embora não desconsiderasse sua característica de continuidade das representações, deu ênfase ao seu caráter de mudança. Para este autor, o "social" refere-se à dimensão que suporta a contradição, que é dialética e crítica; além disso, o social é também histórico e pode ser mudado; contrariamente, o significado de "social" como sinônimo de coletivo para Durkheim, é imutável, acabado e empírico.

Outra diferença marcante é que Durkheim propõe a oposição entre representação individual e coletiva, enquanto Moscovici considera esta oposição irrelevante, privilegiando a diversidade de interações entre os sujeitos participantes de um grupo na geração de formas diferenciadas de representação. Para ele, [...] *as representações são sociais não somente porque tem um objeto comum e serem compartilhadas, mas também por contarem com certa autonomia e serem produto de saberes codificados, que contam com autoridade* (Amon, 2001, p.17).

Além disso, o conceito de representações coletivas para Moscovici se apresentava como muito estático, sendo objeto de estudo mais apropriado em sociedades primitivas ou menos complexas, como as que Durkheim se interessou, mas que não dá conta da diversidade representacional das sociedades modernas, caracterizadas pela divergência, pluralidade e rapidez das mudanças econômicas, políticas e culturais, onde poucas representações são verdadeiramente coletivas (Farr, 2000). Foi por isso que Moscovici abdicou daquele conceito e passou a denominar a realidade que buscava investigar de *representações sociais.*

Como assinalamos anteriormente, Moscovici buscou compreender como a ciência influi cotidianamente nas idéias das pessoas e passam a fazer parte de suas crenças e conseqüentemente de sua cultura. Esta preocupação era relevante no contexto onde vivia porque os cientistas e filósofos da época acreditavam que a difusão do conhecimento científico entre as pessoas era a vulgarização, a desvalorização e deformação deste conhecimento, ou seja, quando a ciência se espalhava pela comunidade, pela sociedade, ela se tornava, de certa forma, impura e degradada, porque se supunha que as pessoas não seriam capazes de assimilá-la como o faziam os cientistas.

Foi para reabilitar o conhecimento comum, fundamentado, segundo Moscovici, na experiência diária, na linguagem e nas práticas cotidianas, que reagiu àquelas idéias, sustentadas no pressuposto que o "povo não pensa" e só os intelectuais seriam capazes de "pensar racionalmente". Para este autor, o senso comum não pode ser tratado como algo irracional, mas como um importante terceiro fator entre o conhecimento científico e a ideologia. Neste sentido explica: [...] *quando se estuda o senso comum, o conhecimento popular, estamos estudando algo que liga sociedade ou indivíduos à sua cultura, à sua linguagem e ao seu mundo familiar* (Moscovici, 2001, p.17).

Por isso, ele deve ser considerado um terceiro gênero de conhecimento, porque o senso comum pode ser coerente e possuir sua própria lógica, diferindo, ao mesmo tempo, da ciência e da ideologia. Tomando em consideração sua amplitude, freqüência e importância na vida social, seria ridículo explicá-lo apenas como uma distorção ou uma falta de lógica, pois ele condensa toda uma visão sobre o homem e o mundo.

Em um diálogo com Marcová, Moscovici (2001) comenta que em seu livro *La Psychanalyse*, chamou a atenção para o fato de [...] *quando uma nova idéia ou conhecimento científico penetra na esfera pública, na vida cultural de uma sociedade, ocorrem as lutas culturais, as polêmicas intelectuais e oposições entre diferentes modos de pensar* (Moscovici, 2001, p.24). Neste sentido, sugere, mas com certa ressalva, a hipótese da "polifasia cognitiva", postulando, que as pessoas são capazes, de fato, de usar diferentes modos de pensamento e diferentes representações de acordo com o grupo específico ao qual pertencem, o contexto no qual estão inseridas no momento, dentre outros fatores influentes.

Esclarece ainda ser a nossa tendência a de usar diferentes maneiras de pensar e estas podem até mesmo serem opostas, tais como as científicas e religiosas, metafóricas e lógicas e assim por diante, sendo esta uma situação comum na vida cotidiana e na comunicação. Entretanto, a escolha que fazemos de uma forma de pensamento com preferência a outra não é ao acaso, mas sim regulada por três elementos fundamentais: o contexto, as normas e os fins.

Em relação ao "contexto", Moscovici (2001) afirma que somente podemos lidar com a informação dentro de um contexto. Um fato não se restringe apenas a uma causa, mas infinitas causas que estão articuladas a este contexto e às representações que temos do mesmo. As "normas", por sua vez, definem o que é considerado como conhecimento e pensamento racionais em dada cultura e momento histórico. E, quanto às "finalidades" da atividade cognitiva, este autor destaca que elas podem ser múltiplas, perpassando pela busca da verdade, da persuasão, do exercício do poder, até da sedução e do prazer de viver. Por isso, o conhecimento mostra-se de forma específica, conforme seu fim, que pode ser científico ou popular. Mas, para Moscovici (2001), *penetrar na racionalidade do pensamento das pessoas ou do senso comum, não é uma tarefa fácil* (p. 30), e para conseguir estudá-lo é necessário partir de suas produções, incorporadas em textos, linguagem, folclore e até a literatura.

Reafirmando a importância que dá ao senso comum, Moscovici (2001) assinala que adquirimos a marca deste conhecimento desde a infância ao nos relacionarmos, comunicarmos e falarmos e ele serve aos nossos propósitos na vida diária, e *chega mesmo a encantar e a tornar a vida digna de ser vivida por séculos, como ele me serviu, durante minha infância na zona rural, numa cultura popular maravilhosa, poética, apesar da dificuldade e da pobreza em muitos lares* (p.31) . Neste depoimento, o autor deixa transparecer o profundo significado do senso comum em nossa cotidianidade, deixando-nos a certeza que ele não deve ser considerado errado, vulgar ou distorcido.

1.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONSTRUINDO UMA CONCEITUAÇÃO

Moscovici sempre se recusou e não se sabe bem por que a dar uma definição ou conceituação à *representação social*. Isto lhe tem rendido inúmeras críticas, como "uma teoria vaga", "imprecisa" e "muito ampla". Frente a estas críticas, posiciona que seu interesse não é determinar uma teoria "forte", mas sim buscar uma nova teoria que possibilite apreender os

mais diferentes fenômenos e objetos do mundo social. É neste sentido que dimensiona os pressupostos básicos da teoria das *representações sociais* em torno da complexidade do mundo social, abandonando, propositadamente, a visão limitada, "microscópica", existente até então, pois lhe interessava os seres humanos no contexto maior das relações sociais.

Embora Moscovici não tenha apresentado um conceito definitivo de *representação social*, busca referendá-lo da seguinte forma:

> *Por representações sociais entendemos um conjunto de conceitos proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum* (apud Oliveira, 2002, p.106)

Trata-se de um modo de conhecimento na dimensão do indivíduo que dá sentido às práticas sociais e busca apreender os significados que as pessoas atribuem a um objeto social.

Por outro lado, Jodelet (apud Guareschi, 1996, p.16), arrisca-se a conceituar as *representações sociais* como *uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo a construção de uma realidade comum a um conjunto social.* A *representação social* existe na cabeça das pessoas, mas não é a representação de uma única pessoa. Ela é social porque perpassa pela sociedade e existe de uma certa forma generalizada. Neste sentido, ela se diferencia de uma simples representação mental que pode ser única, singular.

Guareschi (1996), psicólogo social e grande estudioso desta teoria, destaca que são variados os elementos que estão presentes no conceito de *representação social*: é um conceito dinâmico e explicativo, seja da realidade social, física ou cultural, possui uma dimensão histórica e transformadora; constitui-se ainda dos *aspectos culturais, cognitivo e valorativo, ou seja, ideológicos;* [...] *está presente nos meios e nas mentes, isto é, ele se constitui numa realidade presente nos objetos e nos sujeitos; é um conceito sempre relacional e por isso mesmo social* (p.17).

Para Moscovici, as *representações sociais* estão relacionadas ao pensamento simbólico e à toda forma de vida mental que pressupõe linguagem, ou seja, compreende-as como um

fenômeno sócio-cognitivo. Neste aspecto, Jodelet (apud Guareschi, 1996) identifica cinco características fundamentais no ato de representar: [...] *representa sempre um objeto; é imagem e com isso pode alterar a sensação e a idéia, a percepção e o conceito; tem um caráter simbólico e significante; tem poder ativo e construtivo; finalmente possui um caráter autônomo e generativo* (p.17).

As representações estão vinculadas a valores, noções e práticas que, por constituírem um referencial comum, institui uma realidade consensual e ressalta seu valor na interação social. Elas são, portanto, vivenciadas e compartilhadas entre os homens, e esta rede de relações instituídas permite dar significado e sentido ao comportamento.

Podemos compreender então as *representações sociais* como um *corpus* organizado de conhecimento, interiorizado, que permite fazer a apreensão da realidade ao mesmo tempo em que a domina (Salles, 1998). Denomina-se social por ser produzida e compartilhada na relação com o outro, na intersubjetividade, mas ao mesmo tempo, conduz o indivíduo como ser unívoco a atuar e se orientar em seu meio social na construção destas representações.

Assim, concluímos esta discussão sobre a conceituação das *representações sociais* trazendo Guareschi (2000) que explicita e esclarece que elas são ao mesmo tempo internas e externas, porque existem na mente das pessoas, prolongam-se para além das dimensões intrapsíquicas e concretiza-se em fenômenos sociais que são possíveis de serem identificados e mapeados.

1.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: SUAS FUNÇÕES E SEUS PROCESSOS CONSTITUINTES

Moscovici (1978) aponta três funções básicas das representações: preparação para a ação a partir de uma interpretação e elaboração do real; ação de construção da realidade através da organização dos dados do mundo atribuindo sentidos a estes dados e, a terceira função seria a integração do estranho a um sistema de relações familiares, transformando *o não-familiar em familiar*.

Uma *representação social* tem a função de preparação para a ação, porque orienta o comportamento e estabelece um significado para a ação, integrando-a em uma rede de

relações que se vinculam a teorias, noções e significações aí presentes. Elas indicam sistemas de raciocínios e linguagens que têm uma lógica e estilo de discurso próprio. São assim, formas simbólicas que apresentam percepções e compreensões compartilhadas pelos grupos e determinam as condutas possíveis e aceitas. Na ação de construção da realidade, estas formas simbólicas organizam os dados do mundo, atribuindo-lhes sentido.

Couto (2000) assinala que o homem para relacionar-se com o mundo necessita tornar interno o que é externo e para que seja interiorizado, o conhecimento penetra no "mundo da conversação" e das trocas verbais. A competência, adquirida através destas trocas sobre o objeto social, torna os membros da sociedade numa espécie de "sábios amadores", revelando, como pensava Moscovici (1978) que os indivíduos não são apenas máquinas passivas e receptoras, mas possuem [...] *o frescor da imaginação e o desejo de dar um sentido à sociedade e ao universo a que pertencem* (p.56).

A função de tornar familiar o não-familiar, é um movimento que se processa internamente, situando e tornando presente em nosso universo interior o que se encontrava estranho, diferente ou ausente. Para assimilar o não-familiar dois processos básicos podem ser identificados como geradores de *representações sociais*: os processos de ancoragem e objetivação.

A ancoragem é o processo pelo qual buscamos um "suporte" para encaixar o não familiar, o estranho. Diz respeito ao [...] *enraizamento social da representação, à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento pré-existente e às transformações que, em conseqüência, ocorrem num e noutro* (Mazzotti, 2001, p.60). É um movimento que pressupõe, na maioria das vezes, um juízo de valor, pois ao ancorarmos, classificamos uma pessoa, idéia ou objeto, situando-os em alguma categoria que historicamente abarca esta dimensão valorativa em um repertório de crenças já constituído. Quando algo não se enquadra exatamente em uma categoria conhecida, nós o forçamos a assumir determinada forma, sob pena de não ser possível decodificá-lo. Este processo é fundamental em nossa vida cotidiana, porque colabora para enfrentarmos as dificuldades de compreensão ou conceituação de alguns fenômenos. A ancoragem, portanto, é o que irá possibilitar a transformação dos saberes: ela não sai da fonte e chega à comunidade do mesmo jeito. A comunidade se apropria, internaliza e dá sentido a partir de seu mundo vivido, a partir das suas estruturas significativas, daquilo que ela aceita ou rejeita, isto é, a partir de sua identidade social.

A objetivação, por sua vez, é o processo pelo qual procuramos tornar concreto, visível, uma realidade. Buscamos associar um conceito a uma imagem, descobrir a qualidade icônica, material de alguma coisa, seja uma idéia ou algo impreciso. Como diz Moscovici (apud Guareschi, 1996, p.18) *transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra*. A imagem deixa de ser signo e passa a ser uma cópia da realidade. Neste processo, as informações em sobre o objeto sofrem uma triagem decorrente dos condicionantes culturais e das normas vigentes que são guiadas pelos sistemas de valores do grupo, de maneira a possibilitar uma imagem coerente e exprimível do objeto da representação. Um dos exemplos dados por Moscovici refere-se à religião que, ao chamar Pai a Deus, transforma aquilo que para muitos é um enigma, um conceito mítico, espiritual, em algo visível e compreensível, facilitando assim a idéia do que seja Deus.

No âmbito desta teoria, destacamos ainda que o conceito de *representações sociais* apresenta três dimensões que são importantes serem assinaladas: as informações, o campo da representação e a atitude. Moscovici (1978) esclarece que as informações se referem ao conhecimento que o indivíduo ou um grupo tem sobre um objeto social e que podem variar em qualidade e quantidade, dependendo de haver sido obtidas por experiência direta, pelos meios de comunicação ou outra forma. O campo da representação, ou o que ele denomina de imagem, diz respeito à organização hierárquica do conteúdo da *representação social*, que se compõe de um núcleo figurativo ou central, quais sejam, os conceitos básicos, concretos, a figura central da representação, seu aspecto mais estável e os esquemas ou elementos periféricos que gravitam ao redor do núcleo central. A dimensão referente à atitude é descrita como orientação geral que aborda o aspecto valorativo em relação ao objeto da representação, podendo ser positivo ou negativo, favorável ou desfavorável, entre outros.

Quanto aos seus aspectos constitutivos, destacamos que a *representação social* de um objeto social se constrói a partir do exterior, na interação do sujeito com o objeto e situações experenciadas por ele. Além de serem constituídas pelas experiências diretas, também são formadas pela ciência, pelas conversas cotidianas, pelos meios de comunicação que transmitem imagens, opiniões, valores, crenças, informações e modelos de comportamento. Além disso, as condições econômicas, sociais, históricas e culturais são fatores que podem determinar diferentes *representações sociais*. A inserção social do indivíduo tem, portanto, forte influência sobre suas representações sociais, visto que elas se constroem alicerçadas pelos dados objetivos e subjetivos.

Podemos afirmar, deste modo, que elas são atividades mentais de recriação e reelaboração do real pelo sujeito, na medida em que não são aprendidas “por si mesmas” ou como um reflexo automático, mas implementadas pela atividade simbólica do próprio sujeito. No processo de representação, ocorre uma construção diferenciada dos objetos que difere de pessoa para pessoa. Cada ser individual, em seu processo de representar, utiliza suas facetas particulares, que dá o diferencial entre as pessoas quando investigamos sobre um objeto social específico. Desta forma, assim como as *representações sociais* sofrem transformações, elas também, no processo de construção individual, sofrem influências deste sujeito que as incorpora.

Ressaltamos então que, embora os significados sejam produzidos socialmente e historicamente, eles adquirem, no âmbito individual, um novo sentido relacionado às particularidades, experiências e realidade do indivíduo como ser unívoco. Estas significações subjetivadas tornam-se pessoais integrando seu pensar cotidiano. Portanto, o indivíduo apropria-se do social, mas este é reconstruído, reorganizado e transformado. O mundo exterior não é similar ao mundo interior, mas podemos dizer que ele é interiorizado. O indivíduo passa então a se auto regular, a buscar suas próprias referências para o seu pensar e seu agir, sem, entretanto, perder seu caráter social. É desta relação estabelecida entre o individual e o social que se abstrai a base teórica do conceito de *representação social* entendido como *a apropriação da realidade pelo indivíduo, nesse processo de elaboração do significado e do sentido* (Salles, 1998, p.30).

Um outro fator a destacar que envolve esta teoria diz respeito ao importante papel da linguagem na sua constituição. As amplas redes de sentidos que vão se elaborando ao redor de um dado objeto constituem-se em linguagem, que por sua vez, configura as *representações sociais*, assentadas nas experiências e conhecimentos vivenciados pelo indivíduo no decorrer de sua vida. Através das inter-relações, estes sentidos são comunicados dinamicamente, mas sofrem uma transformação, porque esta comunicação *não se dá pela repetição uniforme e contínua, pois implica construção, a partir do que, indivíduos e grupos são singularizados, em meio a um processo que supõe a superação como potencial* (Madeira, 2001, p.133).

Neste processo dinâmico, as palavras vão sendo ressignificadas, interligando-se a novas categorias sócio-cognitivo-afetivas, possibilitando novas *representações sociais* que, por sua vez, são novos conhecimentos. Diamante (2002), acentua que [...] *os sentidos específicos vão se diferenciando, incorporando ideologias, valores e crenças tornando-se representações*

sociais que solidificam o pensamento e participam da constituição lingüística e cognitiva do indivíduo (p. 30).

Como seres pensantes e falantes, estamos a todo instante comunicando e produzindo novas representações que unem, renovam e caracterizam a comunidade social onde elas são construídas e compartilhadas. Moscovici (2001) destaca que foi fundamental na teoria das *representações sociais* estabelecer a relação entre comunicação e *representação social*, porque, no seu entender, uma condiciona a outra, visto que não podemos comunicar se não partilhamos determinadas representações que, por sua vez, farão parte de nossa herança social desde que se tornem objetos de interesse e de comunicação.

Finalizamos esta discussão, pontuando que apresentamos nos três primeiros itens deste capítulo os aspectos considerados mais importantes neste trabalho, a respeito da teoria das *representações sociais*, enfoque este privilegiado por ser ela o tema maior de nosso estudo. Entretanto, precisamos ir além para ultrapassarmos os muros e inserir-nos no contexto da escola, visto ser este o local onde buscamos nosso objeto de pesquisa. Através da literatura, tomamos então conhecimento dos inúmeros trabalhos desenvolvidos a partir da escola, dos diferentes temas abordados, assim como dos importantes resultados obtidos. A partir de estudos realizados, apresentamos a seguir, de forma bastante resumida, algumas destas pesquisas e as contribuições oriundas das mesmas.

1.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Desde seu início, há 40 anos, no *Laboratoire de Psychologie Sociale da École de Hautes Étides em Sciences Sociales*, o campo de pesquisa e construção teórica sobre as *representações sociais* têm sido um dos mais produtivos nas ciências humanas e sociais. Além disso, esta perspectiva de estudo tem avançado em vários países, especialmente na América Latina e na Europa, sendo relevantes os temas na área de educação, como as investigações sobre as práticas do cotidiano, os papéis de professores e alunos e a percepção dos alunos sobre a sua realidade escolar.

Ao utilizar este referencial teórico para o desenvolvimento de pesquisas e estudos, tem-se a possibilidade de apreender como o pensamento individual se enraíza no social, interligando-se e modificando-se mutuamente. Facilita também, como mostra Silva (1998)

> *[...] compreender o impacto que determinadas correntes têm na elaboração das representações de diferentes grupos ou indivíduos. Possibilita, ainda, entender tanto os processos constitutivos das representações e sua eficácia para o funcionamento da sociedade [...] quanto o seu papel nas mudanças e transformações sociais, relativos à constituição de um pensamento social compartilhado ou à transformação das representações sob impacto das forças sociais* (p.118*).*

No âmbito da escola como instituição, todos os seus elementos participantes – direção, orientação, professores, auxiliares, alunos – constituem um grupo social que participa e compartilha das mais diversas situações e relações, que vão formalizando e caracterizando a identidade desta instituição. Por outro lado, cada grupo específico, por exemplo, dos professores ou dos alunos, pelo fato de partilharem um conjunto de representações, constroem paralelamente outra identidade grupal que também estará interligada às *representações sociais* e individuais.

Pensamos que o sentimento de pertencimento a um grupo, concretizado através da linguagem, na comunicação das *representações sociais*, solidifica as redes de relações existentes neste grupo, o que permite maior e melhor comunicação e conseqüentemente maior dinamismo das *representações sociais.* A construção destas representações traduz-se como uma nova forma de conhecimento sobre um objeto social que ao adquirir um significado social e particular possibilita também a tomada de decisão, no sentido de orientar a ação e a prática individual e grupal.

As pesquisas que utilizam a teoria das *representações sociais* têm trazido grandes avanços e contribuições para a educação, visto a abrangência de temas que esta teoria permite investigar, como mostram os trabalhos realizados por Penin (1990); Chaves *et all* (1993), Chung (1995), Rangel (1997; 2001), Feijó (1997), Pelliccioli (1997), Sayeg (1998), Silva (1998), Salles (1998), Chaves e Barbosa (1998), Rosado e Andrade (1998), Menin (2000), Banzato e Grant (2000), Mazzotti (2001), dentre outros.

Estes diferentes estudos têm desvelado que o ensino e a aprendizagem vão muito além de novas práticas e novas metodologias que se centralizam apenas nas questões dos conteúdos. O ensinar e o aprender passam pela subjetividade, que constitui as emoções, os afetos, os valores e também, pelas relações interpessoais, que se concretizam nas diferentes formas de comunicação, seja a linguagem falada, os gestos, o olhar e a escuta que se tem para com o outro.

O estudo das *representações sociais* no âmbito escolar demonstra ainda que as relações e interações, principalmente entre professores e alunos, estão permeadas de preconceitos, de concepções cristalizadas que determinam e conduzem o pensar e o agir, trazendo conseqüências indesejáveis, principalmente porque se generalizam os pré-julgamentos, desconsiderando o ser individual que nem sempre corresponde ou é similar ao coletivo (Salles. 1998).

Neste sentido, trabalhos como de Chaves *et all* (1993) investigam a "Representação Social de Família entre jovens estudantes de escolas públicas e particulares" ou o trabalho de Rosado e Andrade (1998), intitulado "Adolescentes de 1º grau e Aids: estudo de representações enfocando prevenção", embora não tratem diretamente do trabalho escolar, são de extremo valor para o conhecimento do educador que convive diariamente com alunos que compartilham estas mesmas questões e situações, porque ajuda-o a apreender conhecimentos científicos que lhe possibilitarão modificações em suas *representações sociais* e conseqüentemente, uma compreensão mais realista de seus alunos.

Em uma outra perspectiva, tem-se também trabalhos que enfocam mais diretamente questões relacionadas à escola propriamente dita como o estudo de Penin (1990) que discute as representações de professores sobre o aluno desejável e o indesejável e evidencia a influência dessas representações na relação entre professores e alunos. O aluno desejável é representado como aquele que é interessado, assíduo, tem um ambiente sadio em casa, é amoroso e sociável; o aluno indesejável é o indisciplinado, desobediente, desinteressado, sujo e calado.

Chung (1995) investigou as "Representações de professores de uma escola pública sobre famílias de seus alunos". Neste estudo, verificou que as famílias foram representadas predominantemente como carentes e violentas. O autor discute que raramente são dados atributos favoráveis às famílias e às crianças, realçando-se atributos desqualificantes, que

reforçam o estigma da classe social. Por outro lado, os professores não conseguem dar-se conta da própria violência que a escola realiza, sendo necessário, a seu ver, um trabalho junto aos mesmos para a conscientização destas representações e das ações engendradas no cotidiano escolar.

O trabalho realizado por Rangel (1997), "Bom aluno": real ou ideal", demonstrou que, na concepção dos professores, o aluno ideal correspondia a um conceito abstrato e descontextualizado, uma vez que, na prática, os erros, as dispersões, os fracassos predominavam no cotidiano das aulas e nos resultados do processo ensino-aprendizagem. Observou ainda *a permanência de uma visão ingênua, que dissocia o indivíduo das suas circunstâncias sociais, responsabilizando-o por seus sucessos e fracassos, que se vinculam (em relação de causa e efeito) na escola e na vida* (p.68).

Um outro estudo interessante foi desenvolvido por Chaves e Barbosa (1998). O trabalho intitulado "Representações Sociais de crianças acerca de sua realidade escolar" verificou que as crianças oriundas de camadas populares, valorizam a escola, pois se apresentam perfeitamente integradas ao espaço escolar e à realidade de escolarização, conclusão esta nem sempre compartilhada por muitos professores, pois consideram que a criança não valoriza a escola, pressuposto este calcado em *representações sociais* difundidas no meio escolar, ancoradas por um aluno idealizado mas não concretizado nas carteiras escolares.

Sayeg (1998) desenvolveu uma pesquisa sobre as "Representações Sociais de pais sobre a educação escolar dos seus filhos", objetivando compreender o sentido dos seus investimentos, das suas ações, das suas argumentações, enfim, da participação cotidiana dos mesmos nos assuntos escolares. A pesquisa foi realizada com pais de alunos de 8ª série do Ensino Fundamental de duas escolas públicas. Os resultados obtidos mostraram como os pais vêem e entendem a escola, a aprendizagem dos filhos, o seu papel junto à escola e às atividades escolares, conhecimentos estes essenciais a todos que lidam, de uma forma ou de outra, com a educação escolar, visto que muitas vezes, as representações que se têm são opostas àquelas encontradas no trabalho de Sayeg, que é a valorização e importância da escola na vida dos filhos. Neste sentido, a autora discute o real papel dos pais na escola e os caminhos que a escola deveria tomar para melhorar a participação dos pais na educação escolar de seus filhos.

Merece destaque ainda o trabalho de Salles (1998) que pesquisou a *representação social* do adolescente e da adolescência a partir do discurso de professores, diretores, inspetores de alunos e dos próprios alunos, buscando caracterizar como essa representação integra e determina as relações cotidianas na escola. A autora constatou que, mesmo pertencendo a diferentes contextos, condição social, idade e escola, os entrevistados apresentam uma homogeneização sobre as características do adolescente e da adolescência, revelando inclusive um enrijecimento perceptivo manifesto em suas *representações sociais.*

O núcleo central destas representações é pensar o adolescente como um indivíduo *"despreocupado com o futuro, irresponsável, que só quer viver a vida e desfrutar grande liberdade que leva à auto afirmação comportamental e, a adolescência, é a época de menores responsabilidades...*(Salles,1998, p.151). Contrariamente, a autora concluiu que o adolescente, em geral, compartilha os mesmos ideais e valores dos pais, assim como expectativas em relação à vida, ao estudo e ao trabalho, ou seja, descrevem suas angústias, suas preocupações com o futuro e o valor positivo que tem a escola em suas vidas. A autora concluiu que parece existir uma *representação social* do adolescente e da adolescência que é contraditória quando ela se particulariza, isto é, quando o indivíduo se posiciona fora do grupo, olha-o de fora e não se identifica com ele, geralmente demonstra representações dicotomizadas entre como percebe o grupo e como percebe a si próprio.

Constatamos, assim, que pesquisas sobre as *representações sociais*, que enfocam o contexto escolar ou seus participantes ou outros objetos sociais relacionados à educação formal, ao discutir e analisar cientificamente este conceito, sua função e dinâmica nos mais diferentes campos de investigação, engendram novos conhecimentos que são essenciais aos educadores.

Infelizmente, percebemos que, por motivos variados, a grande maioria dos educadores não tem acessado estes materiais e conteúdos que se encontram disponibilizados para consulta, estudo ou pesquisa nas bibliotecas universitárias.

O conhecimento construído por estas pesquisas científicas, especificamente, em nosso caso, as que são do interesse da educação, colaboram para a revisão dos pré-conceitos, das *representações sociais* solidificadas e engessadas, tornando-se motivo de reflexão, de reorganização interna, de transformação das idéias e concepções que se refletirão na comunidade escolar através das relações interpessoais e da prática educativa.

Cientes da impossibilidade de expandirmos as discussões ensejadas sobre a teoria das *representações sociais*, mas preocupando-nos em torná-la compreensível e clara de modo a possibilitar a consciência de sua existência e importância, esperamos ter atingido nosso objetivo no presente capítulo. Cumprida esta tarefa, propomo-nos novo desafio, talvez mais complexo que o primeiro, pois pretendemos discutir a sociedade, a escola e a família ao longo dos tempos até a atualidade, entendendo ser nestes contextos que o pré-adolescente se constrói e constrói a própria humanidade.

Os autores nos quais fundamentamos as discussões do capítulo a seguir se pautam principalmente nos princípios teóricos do materialismo dialético e foram por nós priorizados por entendermos que, para a compreensão daqueles objetos de estudo, eles o fazem com toda a propriedade como veremos a seguir.

CAPITULO II

A SOCIEDADE, A ESCOLA E A FAMÍLIA AO LONGO DOS TEMPOS

Entendendo a pré-adolescência como um conceito histórico marcado pelo processo de desenvolvimento do homem e de sua história, neste capítulo pretendemos contextualizar a sociedade, a família e a escola, partindo do pressuposto que o pré-adolescente se constrói como ser humano através das relações com os outros homens, recebendo a influência e influenciando os diferentes espaços ao qual pertence e no qual convive. Por isso, para compreendê-lo, precisamos percebê-lo inserido nestes diferentes espaços, os quais sofreram, no processo histórico, mudanças fundamentais que no seu *continuum* trazem até os dias atuais suas marcas e conseqüências.

O nosso olhar para essas transformações se dá pela ótica do materialismo histórico dialético[2] compreendendo que elas se processam de forma não linear e contínua, sendo necessária uma certa quantidade de mudanças para provocar alterações realmente qualitativas, entendidas como rupturas. Estas provocam momentos de instabilidade e incertezas que geram mudanças éticas, morais e estéticas tanto na cultura como na estrutura e dinâmica das organizações sociais (Outeiral, 2001).

Existe um grande debate acerca da sociedade estar neste processo de ruptura, sendo este o "novo tempo", denominado de "capitalismo tardio", "neo-capitalismo", "pós-modernidade", entre outros. Sem entrarmos neste debate, o que pretendemos é discutir as grandes mudanças ocorridas neste último século e suas influências e conseqüências para o homem, destacando como está hoje a sociedade, a escola e a família, contextos estes nos quais o pré-adolescente está inserido.

---

[2] Segundo o materialismo histórico dialético, o processo de vida social, política e econômica é condicionado pelo modo de produção de vida material. O componente dialético afirma que a realidade concreta não é uma substância estática, numa unidade indiferenciada, mas uma unidade que é diferenciada e especificamente contraditória: o conflito de contrários faz avançar a realidade num processo histórico de transformação progressiva e constante [...] (Bottomore, 2001, p.255)

2.1 A SOCIEDADE

Ao discutirmos e contextualizarmos a sociedade, fazemos um recorte no período da contemporaneidade, demarcado a partir do final do século XIX até os dias atuais e elegemos como categoria central de análise o trabalho, tendo o método dialético materialista como pressuposto metodológico de nossas reflexões e discussões.

Nosso foco principal nesta discussão será compreender as grandes rupturas no processo histórico de nossa sociedade e suas implicações na subjetividade do homem, que têm sido amplamente discutidas, principalmente pelos frankfurtianos, que ressaltam a fragmentação e a cooptação pelo capital das capacidades humanas essenciais. Sem a adequada compreensão deste processo histórico vivido pelo homem, não teremos respaldo teórico-metodológico que nos possibilite "olhar" e "apreender" quem é o nosso pré-adolescente, constituído e constituinte de nossa história.

Para situar o leitor em relação aos frankfurtianos acima mencionados, relatamos brevemente alguns aspectos importantes sobre os mesmos. A Escola de Frankfurt, como ficou historicamente conhecido o Instituto de Pesquisas Sociais, foi fundado em 1923 junto à Universidade de Frankfurt, na Alemanha. Foi a partir de 1930, com a direção de Max Horkheimer, que a escola se voltou para a investigação de forma crítica, dos problemas do capitalismo moderno. Os grandes expoentes desta escola, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse e Jurgen Habermas, exilados nos EUA, na década de quarenta pelo nazismo e retornando posteriormente à Alemanha nas décadas de cinqüenta e sessenta, deixou-nos um grande legado, na medida em que apontam e discutem com propriedade, a trama e opressão a que hoje o homem está subjugado, mostrando os caminhos possíveis para uma suposta "libertação" (A escola de Frankfurt, 1993).

Karl Marx (1984) um dos estudiosos do capitalismo, analisa que até meados do século XVIII, o trabalho é desenvolvido por artesões de diferentes ofícios, que se reúnem em oficinas e independentemente realizam seus ofícios por inteiro. Nesse período, notamos que o processo de aprendizagem é esmerado, pois trata-se de uma aprendizagem teórico-prática, onde se encontrava presente o "fazer pensado". O trabalhador possuía ainda o controle completo de seu produto, desde a sua produção até a comercialização, e se identificava com sua própria

realização. Isso lhe proporcionava um conhecimento fundamental para que se situasse como cidadão, consciente de si, de suas potencialidades e de sua realidade social.

Aos poucos, a produção manufatureira adentra as oficinas e introduz a divisão do trabalho que leva o homem a perder a compreensão e a capacidade de conhecimento do processo como um todo. Além disso, esta forma de produção domina a sua vontade e coopta principalmente a sua força física, colocando-a na máquina e, em contrapartida, desenvolve-lhe habilidades específicas como a rapidez e a agilidade para o uso de instrumentos. As diferentes capacidades como a percepção, a concentração e a atenção são moldadas de acordo com a atividade desenvolvida pelo homem, associadas ao uso de ferramentas específicas à sua função, as quais ele agora se encontra subjugado e que o levam também à diminuição e perda da capacidade criativa. Este é o primeiro grande golpe sofrido pelo homem, pois ele perde o domínio das relações político-econômicas que abarcam não somente perdas intelectivas mas a transformação de sua subjetividade.

Outro aspecto importante apontado por Marx (1984) é que o princípio básico da acumulação do capital se pauta sobre a força de trabalho e sobre o tempo e o espaço da produção. Explica-nos que a especialização acelera a produção porque o sujeito se torna capaz de executar a sua tarefa em menos tempo, mas esse tempo diminuído não é revertido em benefício do trabalhador, mas é cooptado pelo capital que ganha para manter-se. O tempo e o espaço vão paulatinamente ganhando uniformidade e padronização e deixam de ser individuais para se tornarem coletivos.

Uma das grandes conseqüências da manufatura e da divisão social do trabalho e, contraditoriamente, o que a mantém, é que o trabalhador já não tem mais condições de sobreviver somente de seu ofício e, principalmente, que ele já não produz por inteiro nenhuma mercadoria, devido às especializações. Decorrente disso, ele é obrigado a submeter-se a outras atividades para sobreviver. A individualidade que se desenvolve e se expressa através do e no trabalho é limitada e com ela as capacidades intrínsecas desenvolvidas pelos camponeses e artesãos independentes se perdem no tempo, inibidas ou controladas pela nova forma de produção (Fabiano & Palangana, 2001).

O período manufatureiro propiciou os primeiros elementos científicos e técnicos da indústria moderna, possibilitando investimentos na produção de conhecimentos, exigidos pelas novas

necessidades sociais e pela luta que se travava em submeter a natureza a suas necessidades. Entretanto, estes novos conhecimentos não são compartilhados entre todos os homens, ficando o controle para um grupo seleto do capital.

Por sua vez, conforme vislumbrado por Marx, a revolução industrial traz consigo a possibilidade de o homem liberar-se de parte da labuta e dedicar-se a atividades que lhe proporcionassem realização pessoal. Contraditoriamente, a maquinaria é usada pelo capital para aumentar a obtenção de mais-valia e o sujeito é dominado pelo objeto, acarretando conseqüências diretas na relação sujeito-objeto na produção do conhecimento.

Com as mudanças do século XX, os homens experienciam a recomposição do sistema produtivo, ocorrendo o que os historiadores denominaram de segunda Revolução Industrial, tendo como característica principal a divisão Taylorista/Fordista do trabalho e a automação rígida.

Coriat (1985), ao discutir a implantação da organização científica do trabalho, destaca como o trabalho na indústria, calcado sobre esta base técnico-científica, controla os movimentos e os tempos do trabalhador que, juntamente com a divisão do trabalho levado quase ao extremo de sua especialidade, impede por completo a interação, a cooperação e o diálogo entre os homens, mesmo reunidos em um espaço comum. Neste sentido, dizemos que a indústria reúne os instrumentos, mas não reúne as tarefas, estando cada trabalhador escondido atrás da máquina, geralmente perigosa e que lhe exige a mais alta atenção, para não ser mutilado e não atrapalhar a produção. Foi, portanto, o trabalho que obrigou e condicionou o homem a cuidar de si, de sua sobrevivência, sem se importar com o outro, fazendo surgir o individualismo hoje cada vez mais exacerbado.

A divisão do trabalho no modo de produção Taylorista provoca a divisão sistemática do conhecimento, que não se restringe ao trabalhador da fábrica, mas alastra-se por toda a sociedade, para todos os segmentos. É um grande golpe para o indivíduo, porque tudo é formatado, padronizado: o tempo, os movimentos, as máquinas, os produtos, inclusive as próprias capacidades cognitivas, porque o homem não mais necessita pensar, raciocinar, a não ser na minúscula dimensão de seu trabalho. Portanto, o próprio homem torna-se padronizado, visto que seus gestos, suas necessidades, seus desejos, seus valores não são mais seus, mas sim determinados pelo capital.

Harvey (1992) analisa de modo amplo e crítico o modo de produção Fordista e destaca que as mudanças instituídas por Ford, a partir do Taylorismo, são quantitativamente menores comparadas àquela, mas com forte impacto na indústria e na sociedade. Neste momento nas indústrias, já estavam amplamente postas a separação entre gerência, concepção, controle e execução. Com a introdução da esteira rolante nas indústrias, o trabalhador tem que trabalhar no ritmo da máquina e para tal ele é fixado em seu local de trabalho, tendo que desenvolver a atenção no seu limite máximo, executando, de forma intensa e ininterrupta, os mesmos movimentos.

A partir das muitas leituras realizadas, refletimos que o caráter sub-humano vivido no modo de produção Fordista, aliado às degradações da primeira grande guerra mundial ensinaram o homem a aprender a suportar o sofrimento, mas de tal forma que chega a não se comover com a degradação humana, conseqüência da diminuição de sua sensibilidade e sentimentos, ou seja, de sua humanidade.

Embora a produção em grande escala tenha sido suficiente para prover todos os homens de melhores condições básicas de sobrevivência, isso não ocorreu; contraditoriamente, proliferou neste período os níveis de mortandade, de fome e de miséria, que se alastram até nossos dias. Aprofunda-se a expropriação física e psíquica do homem, que embrutece, aniquilando a própria subjetividade (Palangana, 1998).

Com o advento da automação flexível, as qualificações agora exigidas do trabalhador são principalmente no plano das habilidades técnicas e mentais [...] *"aptidões da cabeça mais do que das mãos, do lógico mais do que do artífice, dos nervos mais do que dos músculos; do piloto mais do que do trabalhador braçal, do técnico de manutenção mais do que do operador"* (Marcuse, 1979, p.43). Embora possamos entender que isto representa um resgate em relação à valorização das capacidades cognitivas do homem até então expropriadas e massificadas pelo capital, por outro, devemos perceber que significa também domínio do capital neste âmbito, em sua luta intensa para manter a lógica da sociedade industrial.

A produção flexível, diferentemente do Taylorismo/Fordismo que perseguiam a intensificação do trabalho vivo, persegue a intensificação do trabalho morto, levando à exclusão sem antecedentes na história, produzindo a miséria e a degradação humana, enquanto que, contraditoriamente, a sociedade estimula vertiginosamente o consumismo através da

valorização de pseudo-necessidades, que realçam a aparência, a beleza e a estética. Esta nova forma de produção, ao contrário do que proclama, não integra os dois aspectos essenciais do trabalho, que são a execução e a concepção, o que implica continuidade e aumento da impossibilidade de o homem pensar, de desenvolver suas habilidades cognitivas, estando elas limitadas ao marco das possibilidades dadas pelo capital.

Marcuse (1973) afirma que a sociedade industrial, para se manter, tem que tomar para si o pensamento do sujeito, seus gostos, desejos e necessidades, exercendo uma forma de controle vinda das novas tecnologias, que ocorre de maneira sutil, impedindo a percepção da mesma pelo sujeito, pois ela se encontra acobertada e compensada pelas facilidades colocadas pela sociedade. É por este controle, ao qual estamos submetidos, que este autor denuncia que os próprios direitos e liberdade que anteriormente foram bandeiras de luta, renderam-se às tecnologias. Se antes o homem lutava pela liberdade social, agora ele luta pelos interesses individuais ou pelos interesses de grupo minoritários, esquecendo-se que a liberdade de direito deve ser para todos.

As formas de controle do homem estão dadas desde os primórdios da civilização, mas o que muda com o desenvolvimento tecnológico é o âmbito e a profundidade deste controle, porque invade campos da intimidade do sujeito, seus pensamentos, gostos, valores, vida sexual, entre muitos outros com tamanha dimensão que ele perde a própria consciência de sua “não liberdade”. A principal conseqüência deste fato é a diminuição da força dos movimentos revolucionários que poderiam fazer e cultivar a crítica através do esclarecimento, da discussão e da reflexão e que levariam à conscientização das condições de controle ao qual estamos subjugados. Entretanto, para Marcuse (1997), a forma como o trabalho está organizado não permite a crítica, pois se caracteriza pela competição, pelo individualismo e pelo consumismo, que não comportam a dimensão crítica.

Embora Marcuse (1997) nos apresente com nitidez este quadro, que é bastante preocupante e parece nos deixar sem saída, ele próprio se mostra crédulo e confiante, acreditando que nem tudo está perdido e que há perspectivas de o homem acabar com a labuta e viver com o trabalho. O caminho vislumbrado é a educação, no sentido dele cumprir o papel de desvelar e denunciar o real engodo em que vivemos, tornar consciente aquilo que o capital, em todo o seu processo, lutou para camuflar, subtraindo do próprio homem a capacidade para perceber-se confrontado, manipulado e controlado.

Como nos apresenta Adorno (1995), uma sociedade “sem controle”, no sentido de os indivíduos terem autonomia absoluta, como se desejássemos um retorno à pré-história, nunca existirá. Entretanto, é possível almejarmos a autonomia sócio-individual, no sentido de o homem ter espaço e tempo para pensar, refletir e se auto regular, o que hoje é impossível, na medida em que o trabalho, na forma como é realizado, comprime totalmente o seu espaço e o seu tempo.

A partir do exposto, podemos compreender com maior clareza a sociedade que aí está e na qual o nosso pré-adolescente de onze/doze anos está se construindo e se formando.

Para Outeiral (2003), psicanalista preocupado e interessado com o adolescente e a adolescência no mundo atual, a sociedade vive hoje mudanças com tamanha rapidez por vezes “frenéticas ou maníacas” cujos paradigmas e valores são tão instáveis que promovem cada vez mais a dúvida, a incerteza e a fragmentação nas pessoas e nas instituições, como a família e a escola, que são responsáveis pela educação de nossas crianças e jovens. A angústia contemporânea se concretiza pela incapacidade de discernimento diante da quantidade de informação que diariamente se aviltam sobre nossos sentidos, estrangulando nossa capacidade de reflexão, de reação, de senso crítico. Não há tempo hábil para pensar. É o pensamento irracional tal como a tevê veicula.

Diferentes abordagens psicológicas como a teoria freudiana por exemplo, concordam que o bom funcionamento psíquico respalda-se na possibilidade de os homens poderem compartilhar referenciais estáveis, sobretudo no âmbito dos valores éticos. Isto promove o desenvolvimento do sentimento de pertença e de realização de projetos existenciais comuns. No caso inverso, dissemina-se a falta de sentido coletivo e exacerba-se o individualismo.

O atual contexto moderno, com o apelo compulsório de consumo, que se impõe sobre o desejo humano, fazendo supor ao indivíduo que sua individualidade está sendo considerada; a tecnologia avançada que cultua o descartável, tornando também as relações como tal; a competição acirrada que faz o indivíduo acreditar que ele não é competente e habilidoso para a função, naturalizando uma situação de exclusão criada e alimentada pela própria sociedade capitalista e muitas outras degradações de nossa sociedade contemporânea precisam ser depuradas e analisadas para que possamos fazer uma “leitura crítica” da situação que vivemos hoje.

No âmbito das relações humanas, decorrente da intensificação da eletroeletrônica e da informática, constata-se que o homem está se tornando incapaz de estabelecer relações afetivas com outros seres vivos porque, ensimesmado, voltado para seu próprio umbigo, não consegue desenvolver a reciprocidade, a tolerância, o afeto positivo que fortalece e aprimora o vínculo entre as pessoas. Nota-se, conseqüentemente, que o vazio, a solidão, a angústia tomou conta da vida das pessoas e não é de admirar que a depressão seja a doença do nosso século, pois ela é a expressão mais acabada da fragmentação social, da transformação dos homens em indivíduos isolados. No individualismo contemporâneo, a impessoalidade transforma-se em indiferença e é esta indiferença que nos faz compreender a banalização da sexualidade, da violência, da exclusão, da miséria e degradação humana, e muitas vezes, imperceptíveis nas relações cotidianas que os homens estabelecem entre si e com a vida.

Devemos, portanto nos perguntar quais são os valores morais e éticos vividos e conseqüentemente ensinados? Qual é o modelo de Ser Humano e de Sociedade cultuados e mostrados aos nossos jovens? Cada vez mais percebemos a ocorrência do fenômeno da "adultescência" descrito por Outeiral (2003) que nada mais é que a insatisfação do adulto consigo próprio e a busca de uma eterna juventude, tão eloqüentemente valorizada pela sociedade. Neste sentido, se na década de sessenta os jovens buscavam modelos e inspirações nos adultos, idealizados e admirados, vê-se hoje uma inversão, e os adolescentes são o ideal dos adultos. Para Calligaris (2000), o problema não é que os adultos queiram apenas se vestir como os adolescentes, mas também viverem todos os prazeres de forma adulta sem as responsabilidades que o "ser adulto" impõe.

E é neste social que os próprios adultos, contraditoriamente, culpabilizam as crianças e jovens por serem cada vez mais centrados, inquietos, hiperativos, desatentos, egoístas e consumistas e denunciam que não sabem lidar com limites e frustrações. Queixam-se de que não respeitam o adulto, além de serem acomodados e folgados. Reclamam que não querem ler, estudar, pensar, pois têm tudo pronto, em tempo real, no clique do *mouse*, que exigem tudo dos pais e controlam seus comportamentos, sendo o centro das atenções, tornando-se verdadeiros déspotas, tendo seus desejos sempre satisfeitos. Entretanto, verificamos estarem constantemente insatisfeitos porque "não precisam esperar e alimentar a falta", experiência esta que conduz à verdadeira satisfação do desejo e conseqüentemente à plenitude da felicidade. Tudo está ao alcance de sua mão.

Percebemos, assim, que os adultos, pela incapacidade de refletir, de pensar sobre as próprias condições a que estão subjugados, culpabilizam, as crianças e os jovens pelos problemas que, na verdade, a sociedade instituiu e formalizou. É necessário que sejam realizados, no âmbito da sociedade e principalmente nas instituições escolares, grupos de formação e discussão para pais e professores, buscando a reflexão e o desvelamento das verdadeiras razões de nossa condição de vida e existência, pois somente através da consciência reflexiva e crítica é que teremos a libertação e poderemos assumir as responsabilidades das mudanças necessárias.

2.2 A ESCOLA

Neste espaço, concentramo-nos em discorrer sobre a instauração da escola e seu processo de desenvolvimento chegando até a contemporaneidade, tendo o trabalho como categoria de análise. Abordamos a escola e conseqüentemente a educação, respaldados pelos filósofos e sociólogos Frankurtianos que entendem que o centro das discussões para a análise entre educação e trabalho é a divisão existente entre concepção e execução, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

A educação desenvolve-se no tempo e por isso mesmo faz parte da história geral, o que significa dizer que *as questões da educação são engendradas nas relações que os homens estabelecem ao produzirem sua existência* (Aranha, 1996, p.19), que só podem ser entendidas em determinado contexto histórico.

Na história do homem, sabemos que a educação sempre esteve atrelada à sua vida e existência. Nos primórdios, ela se dava no dia-a-dia da vida na comunidade, aprendendo com os mais velhos os conhecimentos necessários para viver e conviver na e com a comunidade. Era um saber teórico-prático, pois se aprendia fazendo, o que tornava íntegro o saber, a vida e o trabalho, conseqüentemente, a concepção e a execução.

Philippe Ariès (1981) nos relata que as crianças da Idade Média, entre sete a nove anos de idade, eram levadas a outras casas para lá fazerem e aprenderem todos os serviços domésticos, permanecendo durante um período de sete a nove anos, portanto, até a idade de quatorze a dezoito anos. As crianças de famílias de classes altas eram também enviadas a outros lares, onde serviam de pajens aos sete anos ou como escudeiros a partir dos quatorze

anos. Além dos ofícios, aprendiam boas maneiras e alguns já eram levados à escola, embora esta não fosse muito apreciada pela classe alta.

Por sua vez, as crianças que iam aprender os ofícios com os mestres artesãos eram obrigadas a servi-los fielmente, inclusive nas atividades domésticas, recebendo em troca o alimento, roupas, formação moral e religiosa; muitas vezes o artesão deveria ensinar-lhes os rudimentos literários e encaminhá-las à escola. Segundo Enguita (1989, p.107)

> *[...] em uma época em que as relações de produção são atravessadas de cima para baixo por relações sociais de dependência, a criança que é enviada como aprendiz-servente a outra família está aprendendo algo mais que um ofício ou boas maneiras: está aprendendo as relações sociais de produção.*

Foi a partir da Idade Média que na Europa a educação passou a ser fornecida como um produto da escola, cabendo principalmente aos religiosos esta tarefa, qual seja, a transmissão do saber. A partir do século XVII, as crianças deixaram de ser misturadas aos adultos, o que também aconteceu na escola, surgindo então a escola como instituição tal qual a conhecemos hoje e que, segundo Áriès (1981), foi quando se iniciou o "processo de enclausuramento" das crianças que se mantém até os dias atuais e se denomina escolarização.

Portanto, o surgimento da escola está literalmente ligado ao desenvolvimento do capitalismo. Com o advento da indústria a partir de 1750, exige-se um novo tipo de trabalhador que soubesse pelo menos ler, escrever e contar; além disso, a burguesia percebeu a necessidade de que este novo trabalhador se tornasse disciplinado e educado, para submeter-se à nova ordem nas relações de reprodução. As escolas para as crianças eram vistas agora como fundamentais, pois elas tinham a vantagem de serem moldadas para essa nova ordem capitalista e industrial.

> *O acento deslocou-se então da educação religiosa e, em geral, do doutrinamento ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria* (Enguita, 1989, p.114)

A função da escola, portanto, contrariamente ao discurso proclamado de promover a instrução e conhecimento aos seus alunos, era submetê-los a um controle rígido para domar seu caráter

e comportamento, através da obsessão pela ordem, pontualidade, compostura, entre outros, sobrepujadas grandemente pelo ensino. Ao buscar na escola os conhecimentos que a nova sociedade exigia em razão de que o local de trabalho já não proporcionava mais a aprendizagem teóricoprática vivida na manufatura, o indivíduo é aos poucos destituído de sua liberdade, autonomia e consciência crítica.

As transformações ocorridas no final do século XIX e início do século XX em relação ao processo de produção, assentado em uma base técnico-científica, modificam hábitos, costumes, valores e invadem as escolas através da pedagogia tecnicista. A educação não conseguiu se manter alheia a estes novos moldes experienciados no trabalho, na medida em que fraciona o conhecimento em disciplinas especializadas que dificultam a compreensão do todo como em uma rede de interligações, da mesma forma que o trabalhador na indústria é impossibilitado de reconhecer-se no produto final constituído, o qual apenas uma insignificante parte lhe é concedida participar. A escola em geral passa a ensinar os conteúdos escolares alheios de sua história, limitados aos fatos em si, conseqüentemente, destituídos de significados.

Com a terceira revolução industrial, caracterizada pelo desenvolvimento flexível, novas conseqüências são sofridas pelo homem e competentemente descritas e analisadas pelos críticos da escola de Frankfurt. Se, no modo de produção da automação rígida o homem foi expropriado de seu tempo e espaço, de sua força física e de suas capacidades intelectivas, nesta nova conjuntura, há uma invasão sem precedentes na subjetividade através da subjunção de seus desejos, gostos, valores e necessidades. O pensamento do homem precisa ser dominado e manipulado, pois ele precisa consumir o que a sociedade capitalista determina que ele consuma para que ela possa sobreviver. Esta dominação ocorre de forma tão imperceptível que o sujeito acredita que na sociedade massificada e consumista, está conseguindo ter sua individualidade e subjetividade preservadas (Fabiano e Palangana, 2001).

Para Ferretti (1996), as mudanças ocorridas na base material organizacional com o modo de produção flexível, entrelaçadas ao processo político econômico da globalização do mercado, trazem em seu bojo o debate sobre as novas exigências em relação ao trabalhador quanto às suas capacidades e qualificações necessárias para se integrar nesta nova sociedade. A escola vem então mais uma vez ser chamada para atender a esta solicitação, exigindo-se uma educação de “qualidade”, fazendo emergir um grande debate que envolve várias questões que

precisam ser refletidas como: qual é realmente seu papel e sua função, que “qualidade” é esta que estão a requerer para atender a que e a quem, entre tantas outras.

Este mesmo autor afirma que, embora os discursos sejam bastante eloqüentes, não devemos nos iludir, pois a preocupação do empresariado não é com o homem em si, mas ela se dá no limite correspondente à nova sociabilidade capitalista. O capital, portanto, não está preocupado com a formação do trabalhador como homem e cidadão, mas sim com as contribuições da educação para o desenvolvimento econômico social.

As exigências cada vez maiores do mercado de trabalho, no tocante a uma formação mais elevada, com uma gama de capacidades e habilidades não são requeridas pela automação flexível, na medida em que sendo o trabalho estritamente técnico e operacional não há necessidade de grandes capacidades intelectivas. Ocorre que o elevado contingente de excluídos induz o empregador a elevar seus critérios de seleção que, automaticamente, restringe as possibilidades a poucos.

Neste sentido entendemos que a educação de qualidade deverá ser a que forma o indivíduo. Contudo, o processo é moroso, pois exige reflexão, análise, capacidade de estabelecer relações que vão além da lógica formal. É “formar” um sujeito consciente e crítico, revisitando os conteúdos através dos clássicos, a partir da história. Nossas escolas não estão “formando”, mas informando, com conteúdos estanques, vazios, sem sentido, que não requerem raciocínio e análise e que, como as mercadorias hoje, são descartáveis e deletáveis.

A escola, segundo Enguita (1989, p.192), *é hoje o principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade, pois acredita-se que é através dela que ocorre a seleção objetiva dos mais capacitados*. Isto, por sua vez, induz o indivíduo à crença de que os fracassos vividos são exclusivamente decorrentes de sua incompetência e, portanto, de sua própria responsabilidade, conseqüentemente, os que atingem os objetivos galgados, atribuem a si próprios os méritos por tal feito. Nas controvérsias desta panacéia, os próprios sujeitos não conseguem visualizar as determinações sociais que estão ocultadas por detrás destes diagnósticos e que são legitimadas e socializadas pela autoridade escolar.

A forma como a escola se organiza e funciona deturpou inclusive a motivação para a aprendizagem que, ao invés de estar implementada pela alegria e satisfação que o próprio

conhecimento proporciona, veiculou-se à exterioridade da nota, do presente prometido pelos pais, da aprovação de professores e amigos, entre outros. Para Enguita (1989), a aprendizagem escolar tornou-se tão penosa e sem atrativos que para suportá-la foi necessário, racionalmente, conseguir algo em troca.

> *Na realidade, estuda-se porque as notas conduzem aos títulos e estes, ao menos supostamente, a melhores oportunidades sociais de todo gênero, fundamentalmente de trabalho e econômicas. Estuda-se, em suma, porque a escola promete mobilidade social aos que não gozam de uma posição desejável e promete mantê-la para os que já desfrutam dela.* (Enguita, 1989, p.195)

A submissão ao controle exercido pela escola, amparada pelas motivações extrínsecas experienciadas pelo indivíduo para sua permanência na mesma é, incontestavelmente, seu aprendizado e condicionamento para a submissão futura no trabalho. As atividades rotineiras, desprovidas de significado, alheias às necessidades e vivências do aluno, escolhidas e prescritas pelo professor e passivamente acatadas e cumpridas, são similares à monotonia do trabalho, que passivamente realizado, motivado hoje pela ânsia do consumo de produtos fúteis e descartáveis, objetos de prazer e sustentação, não passam de engodo que conduz à alienação.

Ignorando as reais determinações de todas estas questões e, conseqüentemente sem capacidade para promover o esfacelamento delas, o homem acirra a competitividade para manter-se e sobreviver na grande selva da civilização e do capitalismo. E a escola, embora tenha um discurso de “trabalho em equipe”, “formação da cidadania”, “cooperação”, estimula por diversos meios a competição e o individualismo entre os alunos, repetindo e reproduzindo a sociedade na qual está inserida. Nos adverte sabiamente Enguita (1989, p.199), s*ocializar hoje sistematicamente as crianças no individualismo, na competição e na falta de solidariedade é preparar o terreno para que amanhã se lhes torne difícil erigir outro gênero de relações entre eles.*

Outro aspecto preponderante e talvez o mais importante da escola é sua participação na legitimação e perpetuação da divisão central entre trabalho manual e trabalho intelectual, marcadamente presente na sociedade capitalista. Não devemos ingenuamente pensar que isto ocorre simplesmente pela dicotomia e divisão de cursos técnicos e não técnicos, mas, contundentemente, através da divisão das disciplinas, da sistematização dos conteúdos em aulas teóricas e práticas, entre outras práticas que impingem no aluno a idéia de que o trabalho

manual e o trabalho intelectual são irreconciliáveis.[...] *É esta divisão que está no centro do processo de produção capitalista. É na definição e legitimação desta divisão que reside a função principal da Instituição educacional* (Silva, 1992, p.173).

Outro mecanismo onipresente no cotidiano da escola, assinalado por Enguita (1989), é a avaliação que adquire múltiplas formas, muitas delas camufladas com outros codinomes. A questão da avaliação atualmente está em pauta, presente nos congressos e simpósios sobre Educação, Psicologia e outras disciplinas afins, discutindo-se sobre o que é avaliar, qual é seu objetivo, por que avaliar e assim por diante, contracenando grandes divergências como também convergências, indicando um conhecimento que está em construção, conseqüência das próprias características da sociedade atual e das mudanças e exigências que estão sendo direcionadas à escola.

Embora tenhamos claro estes aspectos, ressaltamos que, no interior da sala de aula e, portanto, da escola, não se avalia apenas a dimensão cognitiva da educação, extrapolando-se para o comportamento do aluno, seus traços pessoais, a dinâmica familiar entre outros que acarretam conseqüências sócio-afetivas indesejáveis em todos os envolvidos, principalmente no aluno.

Para além desta questão, consideramos ainda que anterior à discussão sobre a avaliação que é efetuada ou que se almeja efetuar na escola, é necessário que se centre o foco de atenção para a educação em si, no sentido de ter claro qual é a escola que aí está e qual a que queremos e que necessitamos; que conteúdos são relevantes e quais teóricos irão respaldar nossa prática; que métodos e estratégias utilizaremos para atingir o objetivo primeiro da escola que é formar um indivíduo crítico e consciente e como poderemos formar professores que cumpram este papel. Estes são apenas alguns exemplos de reflexões que devemos nos colocar.

Neste momento em que a escola, a nosso ver, encontra-se confusa, desvalorizada e fragmentada, não vislumbramos modificações ensejadas na mesma a partir das novas concepções de avaliação propostas, por mais consistentes que possam ser, principalmente porque não têm ocorrido mudanças e transformações na essência da escola, que se mantém com os mesmos viezes já apontados, transformando-a numa Instituição estagnada e sem vida, que busca responder às demandas do mercado. Vale perguntar então: a avaliação, mesmo em uma nova perspectiva proposta, cuja pretensão tem objetivos claros e aceitáveis, estará afinal avaliando o quê, para que e para quem?

No embate de todas estas questões, alguns encaminhamentos são vislumbrados por diversos estudiosos como possibilidades para se iniciar um processo de mudança, pois a escola é tida como o local mais adequado para que isso ocorra, de modo que possa cumprir um papel que talvez em toda a sua história nunca exerceu plenamente. Para Enguita (1991), um dos representantes deste grupo de estudiosos, é necessário que a escola tenha como objetivo a mais alta qualificação do sujeito, para dar a ele a possibilidade de exigir o enriquecimento do processo de trabalho, a sua qualificação e a sua não degradação. Isto se concretizará através da formação polivalente, isto é,

> *[...]que capacite o indivíduo para desempenhar uma família de empregos qualificados e, sobretudo, para compreender as bases gerais, científico-técnicas e sócio-econômicas da produção em seu conjunto; que reúna a aquisição de habilidades e destrezas genéricas e específicas, com o desenvolvimento de capacidades intelectuais e estéticas; que unifique, em definitivo, formação teórica e prática.(p.252)*

Machado (1996), sempre atenta às questões relativas ao compromisso e papel da escola, afirma que cada sociedade produz uma concepção de escola em seu próprio momento histórico, e hoje o papel da escola se assenta na capacidade de saber servir como fonte de informação e promotora de competências que permitam ao aluno organizar sua atividade cognoscitiva utilizando-se de forma crítica, do manancial das novas tecnologias intelectuais. Além disso, reitera a autora, o ideal democrático de educação geral na nova sociedade tecnológica seria

> *[...] dotar as pessoas de uma qualificação pedagogizante, aquela capaz de permitir que as pessoas possam encontrar, dentro de si mesmas, porque tiveram e têm os recursos disponíveis, em qualquer momento de suas vidas, os meios e as condições para sua reatualização cultural, científica e tecnológica (*p. 145)

Santos (1996), filósofo e estudioso das responsabilidades e objetivos pertinentes à escola, busca nas relações e condições humanas o embasamento de suas análises e destaca que o sofrimento humano mediatizado pela sociedade leva à trivialização que se traduz *na morte do espanto e da indignação e estas, na morte do inconformismo e da rebeldia* (p.16/17). Neste sentido e neste contexto, não basta que elaboremos projetos pedagógicos com vistas à formação de capacidades intelectivas. É importante o comprometimento para desenvolvermos

nos alunos a percepção, o discernimento e a reflexão, levando-os a se indignarem, a ficarem incomodados com a realidade.

Mas estes objetivos somente serão atingidos se os educadores se conscientizarem que embora não tenham o poder de reverter a atual situação, têm o poder de criar um clima favorável para efetuar a denúncia, num projeto de "comunicação e cumplicidade". Isto deverá ser feito via conteúdo e por isso o professor tem que dominá-lo, não em si, mas na relação com a vida dos homens, no conhecimento pleno desta sociedade tal como ela é, como funciona, como se reproduz e como pode ser. Esta compreensão global e crítica faz-se através dos clássicos da história, da filosofia, da sociologia e dos autores da escola crítica de Frankfurt, que nos darão a possibilidade de conhecer esta sociedade tal como ela se apresenta.

Para Adorno (1995), a emancipação do sujeito não pode acontecer apenas no âmbito escolar, mas precisa ser elaborada por todos nos diferentes aspectos da própria vida. O caminho para a viabilização seria que aos poucos, as pessoas que comungam destes mesmos ideais *orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência [...] despertando a consciência de quanto os homens são enganados de modo permanente* (p.183).

É no espaço da educação, por intermédio dos conteúdos, que nós, educadores, podemos adentrar e realizar um trabalho de conscientização, de esclarecimento e denúncia. Para tal é necessário primeiramente ter consciência dos fatos, da realidade que vivemos, da sociedade na qual estamos inseridos, para onde ela caminha e quais os percursos já percorridos. É necessário transcender o plano do particular como nos ensina Adorno, o que implica compreender que as condições são dadas no plano social pelo mundo do trabalho.

2.3 A FAMÍLIA

Para o materialismo histórico, a família está indissoluvelmente ligada à sociedade, encontrando-se não apenas dependente da realidade social mas também mediatizada por ela. Para Horkheimer e Adorno (1993), o destino da família está muito mais dependente do processo social do que propriamente de sua essência como um segmento social auto-suficiente.

A família é uma instituição social e historicamente situada, sujeita a transformações decorrentes das diferentes relações estabelecidas entre os homens. Aranha (1996) descreve que nas famílias tribais, a tendência é a família extensa, constituída pelo patriarca, sua esposa, seus filhos com suas mulheres e filhos. As atividades econômicas são desenvolvidas em conjunto e não existe a propriedade privada.

Relata a autora que na Grécia e na Roma antiga, as famílias também eram extensas, constituídas pelo chefe que presidia o culto religioso doméstico, a mulher, os filhos, suas esposas e filhos e os escravos que acompanhavam as mulheres da casa quando estas casavam. Na Idade Média, por sua vez, ainda permaneceu o conceito de família extensa, onde se agregavam, numa mesma "corte", vários senhores, casais e filhos, irmãos e irmãs solteiras, as amas e as empregadas. As crianças, a partir de sete anos, já conviviam com os adultos, vestindo-se da mesma forma, participando dos mesmos jogos, freqüentando as mesmas festas, inclusive com certa promiscuidade sexual, caracterizada pela participação indistinta nos assuntos sexuais, pela ocupação do leito dos pais e pelas brincadeiras de cunho sexual a elas dirigidas.

De acordo com Ariès (1981), entre o século XV e até próximo ao século XVIII desenvolveu-se um novo sentimento de família, o qual impulsionou uma maior restrição às relações e formas de sociabilidade ao núcleo da família conjugal. Esta mudança se deu pela ascensão da burguesia, cujos novos padrões econômicos e sociais se refletem no comportamento dos indivíduos. A partir do século XVIII, a Revolução Industrial trouxe mudanças em todos os aspectos da sociedade e provocou, particularmente nos meios abastados, o que ainda hoje conhecemos como a família nuclear.

Conforme estudos do autor, estas mudanças começam a ser evidenciadas já no século XVII, as quais conhecemos pelas pinturas que retratam cenas de famílias, geralmente no interior de residências, que trazem temas diversos como o parto, a morte ou um momento simples da vida cotidiana, representando assim um sentimento diferente para esta nova tendência, valorizando tanto a vida privada como também a subjetividade. É importante também observar que estas mudanças promoveram alterações nas arquiteturas das casas, para salvaguardar o isolamento e a privacidade. A partir do século XVIII, é esmerado os cuidados com o conforto, a higiene e o bem-estar da família.

Todo este movimento e mudanças levaram ao estreitamento dos laços afetivos, principalmente em relação à criança, que passa a receber cuidados e atenção especiais, sendo ampliadas as preocupações com sua educação e saúde, além da vigilância mais severa para evitar a promiscuidade e a não corrupção de sua inocência.

Conforme Coelho (2000), a partir da segunda metade do século XIX, inicia-se o surgimento do modelo burguês de família, que está vinculado à economia capitalista e presente até os dias atuais no mundo ocidental, sendo composta pelo marido, esposa e filhos. Os papéis masculinos e femininos eram claros e delimitados, cabendo à esposa, percebida como menos capacitada, as atividades e preocupações domésticas, podendo ter um "criado" para auxiliá-la, caso houvesse condições financeiras e *status* para tal. Por sua vez, o homem, como marido, era responsável pelo sustento do lar, decorrente de seu trabalho na fábrica ou no mercado.

Este modelo de família ideal determinava uma hierarquia nas relações, dando ao homem poder sobre a mulher e os filhos. *"Status e renda familiar eram atribuições do trabalho remunerado, em torno do qual se construíram as representações de papéis ligados à natureza dos sexos"* (Coelho, 2000, p.13). Nestes moldes, as diferenças entre homem e mulher, adulto e criança são consideradas intrínsecas, naturais, em que o poder público do homem é legitimado pelo trabalho externo, que além de tudo lhe outorgava uma posição de superioridade, com direitos civis e morais específicos. Sua posição garantia sua autoridade (Figueira, 1987).

De acordo com Pôster (1979), ocorre uma profunda mudança na função materna, que passa a se envolver intensamente com os cuidados dos filhos, que agora são vistos e cuidados de forma diferente pelos pais, comparados aos tempos de outrora, promovendo maior intimidade e afeto, cultivando-se uma nova relação entre pais e filhos. Ao se debruçarem exclusivamente nas atividades relativas ao provimento das necessidades dos filhos e do esposo, as mulheres ficaram alheias às transformações políticas e econômicas da sociedade.

Por todas estas transformações, a família passa a ocupar um novo lugar e *status* na sociedade e, simultaneamente, a criança passa a ser reconhecida como um ser que necessita de cuidado, proteção e outras necessidades específicas. Entretanto, com o surgimento das escolas e a participação das crianças nas mesmas, várias funções exercidas pelos pais são arrebatadas pela mesma e pelos profissionais nela inseridos.

Há tempos se discute o enfraquecimento da instituição familiar, a desagregação precoce de sua estrutura, a diminuição e/ou perda da autoridade da figura paterna, as dificuldades e incapacidades para o cumprimento do papel dos pais de instruir, educar e formar através dos valores disseminados e priorizados pela sociedade.

De acordo com Horkheimer e Adorno (1973, p.140), *a crise da família é de origem social e não é possível negá-la ou liquidá-la como simples sintoma de degeneração ou decadência pois enquanto a família assegurou proteção e conforto aos seus membros, a autoridade familiar encontrou uma justificação.*

Segundo Aranha (1996), a força do convencimento e da obediência oriundos principalmente da possibilidade de herança da família, evanece-se, na medida em que os pais não conseguem mais prover com satisfação o sustento da família e as próprias filhas saem para ganhar o próprio sustento. Se, positivamente, isto faz cair a repressão familiar calcada na autoridade heterônoma, por outro, observa-se que não se substitui esse modelo autoritário por outro modelo mais adequado ou positivo. Destruídos os antigos laços que bem ou mal contribuíram para a formação do sujeito autônomo e para seu equilíbrio psíquico-moral (afetividade, disciplina, solidariedade, memória da tradição), enfraquecem-se as aspirações coletivas e os indivíduos mergulham na "multidão solitária".

Para os frankfurtianos, o risco maior que se corre é que se o pai não representa mais a figura que personaliza a força e deixa de ser objeto de identificação, justifica-se a busca de um substituto mais poderoso, como um super-homem ou um pai onipotente ou ainda, por grupos diversos, que podem ser positivos como times esportivos ou negativos, como as gangues. A possibilidade de solução do impasse para aqueles autores só será possível se paralelamente houver a realização dos direitos humanos na sociedade de forma concreta e decisiva.

Segundo Vaistman (1994), o modernismo chegou ao auge no Brasil a partir de 1955 com a internacionalização do capitalismo. A classe média urbana surge agora como uma sociedade de consumo e investe na escolarização dos filhos. Neste período, houve uma grande expansão dos estudos universitários e o aumento dos empregos, que possibilitou às mulheres entrarem mais intensamente no mercado de trabalho, e conseqüentemente, as de baixa renda a se tornarem empregadas domésticas. Assiste-se então a modificações nos valores da classe

média: ocorre uma redefinição da divisão sexual do trabalho com a saída da mulher do mundo doméstico para o mundo público.

Além disso, a autora ressalta que os anos sessenta/setenta, marcados por mudanças político-econômicas, trouxeram modificações de comportamento e valores que afetaram diretamente a família. A partir da participação dos jovens nos movimentos sociais, que pregavam a transformação da sociedade, a luta pelos direitos da minoria, a melhoria da qualidade de vida, o desafio à ordem estabelecida, a psicologização da família e a crítica aos valores burgueses, mudou-se a visão de mundo e a expressão da subjetividade, que contrapõem-se intensamente aos valores tradicionais.

No processo de desenvolvimento histórico relatado por Vaistman (1994), tem-se que o movimento feminista na década de setenta vem acirrar ainda mais os conflitos, denunciando a opressão da mulher e reivindicando a igualdade de direitos na política, na sexualidade e na autonomia de gerir sua própria vida. A mulher busca o prazer corporal relegando a reprodução de tal modo que atinge a conquista da liberdade e uma vida íntima sem o "aprisionamento" de uma vida conjugal.

Adentrando a década de oitenta, a autora destaca as mudanças percebidas nos arranjos conjugais: ocorre uma valorização no modelo monoparental feminino, explicado não só pelo aumento no número de divórcios mas também pelo aumento no número de mães solteiras e mulheres chefes de família; há o crescimento de arranjos unipessoais, pela opção da separação entre os casais e também por jovens solteiros (principalmente homens) e de mulheres viúvas que vivem sozinhas.

Neste momento, o casamento já não é visto também como "por todo o sempre", aumentando-se as separações, principalmente com a lei do divórcio, criando-se novas alternativas de uniões e relações afetivo-sexuais. Temos hoje a luta dos homossexuais pela legalização de suas relações e o direito de criarem e educarem filhos. Em nossa forma de compreender o homem, pensamos que na naturalização das traições e separações, nas trocas constantes de parceiros, na exacerbação da busca do prazer individual em detrimento dos sentimentos de amor e respeito, vemos concretizada a expressão do individualismo na sociedade moderna.

As transformações nas famílias brasileiras, proporcionadas pelas mudanças nas condições de trabalho, pela redistribuição de papéis, pela indefinição e instabilidade de valores, pelo prolongamento da própria existência com o avanço das ciências, pela manutenção e agravamento das desigualdades sociais e étnicas, suscitam novas reorganizações, novos modelos, variados arranjos familiares e redefinições de identidades (Coelho, 2000).

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1994), a família contemporânea encontra-se num processo de crise de institucionalização de novos princípios em formação, na construção de objetivos coletivos que integrem valores antigos e atuais referendados, que possibilitem um parâmetro coerente que alicercem a família para o cumprimento de seu papel como formadora da subjetividade do sujeito.

A convivência com o arcaico e com o novo traz conflitos internos, porque são contradições vividas pelo sujeito entre seus ideais, sua identidade e as normas vigentes, provocando inseguranças nas relações e transmissão de valores, desorganizando inclusive as relações familiares.

No cotidiano da sociedade atual, há uma série de paradigmas e valores, antes pilares incontestáveis, que estão sendo questionados, modificados e substituídos por outros bastante diferentes. Alguns teóricos assinalam que, em função de tão grandes mudanças, estamos na condição pós-moderna enquanto outros crêem que passamos por uma fase de transição que não deu ainda sinais para onde encaminhará. Como bem nos descreve Coelho (2000,p.20-21):

> *Os valores sociais, sendo do domínio coletivo, encontram-se presentes nos princípios e nas práticas, nas representações, nos consensos compartilhados intersubjetivamente por grande número de pessoas, no seu cotidiano: latentes ou aceitos. É a família o principal agente socializador, pois o sujeito só internaliza o sistema simbólico através da identificação afetiva com os agentes significativos, isto é, aprende como eles se inserem na sociedade e como a reproduzem, como são, como exercem seus papéis, etc.*

Neste sentido, a família é uma instância importante na vida do ser humano em seu processo de socialização e construção da subjetividade autônoma. As trocas afetivas, a segurança, a confiança e o exercício da autoridade vivenciados na família conduzem ao equilíbrio e saúde mental. É no interior da família que os indivíduos se encontram e estabelecem relações

afetuosas e duradouras. Todos os papéis sociais que o sujeito vivencia em sua vida terão a marca deste primeiro grupo social.

Entretanto, as mudanças de valores sociais e morais que ocorrem de maneira vertiginosa expressas nos diferentes padrões de comportamento e atitudes divulgados e explorados, principalmente pelos meios de comunicação, incidem sobre a família e seus membros que perdem os referenciais nos quais poderiam pautar suas decisões.

O que observamos comumente é que a família, como instituição que supostamente deveria transmitir os valores e princípios básicos para a humanização de seus descendentes torna-se frágil, insegura e contraditória, pois os pais encontram-se desorientados e confusos frente à uma sociedade individualista, competitiva e alienada das suas próprias atrocidades desumanizadoras.

Wagner (1999) descreve que a família, facilitadora do desenvolvimento e amadurecimento de seus membros, não é aquela idealizada onde não ocorrem conflitos, mas sim aquela onde existe a potencialidade para buscar a resolução dos problemas. Este autor afirma ainda que *bons níveis de saúde familiar, muitas vezes, encontram-se associados a núcleos que favorecem tanto a* expressão *de agressividade, de raiva e hostilidade, quanto de carinho, ternura e afeto* (p.148).

Peres-Carneiro (1992), com base nos resultados de seus estudos sobre a importância das relações familiares na determinação da saúde mental de seus membros, concluíram que na interação familiar a comunicação deve ser congruente, clara e a carga emocional adequada à situação; as normas e regras precisam ser expostas de forma explícita e coerente; os papéis familiares bem definidos, diferenciados e flexíveis; a liderança deve ser exercida de forma presente e democrática; a solução dos conflitos buscados imediatamente a partir de suas expressões; a agressividade sadia necessita ser possibilitada e permitida; os afetos precisam ser manifestados fisicamente e amplamente compartilhados; a interação do casal deverá ocorrer de forma gratificante, respeitando-se a individualidade.

Nas últimas décadas do século XX e adentrando o novo século, vemos a vertiginosa transformação da configuração e funcionamento da família e de seus membros. Com o distanciamento do modelo nuclear original, temos cada vez mais novos rearranjos tais como as famílias recasadas ou reconstituídas e que levaram à mudança do próprio conceito de

família e valores a ela associados. Vemos na sociedade contemporânea o modelo familiar nuclear constituído por pai, mãe e filhos; as famílias descasadas que podem ter o pai e filhos ou a mãe e filhos, as famílias recasadas, formadas por pai, esposa/madrasta e filhos ou a mãe, esposo/padrasto e filhos, além das uniões entre os homossexuais.

Embora haja um incremento da complexidade das relações familiares nos novos modelos vigentes, há um processo de reestruturação, onde a plasticidade das relações no núcleo familiar leva à promoção de famílias saudáveis e equilibradas, verificando-se que [..] *as dificuldades de funcionamento familiar não estão, necessariamente associadas à sua composição, mas sim às relações que se estabelecem entre os seus membros* (Wagner, 1999, p.149) Isto vem corroborar com as discussões de teóricos respaldados pelo materialismo dialético ao enfatizar que o homem se constrói na relação com os outros homens e, acrescentamos que é através das intersubjetividades que poderemos vislumbrar perspectivas promissoras para a humanidade.

Vaitsman (1994, p.168) discutindo as mudanças presenciadas na família, conclui que:

> *O núcleo original da família dissolve-se como grupo de residência, mas perduram as relações familiares. Os laços afetivos, de amizade, de aliança e até de cumplicidade nem sempre se rompem; redesenham-se; [...] a família não acaba ao dissolver-se seu núcleo original. Ela muda de lugar, desloca seu significados, reconstitui seus conteúdos, rearranja suas formas e, flexivelmente, redefine suas fronteiras.*

A estrutura das famílias pode variar, e a maneira como organizam as regras que conduzirão suas relações é que lhes dará a identidade nos diferentes momentos de sua história e das variações das condições sócio-culturais.

Consideramos que a família na contemporaneidade necessita chamar para si e resgatar sua função formadora principal que é a “socializadora”, que em nosso entender, diz respeito à humanização do sujeito, à sua forma de ser e estar no mundo, transmitindo-lhe os valores essenciais da moralidade, da justiça, da solidariedade, da cooperação e do respeito mútuo. Estes valores essenciais se constroem, desde as fases iniciais do desenvolvimento até a adolescência, através das relações do indivíduo com outras crianças e adultos, sendo estes, modelos de identificação para a internalização daqueles, constituintes da subjetividade.

Na frenética velocidade do tempo, nos restritos espaços comuns vivenciados pela família, em função dos intensos horários de trabalho dos pais e de estudo dos filhos, das atividades extraclasses cultuadas pelas exigências da reestruturação do trabalho, pelo consumismo que adentrou os lares principalmente pelos eletro-eletrônicos, que acantonaram cada um em seu espaço privado, vemos que a família perdeu no tempo a saudável característica da reunião de família ao redor da mesa de alimento, com longas conversas sobre o dia-a-dia, a história dos antepassados, os contos para serem compartilhados. Era a cultura sendo transmitida de geração a geração, com seus valores e princípios. Não pretendemos ser saudosistas, mas conscientizar que necessitamos reaprender a viver com gente, porque as relações humanas estão cada vez mais sendo mediadas pela eletrônica e pela informática e é no seio das famílias que as novas gerações precisarão aprender e desenvolver esta capacidade humana.

Como na finalização do capítulo anterior, lembramos que, nos limites exigidos pelo presente trabalho, pensamos ter sido possível ao leitor apreender não só o conteúdo discutido neste capítulo, mas principalmente o objetivo do mesmo como assinalamos na página inicial deste capítulo. Prosseguimos a apresentação dos pressupostos teóricos que fundamentam nossa pesquisa, trazendo três grandes teóricos e suas teorias, a saber: Piaget e a epistemologia genética; Freud e a teoria psicossexual e Erickson, com a teoria psicossocial do desenvolvimento.

Embora estas teorias apresentem referenciais epistemológicos divergentes do materialismo histórico dialético, através do qual, analisamos e discutimos os diferentes aspectos no capítulo anterior, eles foram conscientemente priorizados por entendermos que são teorias que explicam com mais profundidade a questão do pré-adolescente, ressaltando que as mesmas podem ser vistas levando em conta o momento sócio-histórico, tal como realizado por Salles (1998) em sua pesquisa a respeito das representações sociais dos professores e outros integrantes da escola sobre os adolescentes e a adolescência.

CAPÍTULO III

A PRÉ- ADOLESCÊNCIA

3.1. PRÉ-ADOLESCÊNCIA: CONTANDO HISTÓRIA

Atualmente a pré-adolescência é considerada uma etapa da vida, compreendida entre o final da infância e início da adolescência. Entendemos que, da mesma forma que as concepções de infância e adolescência, como assinalam Santos (1996) e Ariès (1981), foram sendo culturalmente modificadas no processo de desenvolvimento da humanidade em suas diferentes organizações da sociedade, a pré-adolescência também foi sendo construída como fase ou ciclo da vida, com necessidades, interesses e características específicas, de modo a atender às modificações advindas das novas formas de organização social.

Philippe Ariès (1981), em seu estudo meticuloso acerca de testamentos, igrejas, túmulos, pinturas e velhos diários, nos mostra que na sociedade medieval, o sentimento da infância não existia, o que não deve ser entendido que as crianças fossem negligenciadas ou abandonadas, mas sim que não se tinha a consciência da particularidade infantil que a distingue do jovem ou do adulto. Por isso, assim que as crianças eram capazes de dispensar a ajuda da mãe ou da ama, ela era inserida na sociedade dos adultos, não se diferenciando deles.

Ariès sinaliza que a descoberta da infância começou no século XIII e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI, mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do século XVI e durante o século XVII.

Pelos estudos realizados, o autor considera que surgem, a partir do século XVI, dois "sentimentos da infância", tendo estes não o significado de "afeição" embora não o deixasse de ser, mas principalmente no sentido de "consciência" da particularidade infantil, isto é, de que a criança se distingue do adulto.

No século XVI, vemos surgir então um novo sentimento expresso ligado às crianças e denominado "paparicação". Embora deva ter sempre existido nas mães e amas, não havia sido

ainda demonstrado. Agora, os adultos brincavam e se divertiam com as proezas e gracinhas das crianças e expressavam verbalmente, sem constrangimento, o prazer e a felicidade que sentiam na realização destas práticas. Por outro lado, paralelamente a este sentimento, também surgiu o sentimento de “exasperação” que, provindo de moralistas e educadores do século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes, não aceitavam o sentimento de paparicação dos adultos para com as crianças. Consideravam que as crianças não podiam se misturar com os adultos e deviam ser educadas desde pequenas para não se tornarem mal-educadas. Foram as idéias destes moralistas e educadores do século XVII que inspirou toda a educação do século XX, tanto na cidade como no campo, da burguesia e do povo.

Estes moralistas e educadores tinham para com a criança um novo olhar, sendo o apego a elas expresso através do interesse psicológico e da preocupação moral. Ariès (1981) relata que esta preocupação com a educação e a formação da criança é confirmada pelos textos do fim do século XVI e do século XVII, repletos de observações sobre a psicologia infantil. Embora os textos demonstram uma grande rigidez, dando-se a impressão de austeridade e severidade extremas, por outro lado também trazem humor e ternura e, já no final do século, vislumbrava-se a conciliação entre a doçura e a razão.

Sendo nosso interesse os pré-adolescentes, na faixa etária de onze e doze anos, Ariès esclarece que precisamos buscar nas escolas, a partir da instalação das classes escolares tal como a temos atualmente, compostas por idades, a separação e diferenciação entre a infância e a adolescência e a idade adulta. Este processo, iniciado de forma bastante organizado no início do século XV, na Itália, prossegue pelos séculos seguintes, sabendo-se que no início do século XVIII as classes não possuíam ainda a homogeneidade demográficas característica do fim do século XIX, embora muito se assemelhasse a ela.

Até a metade do século XVII, designava-se primeira infância as crianças até 5-6 anos de idade, quando então eram separadas da mãe ou ama, sendo que aos 7 anos poderiam entrar para o colégio. Posteriormente, a idade escolar ou a idade de entrada para as três classes de gramática, foi transferida para os 9-10 anos, o que fez com que as crianças até os 10 anos fossem mantidas fora do colégio, prolongando-se assim a dita primeira infância. Interessante frisar que o fato de não permitir a entrada das crianças menores de 9-10 anos não era

justificado pelo sentimento de proteção a elas decorrente dos perigos que a própria inocência corria, mas por considerá-las imbecis e incapazes.

Entretanto, embora a primeira infância tenha sido de certa forma isolada como vimos, a mistura das idades persistiu nos séculos XVII e XVIII entre os demais segmentos da população escolar, isto é, crianças de 10 a 14 anos, adolescentes de 15 a 18 e rapazes de 19 a 25 anos freqüentavam as mesmas classes. Segundo Ariès (1981), neste período ainda não havia se sentido a necessidade de diferenciar a segunda infância, além dos 12-13 anos, da adolescência ou da juventude, o que só vai ocorrer no final do século XIX graças à difusão entre os burgueses sobre o ensino superior. Colaborou também para esta distinção o próprio trabalho feito pelos professores no início do século XIX, que se habituaram, em função de uma pedagogia nova, adaptada a classes menos numerosas e mais homogêneas, a estabelecerem a correspondência mais rigorosa entre estes dois aspectos.

Outro ponto muito importante é que no século XVII muitas crianças ainda não freqüentavam a escola e preferiam se unir às tropas em campanhas, tendo-se casos em que o faziam até com a idade de 11 anos, chegando a tenentes aos 14 anos. Por outro lado, a escola era geralmente para os meninos, e às meninas era proporcionado apenas a aprendizagem doméstica, não recebendo, portanto, a educação escolástica. As mulheres mal sabiam ler ou escrever. Elas geralmente iam para os conventos os quais não lhes destinavam a leitura e a escrita mas somente instrução religiosa e exercícios devotos.

Com a idade de 12/13 ou 14 anos já estavam casadas, pois desde os 10 anos já eram “mulherezinhas” devido à educação recebida, visto serem treinadas para se comportarem desde cedo como adultas. Ariès considera que, pela exclusão impingida às mulheres, os hábitos de precocidade e de infância curta se mantiveram a elas da mesma forma desde a Idade Média até o século XVII.

Para Ariès (1962) a infância, considerada como um período evolutivo, é uma invenção da modernidade, há cerca de aproximadamente 150 a 200 anos. Por outro lado, o autor argumenta ser a adolescência um período de tempestade e tormenta, mais complexo que a infância, e seu conceito não surge antes do final do século XVIII, mas só irá se difundir no século XX. Em seu estudo, pouco discorreu sobre este período de desenvolvimento, mostrando que a infância e a adolescência sempre foram muito confundidas. *Dentro do*

mundo escolar, o adolescente era separado do adulto e confundido com a criança, com a qual compartilhava a humilhação do castigo corporal [...] (Ariès, 1962, p.262) . Somente quando os exércitos passaram a atrair a atenção dos jovens é que começou a surgir rudimentarmente um conceito de adolescência.

> *Essa noção de adolescência diz respeito a uma das principais transformações da educação: a partir de então os pedagogos passaram a atribuir um valor moral ao uniforme e disciplina. A correlação do adolescente e soldado na escola resultou numa ênfase em características como virilidade e resistência, as quais tinham sido anteriormente negligenciadas e, desde então, tornaram-se valiosas em si mesmas. Havia aparecido um novo conceito. Embora ainda em forma embrionária, um conceito distinto do de infância: o conceito de adolescência* (Ariès, 1962, p.268).

Alguns estudiosos como Outeiral (2001; 2003) e Calligaris (2000) concordam com Ariès ao considerar que a adolescência emerge na moderna sociedade industrial, ligando seu conceito às leis trabalhistas para as crianças e ao próprio sistema educacional que mantém o jovem cada vez mais dependente dos pais. Este dado refere-se ao fato de que, da mesma forma que após o Renascimento muitas crianças puderam ser afastadas da força-trabalho e freqüentar a escola, com o grande progresso experienciado no século XX, pela revolução industrial, muitos jovens também foram liberados do trabalho e puderam continuar seu "desenvolvimento". Neste sentido, Santos (1996) assinala que:

> *O modo pela qual a sociedade ordenava e significava os ciclos da vida também mudou, para acomodar as alterações demandadas pela sociedade industrial moderna na maneira de socializar as crianças, significativamente diferente das antigas sociedades agrárias. A infância continua a ser vinculada à fase de aprendizagem; contudo, prolonga-se e ganha subdivisões: emerge a "criança de meia idade" e a adolescência, fases dedicadas à preparação para a vida adulta* (p.125).

Embora a adolescência seja um conceito bastante recente e que necessita de aprofundamento e estudos, vemos emergir, neste final de século, um novo grupo ou categoria de sujeitos identificados na literatura às vezes como "adolescência inicial" outras vezes como "pré-adolescência" e outras ainda como integrantes do grupo da infância, mais especificamente ao segundo período da mesma. Este grupo, pouco considerado ou estudado nas pesquisas,

tornou-se expressivamente significativo na sociedade atual, tanto por questões psicológicas quanto por questões sociais, políticas e econômicas.

Consideramos que a partir do final do século XX, início do século XXI, esta categoria de sujeitos vem se diferenciando, ocupando espaço e status, apresentando especificidades e características que precisamos conhecer e apreender para podermos compreendê-los e acolhê-los, objetivando cumprir com sabedoria nosso papel de educadores. Outeiral (2003) assinala que nos seus últimos trinta anos de trabalho com adolescentes tem percebido a ocorrência da "adolescência" antes mesmo do surgimento das características físicas da puberdade. Constata, além disso, que a pré-adolescência, no cotidiano atual, tem "posturas adolescentes", embora não estejam vivendo concretamente, fisicamente e psicologicamente essa fase. Afirma o autor que eles adolescem mais cedo, pois se trata de um fenômeno fundamentalmente psicológico e sociológico.

3.2 PRÉ ADOLESCÊNCIA: DEMARCAÇÕES QUE CONFUNDEM

A pré-adolescência é uma das fases da vida que tem a sua demarcação mais confusa e complexa, conforme o parâmetro assumido pelo estudioso. A inclusão desta categoria em diferentes etapas do desenvolvimento humano, segundo critérios amplamente justificados pelos teóricos, suscita ambigüidades e inseguranças que muitas vezes percebemos na interação dos adultos com sujeitos deste período de desenvolvimento.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) considera a adolescência constituída de duas fases: uma que compreende a faixa etária dos 10 aos 16 anos e a outra que abrange as idades entre 16 e 20 anos. Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) classifica como criança, para os efeitos de lei, a pessoa até os 12 anos incompletos de idade e como adolescente, os sujeitos que pertencem à faixa etária entre os 12 e os 18 anos de idade. Observamos, portanto que há uma clara diferença de classificação em relação à faixa etária entre 11 e 12 anos, que é justamente o grupo de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, foco de nossa pesquisa, considerados ora como crianças (ECA), ora como adolescentes (OMS).

Estas diferenças de parâmetros são também evidenciadas mesmo entre teóricos que aprofundaram seus estudos quer sobre a infância, quer sobre a adolescência. Destacamos, a

seguir, alguns destes teóricos que, de uma forma ou de outra, influenciaram o desenvolvimento da psicologia e dos conhecimentos científicos divulgados pela mesma, contribuindo assim para a formação das *representações sociais* emergentes em diferentes épocas e sociedades.

Stanley Hall (apud Muss, 1966), considerado o "Pai da Adolescência", distinguia quatro estágios de desenvolvimento: o estágio da primeira infância que inclui os primeiros quatro anos de vida; o período da infância, que se estende de quatro a oito anos; a juventude, que abrange dos oito aos doze anos e a adolescência, que é o período que se estende desde a puberdade (aproximadamente aos 12-13anos) até atingir o estado adulto pleno.

Jean Piaget (1978) epistemólogo, entende o desenvolvimento como uma equilibração progressiva no sentido de uma passagem contínua de um estado de menos equilíbrio para um estado de maior equilíbrio e postula estágios ou períodos de desenvolvimento cognitivo que marcam o aparecimento de estruturas que são necessariamente construídas, a saber:

1º estágio: sensório-motor – zero a dois anos;
2º estágio: pré-operacional (inteligência simbólica – dois a seis/sete anos);
3º estágio: operacional concreto (inteligência concreta – sete a onze/doze anos);
4º estágio: operacional formal (adolescência – a partir de doze anos).

Segundo a classificação de Piaget, portanto, os alunos de 5ª e 6ª séries, que compreendem normalmente a idade de 11 e 12 anos poderão estar no final do terceiro estágio (operacional concreto) ou no início do quarto estágio de desenvolvimento (operatório formal), o que pressupõe o quanto é complexo e difícil o trabalho dos educadores nestas turmas em função da heterogeneidade presente, considerando o nível do desenvolvimento das estruturas cognitivas dos diferentes sujeitos.

Uma outra abordagem importante e universalmente conhecida a apresentar é a proposta pela teoria freudiana. Para Freud (1905), a criança atravessa uma série de estágios dinâmicos, sendo os primeiros cinco anos de vida aproximadamente, decisivos para a formação de sua personalidade. Esses estágios, denominados oral, anal e fálico são conhecidos como estágios pré-genitais; a partir dos mesmos, a criança atravessa um longo período de tranqüilidade e calmaria, dinamicamente falando, cujos impulsos tendem a se manter em estado de repressão,

e daí vem a denominação de fase da latência. Neste período, a criança se volta principalmente para a escola, concentrando seus interesses nos estudos. Com o surgimento da puberdade, por volta dos 11-12 anos, são reativados os impulsos pré-genitais e o sujeito deve eleger novos objetos, renunciando aos antigos objetos infantis, iniciando-se a nova fase denominada por Freud de genital, em que os interesses giram principalmente ao redor das relações heterossexuais.

De acordo com esta teoria, os pré-adolescentes estariam em um processo de transição entre a fase final da latência e o início da puberdade, principalmente porque os limites de idade não são fixos e variam de acordo com fatores constitucionais, sociais, psicológicos, geográficos e culturais.

Outro estudioso do desenvolvimento humano, Erick Erikson (1976), conhecido como neo-freudiano, constrói, a partir da teoria de desenvolvimento psicossexual de Freud, a teoria psicossocial da personalidade. Ele concebeu o desenvolvimento da personalidade considerando as atitudes psicossociais originadas da resolução de conflitos próprios de cada fase. Os oito estágios evolutivos descritos por Erikson são:

1. confiança versus desconfiança (zero a um ano e meio);
2. autonomia versus vergonha e dúvida (um ano e meio a três anos);
3. iniciativa versus culpa (três a cinco/seis anos);
4. produtividade versus inferioridade (seis a onze/doze anos);
5. identidade versus confusão de papéis (adolescência: doze a dezoito anos);
6. intimidade versus isolamento (início da idade adulta);
7. generatividade versus estagnação (fase adulta);
8. integridade do ego versus desesperança (maturidade).

Pela classificação dos estágios propostos por este autor, percebe-se que no caso de nosso estudo, situamos aproximadamente os alunos de 5ª e 6ª séries entre o final do quarto estágio e início do quinto estágio, o que vem ao encontro do exposto anteriormente em relação a se encontrarem em um período intermediário.

Outeiral (2003), estudioso atual sobre a adolescência, considera que em geral ela é composta de três etapas, de início e término não muito precisos em que *algumas características se*

confundem e outras não, e flutuações progressivas e regressivas se sucedem, alternam-se ou executam um movimento de vai-e-vem (p.5). Este autor classifica a adolescência da seguinte forma: adolescência inicial - dez a quatorze anos - caracterizada basicamente pelas transformações corporais e alterações psíquicas derivadas destes acontecimentos; a adolescência média - quatorze a dezessete anos - apresenta como eixo central as questões relacionadas à sexualidade; e a adolescência final - de dezessete a vinte anos - apresenta complexos e específicos aspectos que devem ser estabelecidos na passagem para a idade adulta, como a definição da identidade, a escolha profissional, o estabelecimento de relações e vínculos mais maduros entre outros. Este mesmo autor alerta, entretanto, que esta divisão é arbitrária, visto podermos encontrar adolescentes com menos de dez anos como também acima de 20 anos, pois sendo um processo psicossocial, a adolescência sofrerá influências sociais, econômicas e políticas.

Quanto às etapas sugeridas por Outeiral, pensamos ser a fase por ele designada como adolescência inicial, compreendida pela faixa etária entre 10 a 14 anos, o que no âmbito escolar corresponderia aos alunos de 4ª a 8ª série do Ensino Fundamental, extremamente ampla. Concordamos que se caracteriza pelas transformações corporais e mudanças psíquicas, mas existem muitos outros fatores como preocupações, interesses, medos, capacidade de raciocínio, de compreensão, entre outros que são específicos e precisam ser considerados. Neste sentido, ponderamos ser necessário estudarmos as nuances de cada fase para não cairmos no generalismo injusto como comparar alunos de 4ª série de 10 anos com alunos de 8ª série, de 14 anos.

A partir do apresentado, reiteramos que as diferentes abordagens demonstram a grande variabilidade da faixa etária que compreende os onze e doze anos de idade, o que torna bastante complexo tanto o trabalho do pesquisador quanto de outros adultos, como pais e professores, que acabam se sentindo confusos frente à diversidade da própria literatura científica. É, por conseguinte, com o intuito de conhecermos um pouco sobre as características dos sujeitos neste período do desenvolvimento, que aprofundamos os estudos a partir dos teóricos referendados e abordamos os aspectos biológico, cognitivo, afetivo e psicossocial, tentando formar um conjunto coeso de conhecimentos que possibilite apreender com mais clareza este nosso desconhecido pré-adolescente.

3.3 PRÉ-ADOLESCÊNCIA: VISITANDO TEORIAS

Na literatura, não encontramos nas teorias da infância e da adolescência estudos específicos para as idades de onze e doze anos, sejam em relação ao aspecto afetivo, cognitivo ou psicossocial, assim como também não encontramos nenhuma teoria que trate especificamente sobre a pré-adolescência, embora esta seja referenciada inclusive com marcadas diferenças de classificação entre os diversos teóricos.

Observamos que as teorias que abordam as fases de desenvolvimento utilizando principalmente as idades como referências, tais como a teoria freudiana, a teoria psicogenética e a teoria psicossocial, ao discorrerem sobre as mesmas, abordam um conjunto de pressupostos teóricos de amplitude e generalização, dando-se a impressão que, de uma extremidade à outra, inerente à sua própria categoria, os indivíduos possuem as mesmas características, necessidades e interesses.

Em nosso entender, é importante ter claro que, dentro do mesmo período ou fase, há diferenças entre as várias etapas ou idades e, além disso, no interior destas, também ocorrem as singularidades. Portanto, alertamos para o freqüente erro de generalizar, igualar e unificar entidades que na verdade deveriam ser diferenciadas e particularizadas.

Neste sentido, ressaltamos que, associada à dificuldade de fazermos um recorte sobre a literatura em teorias tão complexas, privilegiando nosso tema de estudo, também tivemos que nos debruçar por muitas horas de estudo, leitura e releitura, para abstrairmos destas teorias as características, singularidades e comportamentos que se referissem especificamente ao período da pré-adolescência por nós considerado.

Conforme assinalamos, a fase da pré-adolescência, compreendida em nosso entender aproximadamente entre os 10 aos 12 anos de idade, concordando com o proposto por Hurlock (apud Muss, 1966, p.18), não foi ainda especialmente estudada, mas os grandes teóricos da Psicologia anteriormente citados, desenvolveram pesquisas e estudos para a compreensão do que ocorre nos diferentes períodos de desenvolvimento, entre os quais esta fase está inserida. Neste sentido nos propomos a revisitar estas teorias, buscando, a partir de seus pressupostos teóricos, compreender as características e especificidades dos pré-adolescentes que estão hoje inseridos em nossa sociedade e em nossas escolas. Entendemos, pois, que seus estudos,

embora realizados há décadas, continuam sendo referenciais importantes para todos que trabalham de uma forma ou de outra com a educação.

3.3.1 ASPECTO BIOLÓGICO: PUBERDADE

De acordo com Outeiral (2003), a palavra puberdade vem de “puber”, que significa pêlos, e é considerado um processo biológico, iniciando-se em nossa sociedade, entre nove e quatorze anos e se refere predominantemente aos fenômenos fisiológicos que compreendem as mudanças corporais e hormonais e culminam com a primeira menstruação na menina e a primeira ejaculação no menino. A puberdade se caracteriza pelo início da atividade hormônica, que se encontra sob influência do sistema nervoso central, principalmente o hipotálamo e a hipófise. Decorrente disso, ocorre o aumento da elaboração dos hormônios adrenocorticais e sexuais e a produção de óvulos e espermatozóides maduros.

A idade e o início do crescimento pubescente pode ter influências familiares genéticas além da cultura, economia e habitat. Também é citado na literatura que o crescimento físico e a maturação sexual podem sofrer influências dos aspectos afetivo-emocionais sendo às vezes retardados ou acelerados.

É no hipotálamo, que se inicia a produção de fatores de liberação para que a hipófise passe a produzir os importantes hormônios de crescimento físico denominados somatotróficos e de amadurecimento das características sexuais secundárias, chamados gonadotróficos. Entendemos aqui como crescimento físico o desenvolvimento biológico do indivíduo que implica o aumento de tamanho das diferentes partes do corpo como os pés, as mãos, a coluna vertebral, entre outras. Por sua vez, o amadurecimento implica a aquisição de novas funções dos diferentes órgãos e sistemas como o que acontece com os ovários, os testículos e o próprio cérebro, no que se refere às capacidades de pensamento. Além disso, o conceito de maturidade também abrange o nível de desenvolvimento afetivo e social e é por isso que geralmente na pré-adolescência e/ou adolescência inicial deparamo-nos com jovens com corpos enormes, mas que ainda não amadureceram e dizemos que são crianças grandes. Pode acontecer também de presenciarmos jovens que, embora não se desenvolveram fisicamente apresentam bom nível de maturidade.

Em relação ao crescimento físico, ele se dá primeiramente nas extremidades - pés e mãos - depois as pernas e os antebraços, as coxas e os braços e finalmente a coluna. Todas estas mudanças exigem constantes adaptações psicológicas. Além destas mudanças, estimulados pelos hormônios gonadotróficos, os ovários e os testículos estão prestes a produzir os hormônios sexuais que provocarão o surgimento das características sexuais secundárias. No geral, nas meninas ocorre o desenvolvimento dos seios e o surgimento dos pêlos púbicos que em média acontecem entre os dez e onze anos, ao passo que a menstruação ocorre em torno dos onze e treze anos. Nos meninos, surgem os pêlos púbicos e os testículos começam a aumentar de tamanho entre os doze/treze e dezesseis anos; entretanto, o desenvolvimento do pênis, ocorrerá somente entre os treze e os dezessete anos.

Analisando os dados acima em função das séries escolares, notamos que as mudanças físicas nas meninas estão ocorrendo principalmente nas 5ª e 6ª séries, enquanto que nos meninos estas mudanças serão mais notadas a partir das 6ª e 7ª séries em diante. Observa-se marcadamente esta diferença em relação à altura e peso entre os meninos e as meninas: se até os nove anos de idade eles crescem no mesmo ritmo, entre os onze e treze anos de idade, as meninas são mais altas e mais pesadas do que os meninos. Vemos então nas turmas escolares citadas, as meninas geralmente mais altas e encorpadas que os meninos, já demonstrando interesse pelo sexo oposto, pelos garotos mais velhos, considerando os meninos da turma infantis e desinteressantes.

Segundo o Comitê sobre Adolescência do Grupo para o Adiantamento da Psiquiatria (EUA)(1968), a puberdade se dá por um longo período de desenvolvimento e produz alterações acentuadas nos órgãos ligados à cópula e à reprodução. Para os meninos, tais modificações são especialmente importantes, porque em função dos seus órgãos sexuais primários serem externos e visíveis, acreditam que o tamanho do pênis e dos testículos está relacionado à virilidade e potência o que os levam a comparações com outros garotos da mesma idade.

As meninas também demonstram preocupações com os caracteres sexuais primários, principalmente porque os seus órgãos se encontram quase todos dentro do corpo e não podem ser olhados com facilidade, mas elas se preocupam principalmente com a menstruação que simboliza a maturação sexual e a possibilidade de procriação e com o tamanho dos seios.

De acordo com o Comitê sobre Adolescência (1968), os caracteres sexuais secundários que se desenvolvem em ambos os sexos são traços físicos distintivos da masculinidade e feminilidade e por isso, muitas vezes, são mais importantes para os jovens do que propriamente os caracteres primários, na medida em que encerram o foco de atração entre o homem e a mulher. Vemos então os jovens se preocuparem muito com a altura, tamanho dos músculos, largura dos ombros e a estreiteza dos quadris enquanto que as garotas estão atentas ao desenvolvimento dos seios, dos quadris e também com a altura, pois temem ser muito altas ou ficarem baixinhas.

Neste período do desenvolvimento, o adolescente se compara muito com os seus pares e, conforme se sente olhado e percebido em função de seu corpo e de como se auto percebe, com aceitação ou repúdio de suas próprias "formas", terá incrementada sua auto ou baixa estima. A nova consciência do corpo estimula novos sentimentos e novos pensamentos que por sua vez deverão integrar-se ao sujeito, tornando-se constituinte de sua forma de ser e de viver.

A partir do exposto em relação ao aspecto biológico, concluímos que para o pré-adolescente de 5ª e 6ª séries, a puberdade pode não ter ainda se iniciado, estar se iniciando ou estar em pleno processo de desenvolvimento, o que dependerá de particularidades em relação à carga genética, a questões de gênero e outras. O que salientamos é que esta característica de indefinição, vulnerabilidade e diversidade se manterá nas demais áreas que iremos abordar.

3.3.2 ASPECTO COGNITIVO

Jean Piaget nasceu em Neuchâtel, uma pequena cidade da Suíça a 9 de agosto de 1896 e faleceu em 1980. Biólogo por formação é muitas vezes considerado psicólogo pelos seus estudos e pesquisas desenvolvidos nesta área. O método clínico, inspirado basicamente nos métodos experimental e de interrogação clínica, foi seu maior instrumento de trabalho sendo seu interesse fundamental de natureza epistemológica e não psicológica ou pedagógica. Neste sentido, sua preocupação era com o conhecimento e sua construção, a partir do nascimento, resultante das interações da criança com os objetos ou pessoas. As pesquisas e estudos iniciados por Piaget têm sua continuidade no Centro Internacional de Epistemologia Genética, sediado em Genebra, o qual foi por ele fundado.

A ampla produção científica deste notável homem sempre esteve comprometida com a discussão e o esclarecimento sobre o processo de desenvolvimento do pensamento. Conforme Chiarottino (1984), os relatos das observações efetuadas por Piaget trazem implícitas a hipótese que existem estruturas específicas para cada função no organismo, assim como existem também estruturas específicas para o ato de conhecer, que possibilitam atingir e produzir o conhecimento necessário e universal.

Piaget (1978) postula que a partir dos reflexos biológicos, esquemas motores vão se formando e possibilitando ações cada vez mais especializadas, construindo assim as estruturas cognitivas que se processam evolutivamente no desenvolvimento as quais foram chamadas de estágios de desenvolvimento cognitivo. Os esquemas, entendidos como estratégias de ações que formam uma totalidade, podem ser transponíveis, generalizáveis ou diferenciáveis de uma situação à seguinte, estando constantemente em mudança, evoluindo de um patamar simples, que são os esquemas primários representados pelos reflexos, até os processos mais evoluídos, ou seja, os pensamentos interiorizados ou esquemas operatórios.

A compreensão do conceito de esquema deve levar em conta os aspectos endógenos e exógenos envolvidos na constituição desse mecanismo. Chiarottino (1984) explica que a troca constante que o organismo tem com o seu meio, fornece as transformações observáveis que ocorrem no nível exógeno – que identificam a formação dos sistemas de esquemas – como também as mudanças internas ou endógenas, pelas quais se constituem as estruturas mentais.

O que ocorre, portanto, é que a criança, através de sua ação sobre o meio, vai produzindo conhecimentos paulatinamente mais complexos, engendrados a partir das novas combinações ou esquemas que construiu. Para Piaget, a organização das estruturas mentais não é inata, mas sim um mecanismo que se desenvolve pela ação do indivíduo sobre o meio e, conseqüentemente, das trocas decorrentes desta interação.

Como já descrito anteriormente, na concepção piagetiana, o desenvolvimento cognitivo compreende quatro estágios ou períodos: o sensório motor, o pré-operacional, o estágio das operações concretas e por último, o estágio das operações formais. Piaget definiu e classificou estes períodos, considerando o processo de construção das estruturas cognitivas pelo qual a criança vai passando, que é concretamente observável pelo seu comportamento, devido a diferenças entre os esquemas de um estágio e outro. Isto significa que devemos estar muito

mais atentos às mudanças qualitativas do comportamento e na forma de pensar da criança do que na idade cronológica que ela apresenta.

Neste sentido, argumentamos que os sujeitos de 5ª e 6ª séries que possuem geralmente a idade entre onze e doze anos podem encontrar-se no final do período das operações concretas ou no início do período das operações formais. E o que isto significa? É o que buscaremos então descrever sinalizando as conquistas e diferentes capacidades que estes alunos já atingiram ou ainda estão em processo de atingirem e que são fundamentais ao professor, para orientá-lo no atendimento a cada aluno especificamente, tendo em conta a heterogeneidade normalmente oriunda destas séries.

No terceiro estágio do desenvolvimento lógico, denominado de operatório-concreto, os termos "operações" e "concretas" caracterizam esta fase e por isso é importante conhecer seus significados segundo a teoria psicogenética. Rappaport (2002) explica que as operações consistem em transformações reversíveis, sejam as inversões (A-A=0) ou a reciprocidade (A corresponde a B; então reciprocamente B corresponde a A). Neste momento, a criança compreende cada uma das formas de reciprocidade, mas ainda não pode coordená-las, o que implica dizer que as operações baseiam-se diretamente em objetos e situações observáveis, concretas e não em proposições ou hipóteses; daí o nome de operações concretas. Dito de outra forma, a criança adquire a capacidade de classificar, seriar, enumerar objetos e suas propriedades no contexto de uma relação do sujeito ao objeto concreto direto, mas sem condições de raciocinar sobre hipóteses.

Entre os 7 e 8 anos, a criança já perdeu grande parte de sua linguagem egocêntrica, isto é, baseada em experiências particulares, expressa conteúdos do pensamento sem organização, com pontos de vista pessoais sem confronto com os de outra pessoa. Nesta fase do desenvolvimento a linguagem da criança já se torna mais socializada, decorrente do próprio desenvolvimento geral da inteligência e evolui do pensamento egocêntrico, autocentrado, para o pensamento socializado.

Para Piaget (1998), do ponto de vista das relações interindividuais, a criança depois dos sete anos torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros, dissociando-os mesmo para coordená-los. Isto é visível na linguagem entre

crianças. As discussões tornam-se possíveis porque comportam compreensão e respeito aos pontos de vista do adversário e procuram justificação de provas para a afirmação própria.

No decorrer do período operatório concreto, a criança irá gradativamente adquirindo a capacidade de pensar de forma lógica, que lhe possibilitará compreender o conteúdo do pensamento do outro, enquanto que também perceberá a necessidade de transmitir o seu próprio pensamento, concretizado no teor cada vez mais refinado de suas argumentações.

Além disso, observa-se nesta fase uma evolução na capacidade de interiorização do pensamento, isto é, a criança conseguirá solucionar mentalmente, interiormente, diversos problemas que, na fase anterior, eram resolvidos fisicamente, através da ação concreta sobre o objeto. Por isso falamos que a criança, a partir deste momento, é capaz de realizar operações mentais a partir dos objetos concretos, o que lhe possibilitará raciocinar com símbolos como, por exemplo, os números, que representam objetos concretamente manipuláveis como fichas, varetas, contas e blocos lógicos.

Outra mudança importante que ocorre no processo evolutivo da criança nesta fase, refere-se à forma de raciocínio utilizado pela mesma. Na fase anterior, predominava o raciocínio transdutivo, que procede do particular para o particular e é claramente perceptível quando, por exemplo, perguntamos a uma criança de 5/6 anos se um gato que está deitado está vivo, ela dirá que sim porque ele se mexe, mas não conseguirá deduzir que todas as coisas que se mexem estão vivas.

Na nova fase, este raciocínio vai sendo substituído por outro mais adaptativo, qual seja, *o raciocínio indutivo que permite manipular operações lógicas elementares, que implicam sempre a possibilidade de reconstituição do caminho percorrido pelo pensamento, que é a reversibilidade* (Rappaport, 2002, p.51). Esta é compreendida como a capacidade para executar mentalmente uma mesma ação em dois sentidos: ir e voltar, reunir e dissociar, multiplicar e dividir. A multiplicação, por exemplo, é a operação simétrica da divisão; assim, a toda operação racional corresponde uma operação simétrica que possibilita retornar ao ponto de partida. Por outro lado, a reversibilidade lógica conduz a maior mobilidade do pensamento e permite uma descentração progressiva mais rápida.

Além da reversibilidade, a criança também progride para a dominância das noções de invariância ou conservação. Segundo Rappaport (2002), este conceito se refere

> [...] *à operação lógica pela qual o sujeito mantém magnitudes e relações, apesar de deslocamentos ou de transformações perceptivas de qualquer natureza. A conservação implica a presença de um sistema de referência fixo, amplamente independente da percepção, da representação e da informação lingüística. Depende, isto sim, da presença de um referencial coerente e organizado de crenças, ou seja, de esquemas conceituais verdadeiros, isto é, agora a criança deixará de emitir julgamentos com base unicamente na sua apreensão momentânea, mas o fará com base em um sistema organizado de crenças, de esquemas conceituais já estabelecidos* (p.52).

As noções de conservação são adquiridas de forma gradual e tem início ainda na fase sensório-motora, quando a criança adquire a noção de permanência do objeto e são consideradas fundamentais para a atividade racional. Piaget observou através de suas inúmeras experiências com as crianças em suas diferentes idades que elas passam por vários momentos processuais até atingirem as conservações. A partir da análise sistemática das respostas dadas pelas crianças, apreendeu os diferentes níveis possíveis existentes no processo da formação das noções de conservação o que lhe permitiu delinear efetivamente o momento específico em que se encontravam.

Assim, a conservação de quantidade, de comprimento e de número são as primeiras que se formam e isto ocorre aproximadamente aos sete anos de idade. Ainda neste período, a criança desenvolve as estruturas operatórias denominadas de seriação e classificação que lhe possibilitarão o desenvolvimento e construção da noção de número (Dolle, 1974).

Em seguida, aos oito/nove anos, a criança adquire a noção de conservação de peso e apenas por volta dos 11-12 anos se instala a noção de volume, que segundo Piaget, pode ser incluída entre as proposições formais, pois ela já requer do indivíduo a noção de proporcionalidade, que é uma operação lógico-matemática inerente ao nível de desenvolvimento formal ou abstrato. Ao final do período operatório concreto espera-se que a criança já tenha adquirido todas estas noções descritas.

Assim, de forma resumida, descrevemos algumas das inúmeras capacidades adquiridas pelas crianças no período operatório concreto: podem realizar agrupamentos em classes, seriar

relações, conservar quantidades, elaborar silogismos elementares e levantar hipóteses e explicações a partir de temas concretos. Além disso, passam a compreender o relógio, o calendário, o tempo histórico, o espaço euclidiano, geográfico, celestial e distinguirem entre causalidade física e psicológica.

Por outro lado, do ponto de vista do relacionamento e comunicação interpessoal, Elkind (1975), estudioso de Piaget, destaca três aspectos importantes a partir do desenvolvimento atingido pela criança nesta fase. Primeiro, ela pode assimilar o ponto de vista do outro e atingir uma verdadeira comunicação com trocas de idéias sobre assuntos específicos. Segundo, ela é capaz de comparar o que ouve e vê com o que já sabe, podendo, assim, realizar julgamentos quanto à verdade e mentira, à realidade e aparência. O terceiro e último aspecto apontado pelo autor refere que além de raciocinar partindo da premissa e chegando à conclusão, a criança pode operar a partir das regras, o que lhe possibilita participar em brincadeiras organizadas. O autor defende que o pensamento operatório concreto é um requisito essencial para a educação formal porque possibilita a compreensão das regras, alicerce para a aprendizagem formal.

Elkind (1975) destaca ainda que em função de raciocinar a partir de suposições e hipóteses, muitas vezes, a criança neste período deixa de verificar as próprias evidências empíricas, apresentando dificuldades de discriminar adequadamente entre o que pensa e o que percebe. Esta ausência de discriminação entre o fato e a suposição constitui o egocentrismo do período operacional concreto. Assinalamos ser este um conceito imprescindível aos educadores e a todos que lidam com crianças, pois ele remete à própria forma do pensamento e do raciocínio da criança nos diferentes estágios do desenvolvimento.

Buscamos, nesta breve descrição, sintetizar os principais aspectos que caracterizam o período operatório concreto, relembrando, entretanto, a complexidade da teoria de Piaget, a limitação que o próprio trabalho nos impõe e principalmente a consciência de não perdermos de vista o real objeto de nossa pesquisa.

Concluímos, portanto, a discussão do período operatório concreto, afirmando que a criança, no decorrer desta fase de desenvolvimento, apresenta capacidade crescente de interiorização do pensamento, caminhando para o patamar das estruturas operatório-formais, entendidas como superiores por disporem de uma nova forma de pensar desvinculada do apoio da

percepção, da crença ou da experiência, englobando em seu pensamento todas as alternativas possíveis.

O estágio das operações lógico-formais inicia-se por volta dos onze/doze anos e tem como característica essencial a distinção entre o real e o possível. Efetua-se uma transformação fundamental no raciocínio da criança que marca o início desta nova fase: é a passagem do raciocínio indutivo para o raciocínio hipotético-dedutivo, *que implica a capacidade de deduzir as conclusões de puras hipóteses e não somente através de uma observação real* (Piaget, 1998, p.59). Isto significa na prática que, liberado das limitações impostas pelo mundo concreto, o adolescente consegue operar com todos os possíveis, mesmo que isto contrarie o empírico. Contrariamente à fase anterior em que necessitava de dados concretos, ele consegue manipular enunciados ou proposições e por isso o pensamento formal é principalmente pensamento proposicional. É portanto, somente a partir deste momento, que a criança irá raciocinar sobre as idéias de humanidade, de futuro, de justiça, entre outras.

Observamos então o adolescente raciocinar abstratamente sobre situações que podem ou não serem reais, sendo a realidade do fato em si algo secundário. Ele consegue encontrar várias alternativas de ação, substituindo eventos concretos por proposições. Piaget (1969) diz que *o pensamento* concreto *é a representação de uma ação possível e o formal é a representação de uma representação de ações possíveis*, o que implica ser o adolescente capaz de levantar todas as possíveis hipóteses a respeito de um determinado problema e, a partir das mesmas, deduzir conclusões.

Outro ganho do adolescente ao atingir o pensamento formal é a capacidade de se enveredar pelos caminhos das especulações teóricas, morais, valorativas, científicas e ideológicas, que raramente têm a ver com seu cotidiano. Quando nos permitimos ouvi-los, trazem as preocupações referentes à vida, à existência, às crenças, envoltos em dogmas, incertezas e conflitos, na ânsia de encontrarem as “verdades”.

Conforme Palangana (2001), tendo suas capacidades ampliadas com um campo de equilíbrio muito mais extenso que nos níveis anteriores, além de instrumentos mais flexíveis, o pensamento do adolescente opera através da análise combinatória, da correção e das formas de reversibilidade – inversão e reciprocidade. A análise combinatória, nova e essencial habilidade adquirida, possibilita ao adolescente ir além dos encadeamentos simples dos

agrupamentos, combinando entre si elementos de diferentes conjuntos e avançando para a construção de novos conjuntos. De acordo com a autora, a combinatória é importante *na medida em que possibilita uma nova lógica; significa o raciocínio sobre uma realidade dada em função de todos os aspectos que comporta e de todas as combinações possíveis* (p.29).

A combinatória conduz o adolescente a combinar entre si objetos ou fatores, ou ainda idéias ou proposições, como por exemplo, a implicação (se,....então); a disjunção (ou.....ou....ou os dois); a exclusão (ou .....ou); a incompatibilidade (ou....ou...ou...nem um nem outro); etc., e conseqüentemente, raciocinar diferentemente para cada realidade dada, o que fortalece os poderes dedutivos da inteligência.

Devemos ter claro que as diferentes capacidades conquistadas nesta fase são decorrentes de todo um processo de desenvolvimento e construção que terão seu ápice por volta dos quinze/dezesseis anos. Relembramos que nosso interesse é pela faixa etária de onze/doze anos, idade em que os pré-adolescentes estão iniciando este estágio e conseqüentemente todo este processo. Piaget apresenta-nos brevemente algumas características e particularidades desta fase específica as quais buscamos apreender e as discutiremos a seguir.

Para Piaget (1998), é somente após o "início" do pensamento formal que se torna possível a construção dos sistemas que caracterizam a adolescência e assim o descreve:

> *[...] a inteligência formal marca, então, a libertação do pensamento e não é de admirar que este adolescente use e abuse, no começo, do poder imprevisto que lhe é conferido. Esta é uma das novidades essenciais que opõe a adolescência à infância: a livre atividade da reflexão espontânea* (p.60).

Isto implica que, do ponto de vista cognitivo, acrescidas às capacidades descritas, o pré-adolescente já poderá tomar suas próprias construções mentais como objetos e raciocinar sobre as mesmas. Por exemplo, aos 11-12 anos introduz espontaneamente os conceitos de fé e crenças em suas definições de cunho religioso.

Além de atingir a possibilidade de conceituar o seu próprio pensamento, o pré-adolescente, a partir de então, conseguirá também conceituar o pensamento de outras pessoas. Contraditoriamente, entretanto, este é o ponto crucial do egocentrismo deste período, pois embora consiga conhecer os pensamentos do outro, não consegue diferenciar entre os objetos

de sua preocupação e o do outro. Assim, não atingindo a possibilidade desta diferenciação, presume que todos estão voltados incessantemente a ele, tanto quanto ele próprio o está. Isto é o que constitui o egocentrismo.

O egocentrismo deste período tende a diminuir por volta dos 15-16 anos, idade em que as operações formais se estabelecem e não se desenvolvem novos sistemas mentais, sendo as estruturas adquiridas na adolescência utilizadas pelo resto da vida. Elkind (1975) afirma que o egocentrismo é superado por uma transformação de caráter duplo: no âmbito cognitivo, pela diferenciação gradual entre as preocupações dos outros e o seu próprio pensamento; no plano afetivo, pela interpretação gradativa dos sentimentos dos outros às suas próprias emoções.

Segundo o autor, o egocentrismo tanto no período operatório concreto como no período formal, permitem-nos compreender inúmeras condutas da criança e do adolescente, oriundas das próprias formações cognitivas e que implementam as análises gestadas por outras teorias como a freudiana, por exemplo

Prosseguiremos nosso estudo na apreensão das características e especificidades do pré-adolescente abordando a seguir o aspecto afetivo do desenvolvimento.

3.3.3 ASPECTO AFETIVO

Abordaremos o aspecto afetivo a partir da teoria psicanalítica, que é uma disciplina científica instituída por Sigmund Freud e cujos conceitos metapsicológicos nos ajudam a compreender os aspectos estruturais, dinâmicos e econômicos que compõem o funcionamento mental. Freud nasceu a 06 de maio de 1856 em Freiberg, pequena cidade da Moravia, que na época, pertencia à Áustria e hoje está anexada à Tchecoslováquia. Aos quatro anos, foi residir em Viena com sua família, onde permaneceu até a idade de 82 anos. Mudou-se, então, para Londres e lá morreu aos 23 de setembro de 1939.

A escolha por este autor e por esta teoria deve-se à nossa própria formação psicanalítica, teoria esta que sempre esteve presente em nossa atuação profissional e estudos constantes além do que identificamos também que na visão dos estudiosos da escola de Frankfurt, autores referendados no segundo capítulo do presente estudo, há um resgate desta teoria numa

leitura atual e contextualizada, o que vem corroborar para uma maior compreensão de nossa opção. Conforme Horkheimer e Adorno (1973):

> *A importância da contribuição de Freud se dá em apontar para o caráter compulsivo e irracional que se encontra na base do comportamento humano, e a influência da experiência na primeira infância e da educação na formação da personalidade, na conformação de uma certa estrutura de caráter, desmantelando-se assim o mito da estrutura meramente orgânica do psiquismo humano. Seu mérito reside em não resolver semelhantes contradições e recusar uma harmonia sistemática ali onde se evidencia o caráter antagônico da realidade social, convertendo-se a psicanálise em denúncia da civilização* (p. 142 e 155)

O manancial teórico deixado por Freud, o qual foi durante toda a sua existência, reformulado e revisto, característica esta presente nos grandes nomes da ciência, que a entendem em constante construção, é apreendido pela escola de Frankfurt em uma nova dimensão. Ao tratarmos da teoria psicossexual de Freud não devemos perder de vista que é necessário compreendê-la, considerando o contexto atual da sociedade e a nossa própria cultura.

Segundo Outeiral (2003), foi a partir dos estudos de Freud, considerado o "Pai da Psicanálise", que se passou a ter uma percepção mais realista sobre a criança e o adolescente, principalmente no que tange às questões sobre a sexualidade. Do imenso legado teórico construído por Freud, interessa-nos a seqüência típica das manifestações do impulso sexual desde a infância, conhecidos como estágios psicossexuais, descritos em Três Ensaios da Sexualidade. Freud (1905) concebeu este desenvolvimento a partir do conceito de libido que significa a energia que está à disposição dos impulsos de vida ou impulsos sexuais. Para Freud, todas as pessoas, sejam quais forem os meios em que vivam, chegarão à vida adulta através da sucessão destas fases, que ocorrem de forma praticamente inevitável.

Segundo esta teoria, o indivíduo se desenvolve graças aos impulsos construtivos que buscam sua satisfação em objetos do mundo externo. Os diferentes estágios descritos por Freud se caracterizam justamente pela mudança de objeto para o qual a energia está sendo direcionada. No início do desenvolvimento, nas três primeiras fases, o objeto da libido está vinculado ao próprio indivíduo que é narcisista. À medida que este indivíduo se desenvolve e amadurece, a libido se orienta para objetos externos, transformando-se em libido objetal. Quanto maior a libido objetal se tornar, mais maduro e socializado será o indivíduo.

Freud (1905) considera que os cinco primeiros anos de vida são fundamentais na formação da personalidade, sendo que a maneira como a pessoa resolve os problemas dos três primeiros estágios, oral, anal e fálico e os mecanismos de defesa ou de adaptação de que se utiliza serão os responsáveis pela estrutura básica do seu caráter, que determinarão o ponto de partida para seu desenvolvimento futuro. Os mecanismos de defesa são mecanismos, na sua grande maioria inconscientes, que têm como função proteger o sujeito contra impulsos ou afetos que podem acarretar conflitos. Eles são empregados por todos os seres humanos e contribuem para a estabilidade, saúde mental e integração da personalidade, colaborando para sua adequação ao meio. Quando os mecanismos de defesa são utilizados de forma exacerbada, sem discriminação, é indicativo de distúrbio psicológico.

Descrevendo brevemente as três primeiras fases do desenvolvimento psicossexual, oral, anal e fálica, descritas como pré-genitais, nos deteremos principalmente no período da latência, que corresponde aproximadamente à idade entre dez e doze anos, percorrendo em seguida, o início da puberdade, conhecida como fase genital.

Na fase oral, que corresponde ao primeiro ano e meio de vida aproximadamente, a libido está centrada na porção superior do trato digestivo, que corresponde principalmente à boca, lábios e língua. A energia está, fundamentalmente a serviço do impulso de autopreservação, especialmente ligada à necessidade de alimentação. Na fase anal, que se evidencia no ano e meio seguinte, a energia libidinosa concentra-se na atividade anal e coincide com as exigências dos pais quanto ao controle dos esfíncteres. *Essas sensações de prazer-desprazer se associam tanto à expulsão quanto a retenção das fezes e esses processos corporais, bem como as fezes em si, são os objetos do mais intenso interesse da criança* (Brenner, 1975, p.39).

Na fase fálica, correspondente à idade de três a cinco/seis anos aproximadamente, o interesse libidinoso dirige-se para os órgãos genitais inicialmente para o pênis, objeto de interesse para as crianças de ambos os sexos, mas, as meninas posteriormente têm no clitóris o órgão de excitação e satisfação sexual. Neste estágio do desenvolvimento, a criança passa pela mais importante experiência de seu desenvolvimento psicológico que é o complexo de Édipo.

Este fenômeno se refere à existência, nas manifestações inconscientes, de fantasias de incesto com o progenitor do sexo oposto, associadas ao ciúme e impulsos homicidas contra o

progenitor do mesmo sexo (D'Andrea, 1978). Freud entende que o Complexo de Édipo desempenha um papel fundamental na estruturação da personalidade, na orientação do desejo e na constituição das diferentes instâncias psíquicas, especialmente do superego e do ideal de ego.

Tendo uma resolução sadia e satisfatória do complexo de Édipo, a criança conseguirá sair de seu narcisismo e encontrará nos objetos do mundo exterior e fora da família a satisfação de seus impulsos, entrando fortalecida para a nova fase que se inicia que é denominada de latência.

Na literatura, a latência é descrita como o período que vai dos cinco/seis anos aos dez/doze anos de idade (observamos novamente aqui a variabilidade da faixa etária de 11/12 anos) e que se caracteriza pela aparente interrupção do desenvolvimento sexual, não tendo a libido um objeto específico para a sua identificação. Neste período, a criança adquire vigor e competência para dominar tanto a realidade como o instinto, com a ajuda de influências educacionais (Blos, 1995). Seu ego está mais fortalecido e, favorecido pelo desenvolvimento crescente do superego, a criança volta primordialmente seus interesses para a escola, os amigos, os jogos e muitas outras atividades.

Sarnoff (1995) explica que a principal característica da latência é um comportamento explícito de calma, docilidade e educabilidade. *Tal repouso aparente estimulou a utilização do termo latência[...] E parece dar crédito de energias tensionadas diminuídas[...] Na verdade, o estado de latência[...] é resultante de um processo ativo de organização das funções do ego à serviço de exigências sociais* (p.25). É neste sentido que se aceita que a força dos impulsos instintuais permaneça essencialmente igual a dos períodos anteriores, sendo que a diferença consiste na presença de um ego fortalecido que sujeita os impulsos sexuais de modo a desviá-los de qualquer expressão direta.

Para Freud (1905), a entrada no período de latência está intimamente relacionada à evolução do complexo de Édipo e sua resolução. Com a solução deste complexo, o impulso sexual original se voltará agora para o desenvolvimento do pensamento e da socialização.

A sublimação é o mecanismo de defesa mais usada nesta fase, caracterizada pelo processo segundo o qual um impulso é modificado e expresso de acordo com as demandas do meio, o

que implica que o ego ajuda o id a obter expressão externa para canais socialmente aceitos. Este mecanismo é tido como um fenômeno universal embora possa aparecer com variadas roupagens. É devido a este mecanismo que a criança se mobiliza neste período para uma busca constante de conhecimento.

Na segunda metade deste período, por volta dos oito/dez anos, o superego, considerado por Freud como o herdeiro do complexo de Édipo, encontra-se mais estruturado e os conflitos da criança são menos agudos, pois o ego já é capaz de enfrentar a realidade com maior independência.

De acordo com D'Andrea (1978), as relações sociais vão se modificando e em particular, intensifica-se a amizade entre as crianças do mesmo sexo, que nutrem uma ligação intensa entre si, com fortes sentimentos de ciúmes, necessidade de serem aceitas e amadas pelo grupo. Esta experiência lhes permite encontrar um lugar no grupo e na sociedade, favorecendo o desenvolvimento de um conceito de si próprias, sendo este mais significativo neste momento do que aquele experenciado na família. A criança se torna também muito sensível na percepção de como é vista e acolhida pelos outros e a maneira que apreendeu o mundo no decorrer de seu desenvolvimento será fortalecida ou modificada nesta fase. Assim, pode ter uma grande capacidade de socialização e cooperação, mas ao sentir-se rejeitada, poderá, com a mesma intensidade, desenvolver atitudes negativistas e rebeldes.

Para este mesmo autor, os meninos e as meninas neste período tendem a formar grupos separados, desenvolvendo atividades, brincadeiras e interesses próprios. Ambos os grupos têm seus próprios conceitos em relação uns aos outros: as meninas acham os meninos muito brutos e estes as consideram fracas e bobas, o que os leva a evitarem os contatos entre si.

Finalizamos a discussão sobre a fase da latência com as palavras de Peter Blos (1995), que sinaliza a grande importância deste período como etapa de preparação para a adolescência. Em seu entender,

> *Esse período estabelece novos caminhos para a satisfação e para o domínio do ambiente, por meio do desenvolvimento da competência social e de novas capacidades físicas e mentais. Além disso, o desenvolvimento da latência aumenta a tolerância à tensão e torna possível a busca organizada do aprendizado, bem como amplia a esfera do ego livre de conflito, provoca relações objetais mais estáveis e menos ambivalentes, e desenvolve métodos*

> *funcionais e seguros para a manutenção da auto-estima. As características mais evidentes desses métodos encontram-se nas áreas da prova da realidade, das operações defensivas e das identificações* (p.19).

O desenvolvimento psíquico se dá em um *continuum*, sendo as passagens de uma fase a outra um longo processo de construção que, por isso mesmo, é incerto e inconstante. Uma das marcas da passagem da latência para o início da adolescência é a mudança no controle do ego e do superego sobre os instintos que irão aflorar principalmente nesta nova fase.

Freud (1905) denomina puberdade a fase que vem subseqüente ao período da latência, mas, no âmbito deste trabalho, utilizaremos a nomenclatura adolescência para que não haja confusão com o termo puberdade, discutido anteriormente e entendido como o processo biológico da adolescência.

Com o início da adolescência, começam as transformações que irão levar a vida sexual infantil à sua definitiva constituição normal. *O instinto sexual, até então predominantemente auto-erótico, encontra por fim o objeto sexual [...] O instinto sexual se põe agora a serviço da função reprodutora; pode-se dizer que se faz altruísta* (Freud, 1905, p. 1217).

Segundo Lewisky (1998), na fase da pré-adolescência, verifica-se que o sujeito se encontra adaptado à família, à escola e ao grupo de amigos. Ele acompanha os pais em muitas de suas atividades e compartilha suas idéias e valores. À medida que as transformações biológicas vão se manifestando, concomitantemente, mudanças psicológicas acontecem, embora estas nem sempre são perceptíveis no comportamento do pré-adolescente.

Tomado então por estas transformações, passa a sentir-se estranho, não compreendendo bem o que está acontecendo: impulsos sexuais e agressivos avolumam a percepção; o contato corpóreo com companheiros causam novas e diferentes sensações; o sexo oposto desperta interesse; surgem as piadinhas, os cochichos, os bilhetinhos e as primeiras paqueras.

Assim, o pré-adolescente vive este momento tomado por um estado de certa confusão e incoerência, entre o que lhe era familiar e conhecido e as modificações pelas quais está passando.

Ocorre, no início deste período, o qual compreendemos como pré-adolescência, modificações quantitativas da pulsão sexual que fazem ressurgir os conflitos vividos na fase pré-genital: as fantasias incestuosas, o exibicionismo, o voyeurismo, a angústia de castração. Paulatinamente, porém, o pré-adolescente renuncia aos primeiros objetos de amor, os pais, e vai firmando novas relações objetais. A expressão "angústia de castração" significa, no menino, as idéias e emoções ligadas ao medo de perder o pênis; por sua vez, a expressão "inveja do pênis", corresponde ao complexo de castração na menina e se constitui da não aceitação da suposta castração, podendo apresentar, com maior ou menor intensidade, condutas masculinas em muitos aspectos, tanto físicos, como mentais e sociais.

Alguns autores como Kalina (1979) e Peter Blos (1995) observam que nesta fase as pulsões instintivas apresentam diferentes formas de exteriorização como alterações da conduta na escola, agressividade, inquietações entre outras, o que traz dificuldades ao professor ou aos pais para ensinarem e controlarem o jovem. Para estes autores, o incremento destas pulsões, aliadas ao início do processo adolescente, provocam reações em toda a personalidade.

Neste sentido, explicam que o processo da puberdade que ocorre na pré-adolescência afeta o corpo do jovem e, em um plano mais sutil e inconsciente, também afeta o desenvolvimento de seus interesses, seu comportamento social e a própria qualidade de vida afetiva. Esta vivência é bastante individual e subjetiva, pois além do ritmo dos indivíduos no grupo serem diferentes, o ritmo do próprio indivíduo e as mudanças não simétricas experienciadas exigem com freqüência grande adaptabilidade física e mental do jovem.

D`Andréa (1978) assinala que em função destas mudanças ocorrem paralelamente mudanças na auto imagem e na própria visão de mundo do pré-adolescente. Ele está saindo definitivamente da infância, mas isto assusta e paradoxalmente, ao mesmo tempo em que quer participar do mundo adulto tem fortes desejos de permanecer criança, pois se sente inseguro para cuidar de si mesmo, gerando diversos comportamentos ambivalentes. Por outro lado, neste período, os jovens intensificam suas atividades físicas, intelectuais e artísticas, além de envolverem-se mais fortemente nas relações externas buscando objetos fora da família para amarem, odiarem ou identificarem-se. Além disso, desenvolvem crescente senso de responsabilidade.

O estranho e conturbado crescimento físico também traz perturbações à auto-estima, porque constantemente se comparam e constatam-se muito diferentes dos demais devido às grandes variações individuais desta fase. Mas para o jovem que vive o "aqui e agora", isto poderá ocasionar dificuldades sociais, por não corresponder ao ideal de si mesmo. Além disso, devido ao próprio descompasso e disparidade entre o desenvolvimento de seu esqueleto e da musculatura, torna-se desajeitado e desengonçado, o que muitas vezes lhe causa transtornos, embaraços sociais, sentimentos de inferioridade e dificuldades no convívio social.

Por outro lado, neste período, ocorre um potencial desenvolvimento dos órgãos dos sentidos, que possibilita ao pré-adolescente maior capacidade e habilidade para perceber o mundo externo. Conforme D'Andrea (1978), a grande quantidade de novas percepções associadas principalmente ao colorido erótico é muito intensa para o pré-adolescente que precisa digeri-las e assimilá-las e por isso, o vemos apático, desinteressado e, por outras vezes, se mostra irritável, nervoso ou mal-humorado. São atitudes que traduzem os sentimentos, conflitos e a não compreensão de si próprio, o que muitas vezes, pais e adultos por falta de "empatia" criticam e menosprezam, levados principalmente pelas *representações sociais* que têm dos pré-adolescentes.

É nesta fase também que os pais, como figuras ideais, vão sendo substituídas por outras figuras com as quais buscam identificarem-se e neste sentido, os professores podem ser seus novos ídolos e objetos de admiração. Este é um período bastante ambivalente para os pré-adolescentes, pois ao mesmo tempo em que hostilizam e brigam com os pais em casa, na roda de amigos expressam por eles admiração e carinho, defendendo-os das ofensas que geralmente são vítimas, através dos xingamentos tão comuns nesta fase. Por outro lado, estas novas identificações levam a traços de personalidade que podem permanecer por toda a vida e nem sempre, porém, as identificações são positivas. Neste sentido, é importante que nós educadores reflitamos: no mundo atual, individualista, materialista e consumista, quem serão os objetos de admiração de nossos jovens? Quem é o adulto no qual ele se espelha?

Neste período, impulsionados pelas mudanças que estão vivendo, manifestam uma grande curiosidade sexual e, no grupo de amigos, passam longo tempo falando sobre si, sobre menstruação, relação sexual e outros temas afins. Buscam também esclarecimentos nos livros, nas revistas, no exame do próprio corpo, nas novelas da televisão, na observação de irmãos mais velhos e dos pais, além de pessoas mais velhas, como professores com quem têm mais

liberdade e afinidade. Todas estas manifestações comprovam que o pré-adolescente está cheio de dúvidas, curiosidades, fantasias e muitas vezes recebe informações e esclarecimentos de adultos que manifestam sentimentos confusos, ansiedades, apreensões e representações estigmatizadas a respeito da sexualidade o que pode comprometer ainda mais as ansiedades e angústias do jovem.

Nesta fase da pré-adolescência, segundo Blos (1995), existe um conflito central entre meninos e meninas: os meninos comportam-se com hostilidade para com as meninas e tentam evitá-las; quando estão em suas companhias, eles são muito bagunceiros e provocadores, além de exibicionistas e exagerados. As meninas, por sua vez, passam por um momento específico quando suas representações e atitudes masculinas chegam no auge. Nesta negação demonstrativa da feminilidade pode-se perceber *o conflito infantil não solucionado da inveja do pênis, que é o conflito central da menina pré-adolescente, e que encontra uma suspensão temporária notável enquanto as fantasias fálicas têm a sua última manifestação antes que a feminilidade se afirme.* (p.63). Os meninos, por sua vez, experimentam o que Blos denomina de *mobilidade difusa*, que se percebe na inquietação e agitação, além da *voracidade oral e atividades sádico-anais* que se expressam pelos prazeres coprofílicos, pela linguagem "suja", na indiferença pela limpeza, na fascinação pelos cheiros, na habilidade para produzir sons e ruídos onomatopéicos, além de jogos fálicos e exibicionistas.

Osterieth (1968) assinala que na formação dos grupos, neste período específico, diferentemente do que ocorria anteriormente, o que tem grande peso são as características de personalidade da criança, sendo que estas vão depender das particularidades de cada grupo. É por este motivo que se nota com grande freqüência os dramas da vida social de algumas crianças que são desprezadas ou impopulares, além de constantes desavenças entre grupos e entre "amigas", que por diferentes razões e situações, sentem-se magoadas e traídas, observando-se um sofrimento psíquico muito intenso.

O grupo, sendo representado e vivido como um meio ou lugar de emancipação, leva às vezes o pré-adolescente a cometer atos que não faria individualmente e estando com um grupo de amigos se sente mais forte para cometê-los. Contrariar as exigências parentais interiorizadas leva a um forte sentimento de insegurança que é acalmado pela aprovação dos companheiros e pela valorização que somente eles podem lhe proporcionar.

É através das experiências de grupo que o pré-adolescente vivencia pela primeira vez a sociedade, cujos membros, com suas diferenças e semelhanças, lhe possibilitam as primeiras relações objetais perfeitamente recíprocas. A intensa vida de grupo, culminante na idade de onze/doze anos, permite portanto *estabelecer relações interpessoais de natureza muito particular, nas quais a solidariedade se encontra em primeiro plano e nas quais os antagonismos inevitáveis acabam no mais das vezes em reconciliações, onde já conseguem considerar as posições do outro* (Osterieth, 1968, p.166).

Transcrevemos a seguir, a parte de um texto de Osterieth (1968, p.177-178)) que, no seu entender, sintetiza as grandes características deste período pré-adolescente e os conflitos psíquicos pelos quais o garoto e a garota se debatem.

> *Um e outra olham o futuro com ardor e vivem a antecipar o porvir; mas ao mesmo tempo, prendem-se à segurança que o passado representa. Um e outra experimentam como que a necessidade de sair de seu infantilismo, enfim, como valiosos aos próprios olhos e aos de sua roda, mas suas tentativas são havidas por insuficientes ou anacrônicas e guardam, por isso, de bom grado, caráter secreto e profundamente íntimo. Um e outra vêem-se grandes, a fazer grandes coisas, mas seu meio material, sobretudo social, se encarrega de lembra-los de que ainda são pequenos. É a essa ambivalência que se prendem a indecisão, o devaneio, a "perambulação" inativa que o adulto censura na criança de onze ou doze anos como culposa perda de tempo. É, sem dúvida, também para fugir dela, como para escapar da impressão ocasional do vazio interior e de melancolia que a criança crescida se refugia entre os companheiros ou se entrega de corpo e alma a brinquedos violentos e absorventes.*

Finalizamos, assim, a discussão sobre o aspecto afetivo, ressaltando a importância de o professor conhecê-lo, dispensando aos pré-adolescentes um novo olhar e, conseqüentemente, uma nova forma de interação com os mesmos.

Apresentaremos a seguir os pressupostos da teoria psicossocial de Erik Erikson.

3.3.4 ASPECTO PSICOSSOCIAL

Um outro estudioso do desenvolvimento humano, Erik Erikson, trouxe grandes contribuições à psicanálise, ao sugerir que lado a lado do desenvolvimento psicossexual proposto por Freud

com suas diferentes fases, havia também estágios psicossociais de desenvolvimento do ego nos quais o indivíduo deveria fixar novas orientações básicas para si e para o seu mundo social.

Erik Erikson, psicanalista, nasceu em Frankfurt, na Alemanha em 1902 e faleceu em 12 de maio de 1994, em Harwich, Massachusetts. Embora incentivado a estudar medicina pelo padrasto, acabou se dedicando inicialmente à arte, fazendo retratos de crianças e para sobreviver dava aulas particulares. Aos 25 anos aproximadamente conheceu Peter Blos que o levou para fazer parte de um grupo de estudos ligados à Freud. Através deste grupo, conheceu vários membros famosos do "Círculo de Viena" entre eles, Anna Freud que admirava seu talento e foi sua analista. Erikson tornou-se um profissional independente e especializou-se no tratamento de crianças. Com a ascensão de Hitler, na década de trinta e por ser judeu, precisou sair do seu país e foi residir nos Estados Unidos, passando por várias localidades, inclusive sendo professor em grandes universidades como Harvard e Califórnia, em Berkeley. (Elkind, 1978).

A teoria de Erikson enfatiza principalmente como a personalidade se constrói e se organiza, entendendo-a como um "todo orgânico". A personalidade para este autor é resultante da interação constante entre os sistemas biológico, social e individual, que são inseparáveis e mutuamente interdependentes. Estando estes três sistemas funcionando harmônica e coordenadamente, tem-se como resultado uma pessoa sadia, compreendida como aquela que *domina ativamente seu ambiente, mostra uma certa unidade de personalidade e é capaz de perceber corretamente o mundo e a si mesma* (Erikson,1971, p.92).

Um dos pontos mais importantes na teoria de Erikson para quem trabalha e convive com crianças é a idéia de que a criança, para atingir plenamente uma identidade forte e sadia do ego, necessita ser reconhecida de forma consistente e significativa a partir de suas realizações e conquistas. Como já assinalado anteriormente, Erikson (1971) descreve o desenvolvimento psicossocial através de oito estágios evolutivos em que aparece um conflito que deverá ser resolvido pelo indivíduo. Um dos pólos deste conflito é positivo, e a resolução realizada para esta escolha leva ao desenvolvimento saudável, pois esta qualidade positiva será construída dentro do ego; se, por outro lado, o conflito continua ou é resolvido de forma insatisfatória, o ego terá seu desenvolvimento comprometido porque a qualidade negativa se incorpora a ele.

Abordaremos neste trabalho apenas o quarto e o quinto estágios descritos por Erikson, por situarem a fase de desenvolvimento que nos interessa que são os indivíduos de onze e doze anos de idade. Da mesma maneira que em Piaget, observamos que nas delimitações aproximadas das idades apresentadas por Erikson para cada uma destas fases, o pré-adolescente de nosso estudo encontra-se no final do quarto estágio cujo conflito ocorre entre "produtividade versus inferioridade", ou adentrando para o início do quinto estágio, cujo conflito é denominado "identidade versus confusão de papéis".

O quarto estágio - produtividade versus inferioridade - corresponde ao período etário de seis a onze/doze anos, que na teoria freudiana é denominado de latência e na teoria piagetiana corresponde ao período operatório-concreto, em que a criança torna-se capaz de raciocínio indutivo. Segundo Elkind (1978), *neste período predomina o interesse pela maneira como as coisas são feitas, como funcionam e para que servem* (p.8). Isto é acrescido também pelo fato de que a criança começa a desenvolver as habilidades necessária para a leitura, escrita e aritmética.

O impulso para manipular, dominar o mundo, desenvolver a perseverança para realizar as tarefas, buscar desvendar seu processo e conseguir a sua efetiva realização, pode ser frustrado se o sujeito chegou até aqui sem um equilíbrio e desenvolvimento propícios que lhe permitam dar conta das novas exigências desta etapa, ou por não conseguir se adequar às tarefas que lhe são impostas e conseqüentemente não consegue realizá-las, o que lhe proporcionará o sentimento de inadequação, que Erikson denomina de inferioridade.

Segundo Rappaport (2002), este sentimento acarretará desespero por não poder compartilhar do status de produtor, trazendo rejeições dos grupos exteriores à família, com os quais aprende a dominar o mundo e também se fortalecer para poder ir se desvencilhando dos vínculos infantis da família. Além disso, *perder a esperança desta associação industrial pode fazê-la regredir à rivalidade familiar segregada, menos consciente do instrumental, da etapa edípica* (Erikson, 1971, p.239). Isto implica que a criança, com sentimento de inferioridade, com frustrações oriundas do desempenho intelectual e social nesta fase de latência, poderá usar a regressão como mecanismo de defesa, isto é, retorna a fases do desenvolvimento anterior onde se sentia mais segura e gratificada.

Para Erikson (1971), é nesta etapa que se define o que ele chama de “ethos tecnológico” de uma cultura: implica a capacidade de o indivíduo, nesta etapa, estruturar os juízos de valores sobre a divisão do trabalho, da capacidade individual na realização das tarefas e ainda discriminação sobre as diferentes possibilidades de oportunidades.

Segundo este autor, ocorrem duas ameaças fundamentais que podem interferir na construção do sentimento de identidade neste período: a primeira se refere ao sujeito perceber e sentir quanto os preconceitos provenientes da raça ou do nível social são mais fortes que as realizações pessoais ou do desejo íntimo destas realizações. O segundo problema é entender e assumir *o trabalho como sua única obrigação e o produtivo como seu único critério de valor; pode considerar-se um escravo conformista e inconsiderado de sua tecnologia e daqueles que estão em situação de explorá-lo* (Erikson, 1971, p.240).

Ressalta, ainda, o autor a importância dos adultos e da escola no desenvolvimento destes sentimentos de produtividade no aluno o qual podemos também entender como imagem positiva de si, explicando que as experiências escolares contribuem grandemente para o equilíbrio entre indústria e inferioridade. Os constantes fracassos nos deveres escolares, por exemplo, podem reforçar o senso de inferioridade. Por outro lado, a criança que pode ter sido constantemente desestimulada quanto ao seu senso de indústria em casa, pode tê-lo revitalizado se tiver experiências positivas na escola, com professores acolhedores e que estimulem esta potencialidade.

No final desta etapa, portanto, o sujeito e, conseqüentemente, o aluno de 5ª e 6ª série, deverá ter dado um grande salto para a formação de sua identidade, que é a crença de que *eu sou o que posso aprender para realizar trabalho* (Erikson, 1976, p.128), ou seja, o sentimento de confiança, de produtividade, de indústria avança da simples fantasia do período anterior para a concretude de um mundo real. Por outro lado, caso o sentimento de inferioridade seja estabelecido, teremos então condutas que o demonstram como a submissão às manipulações externas para obter atenção e afeto ou uma regressão afetiva no seio familiar, que poderão ter as mais diversas nuances, dependendo de cada caso. Quando isto ocorre, os professores e a escola precisam compreender e acolher este aluno e se possível, junto com a família, encontrar as melhores soluções para que o problema possa ser resolvido.

A fase subseqüente descrita por Erikson e que também é de interesse por estar situada a partir dos 12 anos de idade, considerando esta marca apenas como uma média referencial, apresenta a bipolaridade entre “Identidade versus Confusão de papéis”. Este conflito se estende até aproximadamente os 18 anos de idade e tem a fase da adolescência como sua correspondente na teoria psicanalítica e o período operatório formal na teoria piagetiana.

De acordo com a teoria de Erikson (1971), essa etapa torna-se um período de experiências e adiamento de compromissos, definido pelo autor como um período de “moratória social”, significando que é dado ao adolescente a possibilidade de vivenciar e testar diferentes experiências e alternativas de identidade sem o compromisso do adulto.

Como se pode notar, as idades referenciais deste período demarcam longos anos de desenvolvimento e mudanças, características estas inerentes também às outras teorias descritas anteriormente. Não encontramos nos escritos de Erikson uma descrição mais pormenorizada sobre o desenvolvimento psicossocial nos anos iniciais desta fase, ou seja, sobre o período da pré-adolescência, quanto aos conflitos que lhe são inerentes. Neste sentido, embora descrevemos sucintamente as características deste período a partir da perspectiva psicossocial de Erikson, conforme a metodologia por nós adotada nas teorias anteriores, pensamos que os pressupostos teóricos discutidos por este autor, para a fase específica da pré-adolescência, não correspondem suficientemente à mesma, ocorrendo, em nosso entender, uma lacuna que merece ser pesquisada e estudada.

O conceito de identidade de Erikson considera que a integração da personalidade vai além das fases do desenvolvimento psicossexual, abrangendo ainda uma reorganização durante o processo *que culmina com uma cristalização na adolescência dos dados constitucionais, necessidades libidinosas, capacidades desenvolvidas, identificações significativas, defesas efetivas, sublimações exitosas e papéis adequados* (D’Andrea, 1978, p.106)

Erikson descreve que o jovem vive, neste momento, uma nova dimensão que significa que, em função da sua recém descoberta capacidade integradora, ele tem a tarefa de reunir tudo o que aprendeu sobre si mesmo em seus diferentes papéis como filho, aluno, atleta, amigo, e outros. e sintetizar em um todo significativo e dotado de sentido, que denote, ao mesmo tempo, continuidade do passado e preparação para o futuro. Na medida em que o indivíduo

jovem conseguir realizar plenamente esta tarefa, *atingirá um senso de identidade psicossocial, isto é, um senso de quem ele é, de onde está e para onde vai* (Elkind, 1978, p.9).

A formação da identidade, portanto, é dinâmica e está intimamente associada às identificações durante o processo de desenvolvimento, desde as primitivas relações maternas e paternas até as idealizações atuais, passando pelos parentes, amigos, professores, inimigos, além das tradições, costumes e valores. É necessário que haja uma integração coerente de todos estes fatores formando então uma unidade com sentido. Se assim não for, é preciso descartar tudo o que é inconsistente com o padrão de identidade.

Para Erikson (1971), a identidade se configura em três aspectos que serão vivenciados pelos adolescentes: a identidade sexual, a profissional e a definição ideológica. Em cada um destes aspectos, há todo um processo de construção individual cujas bases se formaram nas etapas anteriores e que darão sustentação para a construção da identidade caso o jovem tenha tido uma evolução positiva. Estes três aspectos constitutivos da busca do adolescente nesta fase, espera-se, estejam plenamente realizados até o final deste período, proporcionando-lhe a segurança necessária para cumprir as novas tarefas exigidas da fase seguinte.

Quando um jovem não consegue afirmar sua identidade até o final da adolescência, significa que não conseguiu sintetizar e integrar as diversas identificações que o ego realizou no processo de desenvolvimento. A conseqüência disto será um indivíduo que vivenciará papéis difusos e contraditórios, podendo levar a problemas sociais como delinqüência ou desorganizações psico-afetivas.

Com a apresentação da teoria psicossocial de Erik Erikson, concluímos nossas “visita” a estes renomados teóricos. Mas, precisamos ir além. Caminhamos então ao encontro de pesquisas atuais, mais especificamente da última década, objetivando apreender, a partir dos trabalhos científicos divulgados e outros materiais literários afins, o que se tem estudado e pesquisado sobre os pré-adolescentes ou a pré-adolescência, os resultados obtidos e conseqüentemente, quais os novos conhecimentos circulantes, entendendo-os como importantes na construção das *representações sociais* dos professores sobre os pré-adolescentes, permitindo ainda maior enriquecimento de nosso trabalho e conseqüentemente, de nossas discussões.

3.4 PRÉ-ADOLESCÊNCIA NOS TEMPOS ATUAIS

Podermos revisitar as teorias descritas, suscitou em nós novas inquietações e, perguntamo-nos então quem é este pré-adolescente que está fazendo parte de nossa sociedade, de nossas famílias e de nossas escolas tal como elas se apresentam na contemporaneidade? O que já foi pesquisado na última década sobre eles e como são apresentados pelos diferentes canais de comunicação? Realizamos então um levantamento nas principais revistas científicas publicadas pelas Universidades a partir do ano de 1990 e, pretendemos apresentar neste sub-título, algumas destas pesquisas que enfocam especificamente esta faixa etária e outras, nas quais eles são parte de um grupo maior, além de artigos publicados em conceituadas revistas não científicas, de grande circulação nacional. Para orientar-nos nesta elaboração, iremos seguir a seqüência das categorias que levantamos para a análise dos discursos dos professores.

Em artigo publicado na revista Veja em fevereiro de 2003, com o título "Eles têm a força", Ariel Kostman afirma que os *Tweens* – entendidos como pré-adolescentes – são um fenômeno atual, uma "nova e poderosa congregação", ainda pouco analisada. Se, antigamente, pertenciam ao vasto e indiferenciado mundo da criança, hoje têm voz ativa em casa, sabem o que querem, namoram, saem com amigos e consomem como gente grande, além de se rebelarem contra o controle dos pais. Nascidos e criados com a tecnologia, lidam com facilidade com o computador, celular, videogame e as últimas gerações de eletro-eletrônicos, os quais, os pertencentes à classe média, os possuem como objetos particulares, no interior do próprio quarto. Com acesso a dinheiro ou mesmo a cartão de crédito, os meninos compram os CDs de lançamento, cartuchos de jogos, vão ao cinema, enquanto as meninas compram roupas, sapatos, perfumes, bijuterias e CDs como os garotos, mas é a moda um dos maiores interesses de ambos os grupos, o que já foi amplamente detectado pelos grandes fabricantes que intensificam a cada dia o *marketing* dirigido a eles, considerados altamente consumistas.

Identificados como autônomos, decididos, precoces, inteligentes e críticos na concepção do adulto quando comparados a si próprio na época em que tinha a mesma idade, percebemos que estas características ou mesmo "qualidades" ressaltadas, quando explicadas pelos pais, remetem a sujeitos altamente individualistas e consumistas, orientados pela busca do prazer, cujas vaidades vão além do imaginável. Não obstante, devemos reconhecer que possuem um grande poder de argumentação que levam os adultos a mudarem suas próprias decisões e concepções frente aos mesmos.

Na mesma reportagem, constam os resultados de uma pesquisa que os analistas da empresa de brinquedos Estrela fizeram com pré-adolescentes entre nove e doze anos de idade, levantando algumas características dos mesmos, lembrando que não é uma pesquisa científica e têm, intencionalmente interesses econômicos. Estas características seriam:

- detestam ser chamados de crianças; se auto denominam pré-adolescentes;
- rejeitam produtos caracterizados como infantis;
- são muito bem informados e consumistas;
- têm grande coordenação motora e são muito curiosos;
- gostam de colecionar e classificar tudo;
- identificam marcas e relacionam grife e qualidade;
- não mais enxergam os pais como heróis;
- dão grande importância à turma (tribo);
- ditam a moda para os mais novos;
- são muito volúveis; buscam sempre produtos novos.

A reportagem retrata especificamente o pré-adolescente de classe média cuja realidade não é acessível para a grande maioria dos jovens deste grupo etário, embora ela seja mistificada, desejada e idealizada por todas as classes. Observamos que na reportagem não há nenhuma discussão ou análise mais aprofundada, sendo inclusive as características descritas vistas como naturais, como se, “ser volúvel” por exemplo, não é uma conseqüência da atual sociedade que cultua o descartável e o “ter” em detrimento do “ser”.

Uma das pesquisas realizadas em âmbito científico foi a de Günther (1996) que investigou as preocupações de adolescentes entre onze e dezoito anos do ponto de vista deles próprios e dos adultos. No grupo de adolescentes, foram entrevistados 1421 jovens de escolas públicas, particulares, *shopping-centers* e centro comunitário, com grande variância no nível sócio-econômico e com nível de escolaridade entre a quinta série do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio. Nos resultados que foram apresentados por idade, verificamos que, dentre os 100 itens propostos pela Escala de Preocupações aplicada, o percentual decrescente das respostas indicadas por cada um destes grupos foram:

Quadro 01 – Preocupações assinaladas pelos jovens de 11 e 12 anos de idade ordenadas de acordo com o percentual

Idade: 11 anos – (n=66)	**%**	**Idade: 12 anos (n= 147)**	**%**
Provas na escola	82	Notas baixas na escola	75
Notas baixas na escola	79	Provas na escola	74
Morte na família	79	Morte na família	68
O problema da fome no mundo	73	O problema da fome no mundo	65
Terrorismo/Seqüestro	73	Perder um(a) amigo(a)	64
Perder um(a) amigo(a)	68	Não ter amigos	56
Aids	68	Possibilidade de guerra nuclear	54
Possibilidade de guerra nuclear	64	Aids	53
Estupro	64	Terrorismo/Seqüestro	52
Câncer	64	Briga entre meus pais	51
Minha saúde mental	61	Minha própria morte	50
Pressão para experimentar drogas	61	Minha saúde física	46
Minha saúde física	59	Câncer	45
Menstruação/polução noturna	59	Ser machucado(a) por arma	43
Uso de drogas	58	Separação dos meus pais	40
Futuro do país	58	Uso de drogas	38
Não ter amigos	56	Doença venérea	36
Ser machucado(a) por arma	56	Minha saúde mental	35
Briga entre meus pais	56	Pressão para experimentar drogas	32
Minha própria morte	53	Perda de trabalho pelos pais	32
Separação dos meus pais	53	Menstruação/polução noturna	29
Doença venérea	50		
Perda de trabalho pelos pais	50		

Fonte: Günther (1996)

O quadro nos mostra as preocupações mais comuns dos pré-adolescentes de onze e doze anos a partir da pesquisa realizada por Günther (1996). Observamos que além das diferenças que existem entre um e outro grupo quanto às mudanças na ordem da escolha dos itens ocorre também diferenças percentuais dentre as mesmas preocupações. Estes resultados demonstram, portanto, as particularidades e vicissitudes de cada uma destas faixas etárias.

Abordando neste momento as relações do pré-adolescente com sua família, não encontramos nenhuma pesquisa específica que tratasse do assunto com este enfoque, mas levantamos três estudos que discutem o papel da família na vida dos “adolescentes” e incluem o grupo de onze e doze anos.

Wagner e cols (1999) investigaram em que medida a configuração familiar contribui para o bem-estar dos adolescentes. Estes estudiosos tiveram uma amostra de 391 adolescentes de

doze a dezessete anos integrantes de 196 famílias originais ou 195 de famílias reconstituídas; todos os sujeito eram estudantes de 25 escolas particulares e públicas de Porto Alegre com nível sócio econômico médio. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada a Escala de Bem-estar de Goldberg (1978) – GHQ. Os resultados obtidos indicaram que a maioria dos adolescentes (81%) apresentou um nível de bem-estar geral entre bom e muito bom, sendo que não houve diferença significativa entre adolescentes de família originais e reconstituídas.

Os autores afirmam que, diante dos dados e da análise realizada, pode-se pensar que, *independentemente da configuração familiar é na qualidade do relacionamento entre os membros da família que recai a maior ou menor possibilidade de bem-estar* (Wagner, 1999, p.155), ressaltando ainda que embora haja grandes mudanças nas configurações familiares atuais, a função de apoio, proteção e responsabilidade pelos filhos se mantém inalterável.

Magagnin e Körbes (2000), por sua vez, investigaram se existe relação entre o autoconceito do adolescente, o relacionamento familiar e a colocação de limites. Os autores entendem autoconceito como a organização hierárquica e multidimensional de um conjunto de percepções de si mesmo, sendo esta organização composta dos seguintes fatores: segurança social, atitude social, autocontrole, self-moral, self-somático e receptividade social. A amostra foi de 200 adolescentes, sendo cento e um do sexo masculino e noventa e nove do sexo feminino, na faixa etária entre onze e vinte e um anos, subdivididos em adolescência inicial (onze a quatorze anos); adolescência propriamente dita (quinze a dezessete anos) e adolescência final (dezoito a vinte e um anos).

Os resultados indicaram que quando o autoconceito do adolescente tem uma alta pontuação, isto corresponde a um bom relacionamento com os pais e irmãos e, neste caso, os filhos acham correto que lhes sejam impostos limites, compreendidos como controle sobre seus comportamentos, de modo a ajudá-los a serem mais autônomos e independentes. Por outro lado, baixo escore no autoconceito está diretamente relacionado a dificuldades nas relações com pais e irmãos, tornando odiosos os limites impostos por aqueles. Para os autores, a posição dos pais deve ser de “continente” das necessidades dos filhos, dos seus anseios, dando limites à liberdade, contato afetivo, delegação de responsabilidade, acompanhamento das mudanças individuais – físicas e psicológicas - favorecendo um crescimento sadio e uma auto-imagem positiva.

Ainda em relação a este aspecto, temos Magagnin (1998) cuja pesquisa objetivou verificar se os tipos de percepção das atitudes parentais pelo filho adolescente se relacionavam com sua adaptação intra e extrafamiliar. O autor entende *como percepção de atitude parental as formas de comportamento adotadas pelos pais em relação ao filho adolescente. Estas formas básicas são: autonomia, amor, controle e hostilidade.* (p.22).

A amostra constituiu-se de 400 sujeitos de classe média, de onze a quatorze anos de idade, de ambos os sexos, que freqüentavam entre a quinta e a oitava série do ensino fundamental. Utilizou como instrumento de coleta de dados o Inventário de Percepção Juvenil elaborado por Streit e adaptado à realidade brasileira, além de um questionário que avalia os diferentes tipos de adaptações dos adolescentes. Os resultados mostraram que um alto índice de amor está diretamente associado ao bom relacionamento com os pais e irmãos, o gosto pela leitura, pelo estudo e ao rendimento escolar entre outros.

Os resultados apontaram ainda que, especificamente em relação às idades entre onze e doze anos, os jovens percebem as atitudes dos pais como alto índice de amor, que indicam altos índices de avaliação positiva, participação, expressão de afeto e suporte emocional. Estes dados indicam que os pais têm maior cuidado e atenção com os filhos destas idades, diferentemente do grupo de treze e quatorze anos que perceberam índices médio e baixo de amor em seus pais e, segundo o autor, deve-se ao fato de os pais perceberem neles maior independência e eles próprios, por sua vez, buscarem também mais autonomia e identidade.

A relação com amigos, outra categoria analisada, é considerada um dos aspectos mais importantes da vida do pré-adolescente, pois se até os nove/dez anos a referência maior são os pais, a partir desta idade os amigos começam a ter maior importância e valor em suas vidas. A forma como o sujeito se percebe no grupo, aceito ou rejeitado, influenciará na sua auto-imagem, proporcionando-lhe sentimentos de bem-estar ou angústia, dependendo do caso.

Em matéria publicada na revista Veja, em 02 de julho de 2003, Thaís Oyama fala sobre “A divisão de classes” que impera hoje nas escolas de classe média, principalmente no grupo de quinta a oitava série criando um “novo sistema de castas”, conhecidos como “os populares” e “os excluídos”. As regras do jogo, as disputas, a demarcação de territórios, as vantagens dos populares, a exclusão não mais velada mas afirmada, apontam claramente para a reprodução dos valores cultivados na sociedade, onde se destaca o mais rico, o mais habilidoso, o bonito,

e assim por diante. Ser excluído e perceber-se excluído significa resignar-se à solidão, a ser o último escolhido para trabalhos em grupos e sentir-se "invisível" na sala de aula. Além destas questões individuais, observa-se também a formação de grupos que, não poucas vezes, se desafiam e se enfrentam, geralmente municiados de uma liderança que é admirada pelos seus "súditos".

Cremos que os fatos e a forma como as relações interpessoais entre os jovens estão se encaminhando deva ser um alerta para pais e educadores, que não podem ficar alheios diante, por exemplo, das atrocidades realizadas pelos jovens nas escolas e outros locais independentemente de suas patologias. Não podemos naturalizar a desumanização dos nossos jovens.

Prosseguindo a discussão, apresentamos o trabalho realizado por Chaves e Barboza (1998) que busca identificar as *representações sociais* das crianças acerca de sua realidade escolar. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas individuais com uma amostra de dezenove alunos de escolas públicas, sendo que dez cursavam a quinta série e nove a quarta série. Quanto à idade, oito dos informantes tinham doze anos e os demais com idade variando entre dez e quatorze anos.

Os resultados indicaram que as crianças valorizam a escola, percebendo-a como um espaço necessário para um futuro bem sucedido sendo a continuidade dos estudos um ponto inquestionável. Em relação às avaliações e atitudes das crianças frente aos professores, os indicadores apresentaram dois pólos identificados como negativos e positivos. No aspecto negativo, recriminam, no professor, deficiências no cumprimento de sua função profissional, como não repetir o assunto, faltar demais, enrolar e não dar o conteúdo, não explicar a matéria e ficar na sala de aula corrigindo prova.

Além disto, recriminam a falta de amabilidade do professor exemplificada como aquele que não conversa, que só dá dever o tempo todo, que ameaça o aluno dizendo, por exemplo, que vai tirá-lo da sala; que grita; que implica e "marca" o aluno, que só fica de cara feia e zangada na sala. Quanto aos aspectos positivos dos professores, todos se pautam a respeito da "função profissional", referindo, por exemplo, "saber explicar direito a matéria" e "tem domínio do conteúdo". Destacam ainda como características positivas do professor: não gosta de faltar,

não grita, é bom, conversa sobre coisas “da vida”, elogia, ajuda as pessoas, abraça.... enfim, que demonstra afeto e interesse pelos seus alunos.

Os autores concluem que as crianças da pesquisa *têm uma aproximação positiva em relação à instituição escolar, estão disponíveis à escolarização e a incluem no seu cotidiano de vida* (Chaves e Barbosa, 1998, p.39). Esta valorização apresenta-se internalizada e significativa enquanto representação.

No campo da sexualidade, Rosado (1998) desenvolveu uma pesquisa com adolescentes de quinta a oitava série do ensino fundamental, com idades entre onze e dezesseis anos, sobre as representações a respeito da Aids. A pesquisa foi realizada em dois momentos: o primeiro em 1993, com 180 estudantes de escola pública de primeiro e segundo graus e o segundo, em 1996, com uma amostra de trinta e nove alunos de quinta a oitava série do ensino fundamental. A análise do trabalho baseou-se no conceito de *representações sociais*. Observou-se que os jovens dispunham de conhecimentos que lhes permitam identificar situações de risco, mas sua natureza não assegurava condutas preventivas quando diante de situações de risco, principalmente por não articularem internamente as duas principais formas de contágio: sexo e drogas.

Em relação aos alunos de quinta e sexta séries mais especificamente, o autor descreve que os estudantes da quinta série apresentaram a menor freqüência de respostas adequadas - 20% no próprio grupo – sendo que os demais (80%) focalizaram na vida sexual seu principal conceito nos conteúdos de representações sobre a Aids. Martins questiona, mas não aponta a resposta, se isto seria devido à curiosidade pela não iniciação sexual ou, ao contrário, recém-iniciados na mesma, estão psiquicamente mais voltados a ela, esquecendo-se de outras formas de contágio possíveis. Os alunos das sextas séries, por sua vez, apresentaram padrões de respostas bem mais próximos aos dos grupos de sétimas e oitavas séries.

Ainda em relação à sexualidade, no artigo publicado da revista Veja “Eles têm a força” anteriormente citado, Ceres Alves de Araújo, psicóloga, analisa que *hoje, crianças de nove anos já se intitulam pré-adolescentes e as meninas de dez anos, já pensam em ficar e estimulam os meninos da mesma idade a corresponder a essa expectativa* (Kostman, 2003). Assinala, ainda, que as brincadeiras estão cada vez mais sexualizadas e os jogos sempre terminam com alguém beijando alguém.

Em levantamento que realizamos junto à Secretaria de Saúde do Município de Maringá, tivemos a possibilidade de tomar conhecimento de alguns dados atuais sobre gravidez e abortos em nossa cidade, estado e país, nos anos de 2001 e 2002, referentes às idades entre 10 e 14 anos. Não há dados específicos para a faixa etária de 11 e 12 anos de idade, por isso utilizamos este outro parâmetro para a apreensão desta categoria.

Obtivemos através do Sistema Pré-natal/Centro de Informação em Saúde/Secretaria Municipal da Saúde - SISPRENATAL/CIS/SMS – Maringá, o atendimento disponibilizado nos postos de saúde às gestantes de Maringá. Encontra-se atualmente em acompanhamento dez casos de gestantes na faixa etária de 10-14 anos.

Em relação a casos de curetagem pós-aborto realizados pelo Sistema Único de Saúde – SUS -, os dados foram disponibilizados pelo Programa Nacional de Informatização de Dados/ Sistema de Informações Hospitalares/Sistema Único de Saúde - DATASUS-SIH/SUS. No ano de 2001, ocorreu um caso na faixa etária de 05-14 anos em Maringá, 91 casos em nível de Paraná e 3.129 casos registrados no Brasil. Em 2002, o número de casos no Brasil diminuiu para 2.973 casos.

Obtivemos ainda os casos de nascidos vivos na cidade de Maringá, conforme dados do DATASUS – SIH/SUS. Na faixa etária “menor que 15 anos”, os números apontam: ano de 1999, um caso; ano de 2000, 11 casos; ano de 2001, 22 casos e, no ano de 2002, 16 casos registrados.

Embora não tenhamos dados estatísticos específicos para a faixa etária dos pré-adolescentes de nossa pesquisa, não podemos negar que são preocupantes os números apresentados, o que nos alerta que os jovens estão cada vez mais cedo se envolvendo sexualmente, correndo-se o risco de termos índices maiores a partir de idades mais precoces.

O tema sobre drogas e bebidas alcoólicas, por sua vez, é recorrente e constante entre os jovens, na família, nas escolas, na saúde pública, na mídia, ou seja, na sociedade em geral. Entretanto, por mais campanhas e programas que se desenvolvam, vemos crescer vertiginosamente o uso das bebidas alcoólicas pelos jovens, que começam cada vez mais cedo, como também o uso de drogas.

Pesquisa realizada em 1999 pelo Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas – CEBRID - com alunos de escolas estaduais, mostrou que 65% já tinham experimentado bebida alcoólica e 50% tinham bebido pela primeira vez entre os dez e doze anos de idade, ou seja, na pré-adolescência. Além disso, divulgou que nos últimos dez anos, aumentou de 21,1% para 24,4% o índice de alunos das escolas da rede pública de 1º e 2º Graus que consumiram drogas ilegais.

Em artigo da Folha de São Paulo de 16 de fevereiro de 2003, intitulado "Onda Ice estimula adesão precoce ao álcool", Leite e Biancarelli afirmam que a partir de 2002 constatou-se que cresce assustadoramente as bebidas "ices" entre os jovens, que misturam vodca, uísque, rum e cachaça com sucos, água ou outro líquido para diluir o álcool e disfarçar seu sabor acentuado, tornando-o tolerável ao paladar juvenil. A reportagem afirma ainda que estudos realizados por especialistas mostram que quanto mais cedo se começa a beber, mais chance a pessoa terá de ficar dependente.

Marques e Cruz (2000), em interessante artigo em que discutem sobre o adolescente e o uso de drogas, afirmam que os levantamentos epidemiológicos sobre o consumo de álcool e outras drogas entre os jovens mostram que é na passagem da infância para a adolescência que eles começam a fazer uso dos mesmos, o que implica ser justamente a fase da pré-adolescência da qual tratamos neste trabalho.

Conforme Kramer (1998), entre 1987 e 1998, foram realizados quatro levantamentos em escolas públicas sobre o uso de drogas entre os jovens, sendo entrevistados 15.503 estudantes com idades entre 10 a 18 anos, residentes nas grandes capitais brasileiras. Os questionários foram aplicados e preenchidos individualmente pelos alunos em sala de aula e na ausência do professor. As faixas etárias foram subdivididas da seguinte forma: de 10 a 12 anos; de 13 a 15 anos; de 16 a 18 anos e maiores de 18 anos.

Os resultados da pesquisa mostraram que os solventes, como a cola de sapateiro, lança-perfume e acetona aparecem em primeiro lugar na lista como usados pelo menos uma vez e a maconha vem em segundo lugar. Em relação às capitais, Curitiba é a terceira capital onde o consumo é mais disseminado (27,4%), ficando atrás de Porto Alegre (30,5%) e Fortaleza (28,4%). O maior crescimento, comparando-se os dados estatísticos entre 1987 e 1993,

ocorreu entre alunos maiores de 18 anos mas, ainda assim, 12,4% dos estudantes entre 10 e 12 anos de idade admitiram o uso de drogas.

Entretanto, um dado salientado pela autora a partir da análise dos resultado é que a maioria dos estudantes jamais entrou em contato com qualquer tipo de droga, aspecto este positivo e acalentador, mas ao mesmo tempo, nos chama à responsabilidade, tanto de manter estes jovens fora da drogadição como auxiliar os que, por motivos diversos, estão envolvidos com as drogas, não nos esquecendo que drogas lícitas, como a bebida e o cigarro são plenamente aceitas em nossa sociedade, inclusive com grande *"glamour e status"*.

Concluímos esta discussão, assinalando que dentre as categorias levantadas para a análise das representações sociais dos professores sobre os pré-adolescentes nas quais norteamos a discussão deste último tópico, não encontramos nenhuma pesquisa atual com enfoque na "relação do pré-adolescente com adultos" e as "preocupações do pré-adolescente com os problemas sociais", justificando, portanto, o fato de não terem sido incluídas neste contexto.

Ressaltamos, ainda que embora as demais categorias tenham sido incluídas, percebemos a escassez de pesquisas que têm o pré-adolescente como objeto de estudo, concretizada na dificuldade que tivemos para compilar as que foram realizadas nos últimos doze anos.

Assinaladas essas considerações, finalizamos este capítulo que teve como objetivo apresentar de forma breve, os conhecimentos acumulados no processo histórico sobre a pré-adolescência e o pré-adolescente, que respaldarão nossa análise no desvelamento das representações sociais dos professores sobre os mesmos. O próximo capítulo versará sobre as questões teórico-metodológicas de nossa pesquisa.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

4.1 DIRETRIZES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Ao pensarmos no significado da pesquisa, concordamos com Pádua (1997, p.29) que a caracteriza *"como uma atividade de busca, indagação, investigação, inquisição da realidade..."* que faz pulsar a ânsia de respostas, de saberes, de conhecimentos, que ao serem apropriados, permitem a compreensão da realidade e o encaminhar de nossas ações e reflexões.

Para esta autora, a pesquisa como atividade, está "*...inserida em determinado contexto histórico-sociológico, estando portanto ligada a todo um conjunto de valores, ideologia, concepção de homem e de mundo que constituem este contexto*" (p.30), no qual também está inserido o pesquisador.

Para realizar esta pesquisa, abordamos nosso objeto de estudo através da pesquisa qualitativa, que, diferentemente da pesquisa quantitativa cujos pressupostos são apoiados na experimentação, mensuração e controle rigorosos dos dados, têm se preocupado com "*...o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores e representações sociais que permeiam a rede de relações sociais"* (Pádua, 1997, p.31).

A escolha por esta forma de procedimento deve-se ao fato de que a mesma pode responder e atender melhor às próprias necessidades e características das ciências humanas em diversos estudos, possibilitando também a apreensão da dinâmica do processo ao qual investigamos, visto que, partimos de dados empíricos, *"de manifestações objetivas da subjetividade compreendida dentro da consciência"* (Lane,1996, p.100), que são os próprios discursos de nossos locutores quando falam sobre o que pensam.

De acordo com Chizzotti (1991), sendo a finalidade da pesquisa qualitativa a de intervir em situações inadequadas, isto será possível em nosso caso, na medida em que desvelarmos, no

processo de análise, aquilo que estava cristalizado ou camuflado, de modo a direcionar ações que modifiquem as condições e as situações em si.

Tendo em vista o objetivo da pesquisa, que consiste em investigar as representações sociais do professor sobre o pré-adolescente - alunos que freqüentam as 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental - buscou-se, através de entrevistas, analisar o conteúdo dos discursos dos professores e identificar como estas representações permeiam seus comportamentos e suas relações com os alunos desta faixa etária. Para tanto, utilizamos os autores que subsidiaram o construto teórico desta investigação.

4.1.1 PROCEDIMENTO PARA COLETA DE DADOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Segundo Pádua (1997), *"...as técnicas, que nos auxiliam e possibilitam elaborar um conhecimento sobre a realidade, não podem se caracterizar como instrumentos meramente formais, mecânicos, descolados de um referencial teórico que as contextualize numa totalidade mais ampla*" (p.30).

Neste sentido, para realizarmos a investigação e estudo de nosso objeto, optamos pela técnica da entrevista, cuja concepção concordamos com Pinheiro (2000), que a considera *"...como prática discursiva, ou seja, ...como ação (interação) situada e contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões da realidade"*(p.186).

No decorrer de sua existência, o indivíduo utiliza a linguagem como instrumento ou ferramenta psicológica, estabelecendo relações com os que o cercam, buscando a coerência e sentido em seu discurso. Ao responder questões em uma entrevista, como é o nosso caso, o indivíduo recorre às informações divulgadas em seu meio, sejam elas através da mídia, das interações, das situações vividas, internalizadas ao longo de seu processo de vida e que serão re-significadas, em um momento específico. São, portanto, representações sociais sobre determinado objeto e, por isso, a entrevista é um dos instrumentos possibilitadores da apreensão destas representações.

Em função do seu nível de estruturação, dos objetivos da pesquisa e da possibilidade de intervenção quando necessário, utilizamos a entrevista semi estruturada, com um roteiro previamente elaborado. Entendemos que esta forma de entrevista compreende o entrevistado como um ser capaz de exprimir e comunicar com clareza e fidedignidade seus pensamentos, experiências e sentimentos, *"...revelando tanto a singularidade quanto a historicidade dos atos, concepções e idéias"* (Chizzotti, 1991, p.93).

Para a coleta de dados, construímos três roteiros de entrevistas com os quais pretendemos buscar diferentes informações, quais sejam: o roteiro de entrevista nº 1 (apêndice A) teve como objetivo a "Caracterização da Escola"; o roteiro de entrevista nº 2 (apêndice B), pretendeu coletar "Informações sobre o Professor" e o roteiro de entrevista nº 3 (apêndice C), abordou as "Questões Referentes ao Pré-adolescente". Para a elaboração do roteiro de entrevista nº 3, baseamo-nos no trabalho de Salles (1998), que investigou as *representações sociais* sobre o adolescente e a adolescência, a partir dos discursos de professores, diretores, inspetores de alunos e dos próprios alunos, buscando caracterizar como estas representações integram e determinam as relações cotidianas na escola.

A entrevista com os professores compreendeu, portanto, dois momentos: o primeiro, utilizando nosso roteiro nº 2, coletamos dados específicos sobre o professor e o segundo momento, a entrevista propriamente dita, em que utilizamos o roteiro de entrevista nº 3, em que o entrevistado, respondendo às questões em seu próprio ritmo foi solicitado a dar maiores esclarecimentos em qualquer momento que se achasse necessário e conveniente.

Inicialmente foi realizado um projeto piloto com três professores de 5ª e 6ª séries que trabalhavam na própria escola, para verificarmos o instrumento de pesquisa. Consideramos importante este procedimento visto que permitiu analisar diversos aspectos, principalmente quanto ao conteúdo das respostas, no sentido de apreender se os mesmos realmente atendiam aos objetivos da pesquisa.

O roteiro da entrevista utilizado no pré-teste foi mantido, pois verificamos que as questões estavam claras, ordenadas em uma seqüência lógica e compreendiam aspectos da vida dos pré–adolescentes que pretendíamos desvelar, ou seja, a forma como eram apreendidos e representados pelos professores. As entrevistas realizadas no projeto piloto foram integradas

ao total do grupo de participantes por entendermos que respondiam às exigências da validade do instrumento utilizado.

Para a realização da pesquisa propriamente dita, inicialmente entramos em contato com a coordenadora geral e pudemos expressar nosso interesse em realizarmos nossa pesquisa na Instituição. Nesse primeiro contato, verificamos e confirmamos que a escola atendia aos requisitos que consideramos importantes, quais sejam, um número significativo de turmas e a diversidade sócio-econômica da população.

Em nosso segundo encontro com a coordenadora geral, buscamos conhecer a escola e para tal utilizamos o Roteiro de Entrevista nº 01 – Caracterização da Escola. Além de nos informar que a Instituição possuía cinco turmas de cada uma das séries, a coordenadora relatou-nos, de maneira geral, a dinâmica da escola, seu organograma, funcionamento e o papel exercido pelos diferentes elementos da equipe técnico-pedagógica. Aproveitamos o momento para entregar-lhe o pedido de autorização (apêndice D) para a realização da pesquisa na Instituição, o qual seria encaminhado à Direção Geral.

Em seguida, a coordenação nos apresentou à assistente pedagógica com a qual teríamos contato mais direto. Com ela pudemos inteirar-nos dos horários de aula dos professores e a disciplina por eles ministradas, facilitando assim nosso primeiro contato com os mesmos, além de inteirar-nos da própria grade curricular, horário de aulas, disponibilidade dos professores, entre outras informações importantes. Aproveitando o intervalo das aulas, fomos apresentadas ao grupo de professores e pudemos expor sucintamente os objetivos da pesquisa de mestrado e o interesse em trabalharmos com aquela Instituição e com os professores de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental.

Posteriormente pudemos conversar individualmente com todos, entregando-lhes o convite por escrito (apêndice E) e organizamos o cronograma de encontros que se realizariam na própria Instituição, no horário da hora atividade do professor, conforme escolha unânime de todo o grupo.

As entrevistas foram realizadas no mês de novembro e dezembro de 2002, com exceção da professora de educação física da 5ª série, que por motivos particulares da mesma só foi entrevistada em janeiro de 2003. A escola viabilizou uma sala específica para os encontros

onde, na maioria das vezes tínhamos privacidade, ocorrendo eventualmente alguma interferência, mas que não influiu nos resultados, por serem intercorrências rápidas, em função de necessidades da escola.

No encontro individual com o professor, esclarecemos primeiramente que iríamos nos ater aos alunos de 5ª e 6ª séries (muitos davam aulas para outras séries), sendo importante que explanasse as respostas às questões baseado em suas experiências e conhecimentos dos alunos das séries em foco. Reafirmamos, então, nossos objetivos, a forma como seria encaminhado o encontro e alguns tópicos que iriam ser abordados, o que, percebíamos, deixava os professores mais tranqüilos e confortáveis, tornando-se o encontro rico e prazeroso. Aproveitamos o momento também para falar sobre a gravação, sendo esta aceita sem restrições por todos que assinaram a autorização (apêndice F), cientes que seriam preservadas as suas identificações e da Instituição em todo o trabalho.

Concluída esta fase de "rapport" inicial, coletamos os dados de identificação dos participantes da entrevista, dados estes anotados em um caderno. Em seguida, iniciamos o uso do gravador, para se efetivar a entrevista não-diretiva propriamente dita. O uso do gravador possibilitou um melhor acompanhamento da fala do entrevistado, de seu raciocínio, da observação de seus gestos e atitudes, que deram indícios significativos dos momentos para uma intervenção, ou seja, permitiu um maior envolvimento no processo, o que dificilmente ocorreria caso fosse necessário fazermos a transcrição simultânea da fala do entrevistado.

Pelo tempo limitado da hora-atividade, com a maioria dos professores foram necessários dois encontros de cinqüenta minutos, com exceção dos professores que podiam permanecer um tempo maior, tendo as entrevistas a duração média de uma hora e trinta minutos. Após as entrevistas com todos os professores participantes, transcrevemos as fitas, para iniciarmos então a leitura, organização e análise dos dados.

Não poderíamos deixar de ressaltar neste momento, o acolhimento com o qual fomos recebidas nesta Instituição, além da colaboração e prontidão que percebemos nos professores para participarem de nossa pesquisa. No decorrer das entrevistas, pudemos verificar que os professores também, ao sentirem-se acolhidos, ao terem um porto seguro onde podiam deixar fluir suas inseguranças, suas angústias e receios, ao perceberem-se valorizados por seus

trabalhos e por suas experiências como educadores, isto tudo lhes proporcionava conforto, segurança e orgulho.

4.1.2 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A escolha da Instituição[3] para a realização da pesquisa não ocorreu de forma aleatória. Foi uma decisão tomada após diversas reflexões, análises e ponderações onde foram questionados diversos aspectos, como as limitações da pesquisa ser realizada em escolas particulares ou confessionais devido à restrição da clientela destas escolas quanto ao aspecto sócio-econômico e o reduzido número de turmas de cada série, variáveis estas que consideramos relevantes para nossa pesquisa, visto o limitado contexto dos professores cujas *representações sociais* pretendíamos averiguar.

Pensamos também sobre a possibilidade de utilizarmos duas escolas, uma pública e outra particular, mas além de não pretendermos fazer uma análise comparativa, também teríamos que optar por um número limitado de professores de cada escola e nosso desejo era ter pelo menos um professor de cada área por turma.

Para contornarmos estas questões, pensamos na possibilidade de uma escola pública de grande porte, que mantivesse em seu quadro um número de turmas de 5ª e 6ª séries bem representativo e que seus alunos fossem oriundos de diferentes classes sociais, sendo estas características, diversidade e quantidade, significativas para esta pesquisa..

Por todas as questões acima expostas, nossa pesquisa foi realizada em uma Instituição pública de ensino, na cidade de Maringá, Estado do Paraná, localizada em zona urbana e de fácil acesso; funciona nos três períodos do dia, matutino, vespertino e noturno, com uma clientela sócio-econômica bastante diversificada, que abrange todas as classes sociais. Para a obtenção dos dados da Instituição utilizamos o roteiro de entrevista citado anteriormente.

Conforme descrito no Projeto Pedagógico da escola, sua filosofia é "...formar homens que se

[3] Conforme compromisso firmado entre a pesquisadora, a Instituição e os professores, foi preservada a Identidade dos mesmos.

construam e recriam permanentemente, isto é, que analisem as contradições, aprofundando o conhecimento de acordo com a realidade da diferença dos seres, apresentando uma relação dinâmica, completa, total e contraditória. Para isso é necessário oferecer uma educação completa, multidimensional, politécnica, combinando o trabalho produtivo material com tarefas do tipo intelectual.”.

Quanto ao aspecto físico, a Instituição conta com várias salas de “ensino-pesquisa” como: informática, química, biologia, física, língua portuguesa, história e geografia, matemática, centro de criatividade, expressão corporal e biblioteca. Possui diversas quadras de esportes abertas e um ginásio de esportes onde são realizadas aulas de Educação Física, atividades esportivas, artísticas e culturais. Possui também um anfiteatro, e vários equipamentos eletro-eletrônicos como retroprojetores, televisão e vídeos-cassetes.

O quadro técnico-pedagógico apresenta atualmente cento e cinqüenta profissionais, dos quais cento e vinte e oito possuem especialização e dois concluíram o mestrado. Além da Direção Geral e da Coordenação Pedagógica Geral, há três diretoras auxiliares, que atuam respectivamente em um dos períodos de atividade escolar, tendo como auxiliares as coordenadoras de cursos, a supervisora de ensino e a orientadora educacional.

Atualmente a Instituição possui três mil e quinhentos alunos, atendidos em diferentes níveis e modalidades de ensino, desde Educação Especial e Educação Infantil, incluindo o ensino fundamental e médio. Do total do número de alunos, cento e setenta e cinco cursam a 5ª série e cento e setenta e cinco cursam a 6ª série do Ensino Fundamental, distribuídos em cinco turmas respectivamente, com uma média de trinta e cinco alunos por turma, que funcionam no período vespertino. A grade curricular destas turmas é formada pelas disciplinas de português, matemática, história, geografia, ciências, inglês, educação artística e educação física.

Conforme levantamento efetuado junto à secretária da escola quanto ao ano de nascimento dos alunos de 5ª séries do Ensino Fundamental, constatamos que no ano letivo de 2000: 73,4% completaram ou iam completar 11 anos de idade; 1,72% tinham 10 anos de idade; 19,96% tinham completado ou iam completar 12 anos e 2,29% tinham 13 anos de idade.

Quanto às 6ª séries do Ensino Fundamental, observamos que: 78,73% completaram ou iam completar 12 anos de idade; 17,24% tinham 13 anos e 4,02% estavam com 14 anos de idade.

De acordo com as informações dadas pela secretaria, os casos fora de faixa eram relativos a repetências, abandono escolar em anos anteriores ou ainda casos oriundos da classe especial.

Em relação ao processo de avaliação para as 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, a média para aprovação é cinco, sendo adotada a semestralidade, isto é, o registro numérico (boletim) é semestral, sendo este valor numérico decorrente de um processo avaliativo contínuo e diversificado, que engloba avaliações orais, produções e participação em sala de aula, entrega de trabalhos, entre outras modalidades. Os professores empenham-se em realizar recuperações paralelas, que ocorrem no mesmo período de aula, por não ser possível a viabilização do contra-turno.

No decorrer do ano, os professores participam de semanas pedagógicas que acontecem no início e no meio do ano letivo, além de participarem de cursos e encontros promovido pelo Governo Estadual, geralmente em suas áreas específicas, como os realizados na Universidade do Professor, em Faxinal do Céu.

Quanto às reuniões com os pais dos alunos, elas acontecem três vezes por ano: no primeiro semestre, em maio, há um encontro geral e, posteriormente, no final do semestre para a entrega do boletim. No segundo semestre, há uma reunião no mês de setembro, em que os professores conversam com os pais individualmente sobre o processo escolar do aluno. Em todos estes encontros os pais comparecem em número bastante reduzido, o que acontece também quando são chamados esporadicamente por ocorrência de algum fato importante do qual é necessário que tomem ciência, o que obriga a escola, algumas vezes, a adotarem procedimentos mais incisivos para conseguirem a presença dos mesmos.

Em relação às normas vigentes para os alunos, as principais seriam o uso obrigatório do uniforme e do cartão magnético para a entrada, que visa a segurança dos alunos e da escola como um todo; o respeito aos professores e colegas; a preservação do espaço físico e dos materiais da escola. Como nas demais escolas, é proibido aos alunos o uso de bebidas alcoólicas, cigarros e drogas. Em casos de transgressões às normas, os pais são convocados a comparecerem à escola e, dependendo da gravidade dos fatos, a polícia é acionada.

De maneira geral, é uma escola que tem todos os problemas comuns de uma Instituição escolar, que se intensificam pelo número de alunos e que, pelas observações realizadas e

relatos ouvidos em diferentes momentos, teria grandes ganhos se pudesse ter em seu quadro de funcionários o Psicólogo Escolar.

4.1.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa foram professores que ministram diferentes disciplinas nas turmas de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, conforme a grade curricular. Dentre o grupo de professores cujos nomes nos foram indicados pela coordenadora geral, a professora de Educação Artística não demonstrou interesse em participar, o que foi prontamente aceito. Todos os demais se mostraram bastante disponíveis, percebendo-se um grande envolvimento no trabalho. Para as entrevistas com os professores foram utilizados os roteiros de entrevista nº 2 e nº 3, respectivamente

.

A seguir, apresentamos as características dos participantes da pesquisa no quadro 2

QUADRO 2 – DADOS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Ordem de Entrada	Idade	Sexo	Estado Civil	Número de Filhos	Idade e Sexo dos filhos	Formação Graduação Ano de Conclusão	Formação Especial Lato-Sensu Ano de Conclusão	Formação Mestrado Ano de Conclusão	Tempo de Magistério	Disciplina que leciona para 5ª e/ou 6ª séries	Número de Turmas de 5ª série em 2002	Número de Turmas de 6ª série em 2002	Cursou Disciplinas de Psicologia na Graduação	Participação em cursos sobre pré-adolescente e/ou adolescente.
Prof. 1	47 anos	F	Casada	02	M – 22 anos F – 20 anos	Letras Franco-Portuguesa (1976)	Ciências do Meio Ambiente – ênfase em Literatura (1997)	Não	25 anos	Português	05	Nenhuma	Sim	Palestras
Prof. 2	55 anos	M	Divorciado	04	M – 28 anos M – 26 anos F – 23 anos M – 21 anos	Letras (1975)	Teoria da Literatura (1984) Língua Portuguesa (1987)	Língua Portuguesa (1997)	18 anos	Português	Nenhuma	04	Sim	Palestras Estudou para o mestrado
Prof. 3	39 anos	F	Casada	03	M – 13 anos M – 09 anos M – 05 anos	Matemática (1985)	Matemática (2001)	Não	15 anos	Matemática	04	Nenhuma	Sim	Palestras
Prof. 4	43 anos	M	Solteiro	Nenhum	—	Física (1985)	Geometria Espacial (1987)	Não	18 anos	Matemática	01	03	Sim	Palestras
Prof. 5	37 anos	F	Casada	02	F – 07 anos M – 02 anos	História (1989)	Psicopedagogia	Não	10 anos	História	03	Nenhuma	Sim	Palestras
Prof. 6	57 anos	F	Solteira	01	M – 29 anos	História (1988)	História Social do Trabalho (1990)	Só créditos Educação (2000)	13 anos	História	02	04	Sim	Palestras
Prof. 7	52 anos	M	Casado	02	M – 23 anos M – 20 anos	Geografia (1982)	Não	Não	24 anos	Geografia	05	04	Sim	Palestras
Prof. 8	46 anos	F	Casada	02	F – 23 anos M – 20 anos	Ciências (1976) Complementação (1984)	Ensino Religioso (1995)	Não	28 anos	Ciências	05	04	Sim	Palestras Lê muito a respeito
Prof. 9	39 anos	F	Solteira	Nenhum	—	Letras Anglo-Portuguesa (1987)	Administração Escolar (2000)	Lingüística (em curso)	10 anos	Inglês	05	05	Sim	Palestras
Prof. 10	48 anos	F	Casada	02	M – 17 anos F – 14 anos	Educação Física (1979)	Metodologia e Didática (1996)	Não	26 anos	Educação Física	03	Nenhuma	Sim	Palestras
Prof. 11	37 anos	F	Casada	02	M – 16 anos M – 11 anos	Educação Física (1991)	Educação Física Escolar (2000)	Não	10 anos	Educação Física	Nenhuma	05	Sim	Curso de especialização: Dificuldades e Problemas de Aprendizagem

Legenda: M – Masculino
F – Feminino

Conforme o quadro 02, verifica-se que em muitas disciplinas os professores não ministram aulas para todas as cinco turmas de cada série, como é o caso de geografia, português, história, matemática e ciências, por ultrapassar suas possibilidades de carga horária. Uma análise mais aprofundada nos faz verificar que nas disciplinas acima, todas na 6ª série, com exceção de matemática que teria duas turmas com outro professor, nas demais isso ocorre em apenas uma turma. Conseqüentemente, em função de terem um número reduzido de turmas, estes professores não foram entrevistados, dando-se preferência àqueles que tinham o maior número de turmas, sendo que tivemos o cuidado de ter pelo menos um representante de cada disciplina, com exceção da disciplina de Educação Artística, cuja professora, que ministra aulas para todas as turmas de 5ª e 6ª séries, preferiu não participar do trabalho.

Foram entrevistados onze professores, sendo oito do sexo feminino e três do sexo masculino, pertencentes ao quadro de professores de 5ª e 6ª séries da Instituição e contam com idade entre 37 a 57 anos. Todos os professores possuem dez anos ou mais de magistério, com uma variação entre 10 a 28 anos de experiência em sala de aula.

Verifica-se através do quadro 02 que, com exceção de dois professores, os demais possuem filhos; deste total, oito dos participantes têm filhos com idades acima de 12 anos, o que demonstra que além da experiência de serem professores de pré-adolescentes, eles também já viveram estas relações com os próprios filhos.

A formação dos sujeitos entrevistados aponta que foram graduados em suas respectivas áreas entre os anos de 1975 a 1991. Em nível de especialização, com exceção de um professor, todos os demais cursaram especialização Latu Sensu, seja na sua área específica ou outra, como é o caso das professoras 8 e 9.

Quanto à pós-graduação, em nível de mestrado, tem-se que apenas um professor concluiu o curso. A professora 9 estava cumprindo os créditos na época da entrevista e a professora 6, após ter realizado todos os créditos no Mestrado de Educação na Universidade Estadual de Maringá, trancou a matrícula por problemas pessoais e pretendia retornar em 2003.

Embora alguns professores não estejam ministrando aulas para turmas de 5ª ou de 6ª séries no presente ano letivo de 2002, conforme mostra o quadro, todos já lecionaram ou lecionam para ambas as turmas, seja nesta ou em outra Instituição de Ensino.

Em relação à disciplina de Psicologia cursada no decorrer da graduação ou da pós-graduação todos afirmaram que não tiveram na grade curricular a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento que aborda conteúdos referentes às fases do desenvolvimento humano. Alguns assinalaram que constava da grade curricular a disciplina Psicologia da Educação que abordava superficialmente temas referentes ao pré-adolescente ou adolescente, que é justamente a clientela que estes professores de licenciatura terão em suas salas de aula e com quem não se sentem preparados para lidar.

Quanto a outros cursos, todos afirmaram que nunca participaram de cursos específicos sobre o pré-adolescente ou adolescente. Relataram que seus conhecimentos são oriundos das poucas palestras a que assistiram e que discutiam alguns aspectos sobre o tema. A maioria considera que seus conhecimentos sobre os alunos desta faixa etária são decorrentes de sua prática em sala de aula e do convívio diário com os mesmos.

4.1.4 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE

A partir de uma abordagem qualitativa, esta pesquisa fundamentou a interpretação na análise de conteúdo do discurso dos professores. Para tal, procedemos à leitura geral das entrevistas, que nos possibilitou um primeiro envolvimento com os conteúdos presentes nos discursos, e a seguir, as releituras nos levaram a compor as categorias de análise assim concebidas: a) concepção de pré-adolescência; b)interesses do pré-adolescente; c) relação do pré-adolescente com a família; d) relação do pré-adolescente com os adultos; e) relação dos pré-adolescente com seus pares; f) o pré-adolescente e a escola; g) medos e preocupações do pré-adolescente; h) o pré-adolescente e as drogas e i) o pré-adolescente e a sexualidade.

Levantadas as categorias de análise retomamos a leitura das entrevistas e ao longo da mesma realizamos os recortes das falas que caracterizam cada uma destas categorias.

A etapa de análise propriamente dita teve como objetivo desvelar as representações sociais dos professores sobre os pré-adolescentes, respaldada pelos conhecimentos teóricos que deram suporte a esta investigação.

CAPÍTULO V

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com vistas a atingir os objetivos propostos para essa pesquisa, realizamos a análise qualitativa dos dados com base nas categorias temáticas que foram levantadas: 1) concepção de pré-adolescência; 2) interesses do pré-adolescente; 3) relação do pré-adolescente com a família; 4) relação do pré-adolescente com outros adultos; 5) relação do pré-adolescente com seus pares; 6) o pré-adolescente e a escola; 7) medos e preocupações do pré-adolescente; 8) o pré-adolescente e as drogas e 9) o pré-adolescente e a sexualidade.

5.1 CONCEPÇÃO DE PRÉ-ADOLESCÊNCIA

Nesta categoria, discutimos as representações sociais dos professores a respeito de quem é o pré-adolescente, como ele é e quais são as suas características.

Os depoimentos dos professores, de uma maneira geral, apontam que percebem o grupo de pré-adolescentes de forma bastante heterogênea.Alguns são considerados como crianças, com condutas bem infantis, enquanto outros manifestam comportamentos mais amadurecidos, como revelam os seguintes relatos:

> *Dentro da sala de aula é difícil ter uma sala homogênea. Tem aquele que é bem ingênuo, que é bem criança ainda, que chama de tia, que tem muito carinho e já tem aquele que é o "bonzinho", a "patricinha", que está ali prá se mostrar, que já está pensando em namoro... Então é bem diversificado* (Prof. 03; Mat.; 5ªs.; F; 39a.)[4]

> *...e são crianças ainda....são muito meigos, bonzinhos; têm um carinho muito grande pela gente e por causa disso se apegam bastante e buscam muito o contato físico, a aproximação, de pegar em você, de pôr a mão na cabeça, de fazer carinho* (Prof. 01; Port.; 5ªs.; F, 47a.).

> *Existe uma diferença muito grande. Na 5ª série, você vê ali, alunos de 11/12 anos já com comportamento de 14/15 anos, tanto na postura, nas conversas, na maneira de se vestir, tudo. E você vê também alunos com comportamento de 9/10 anos, extremamente infantis* (Prof. 08; Ciên.; 5ªs/6ªs.; F; 46a.).

[4] O professor será identificado pela ordem de entrevista, área de atuação, série(s) que leciona, sexo e idade

Estas percepções estão coerentes com as teorias psicológicas que fundamentam este trabalho, visto que as mesmas demarcam o final do período da infância e o início da fase da adolescência entre os 10/12 anos de idade, entendendo que o processo individual de desenvolvimento sofre influências não só biológicas, mas também culturais e sociais o que, conseqüentemente, implica diferenças individuais.

Assim, constatamos que os professores mostram-se, às vezes, confusos e contraditórios, ora nomeando-os como crianças, ora como pré-adolescentes ou ainda "nem criança, nem adolescente", demonstrando que entendem que eles apresentam vicissitudes e particularidades, principalmente em função da grande diversidade do grupo, como retrata o seguinte discurso:

> *....o aluno de 5ª série e 6ª série ele é infantil; só que está absorvendo muito precocemente os problemas da sociedade [...] Sem contar que o aluno de 5ª e 6ª série não é nem criança, nem adolescente; eles estão ainda nesta fase....estão assim, extremamente crianças e infantis, mas querendo já ter atitudes de adolescentes. Têm meninas que são muito infantis, muito ingênuas, enquanto outras já são saídas demais...* (Prof. 09; Inglê;, 5ªs/6ªs; F, 39 a.)

Pensamos que estas incertezas e contradições vivenciadas pelos professores vão ao encontro de questões por nós apontadas no sentido de que as diferentes demarcações inerentes ao final da infância e início da adolescência confundem e suscitam problemas de definição, as quais também são apontadas por Campos (1998) ao discutir sobre os diferentes pontos de vista sobre o início da fase da adolescência.

Assim, compreendemos que os professores, ao afirmarem "não é nem criança, nem adolescente", estão se referindo à fase da "pré-adolescência", mas que às vezes lhes é obscura e indefinida, tendo em vista as teorias psicológicas. Por outro lado observamos que, de uma forma ou de outra, o professor apreende algumas das características do pré-adolescente, pois está cotidianamente em contato com ele através de seu trabalho como educador.

Neste sentido, em função da indefinição e do desconhecimento, os professores buscam, através do processo de ancoragem, descrito por Moscovici (1978), construir suas representações sociais sobre o pré-adolescente, tornando familiar o não-familiar, isto é,

ancoram suas idéias e concepções sobre o pré-adolescente nas representações que têm sobre a infância e a adolescência.

Percebemos que os professores descrevem então o pré-adolescente, identificando-o com a criança, que é vista como meiga, boazinha, ingênua, carinhosa, apegada ao professor, que busca o contato físico e a aproximação, similar às concepções da infância descritas por Ariès (1981), a partir da modernidade.

Por outro lado, apenas um professor compara os pré-adolescentes com os adolescentes de 14/15 anos, em relação às suas condutas e atitudes, mas no geral, eles afirmam que "não são adolescentes ainda". Embora não explicitem as representações que têm sobre os adolescentes concluímos pela leitura e análise geral das entrevistas, que elas estão de acordo com os resultados da pesquisa de Salles (1998), isto é, eles são vistos como "despreocupados", "querem viver apenas o presente", "não respeitam os adultos"; e "preocupam-se apenas consigo mesmo".

Um outro aspecto enfatizado e compartilhado pelos professores são as diferenças marcantes que observam entre os pré-adolescentes da 5ª série e os pré-adolescentes da 6ª série, sendo aqueles vistos como mais imaturos e infantis e estes, mais maduros e maliciosos. Os professores assim narram suas percepções da seguinte forma:

> *Eu vejo que os alunos até 5ª série, e não sei se eu estou enganado.... Eu percebo uma mudança muito grande a partir da 6ª série, principalmente quando chega o final do ano, por causa da idade, até porque eles estão adiantados em tudo: na questão da maturidade sexual, e às vezes, até nas vontades e desejos, pelo que vêem na televisão, que é a moeda corrente que tem aí nos meios de comunicação, e que psicologicamente nem fisicamente eles estão preparados e eu acho que isso atrapalha demais* (Prof. 04; Mat.; 5ªs./6ªs.; M; 43a.).
>
> *Entre 5ª e 6ª, a 6ª série é melhor. Eles são mais curiosos, se interessam mais, principalmente pela disciplina que é história. Até porque eles têm um "pouquinho" mais de maturidade e daí você pode discutir outras questões, como as sexuais, por exemplo, de drogas, de doenças transmissíveis, da violência. [...] Na 5ª é uma imaturidade muito grande. Varia de uma 5ª para outra. Tem duas que são completamente diferentes. Então tem uma que vê a gente mais como irmãzinha mais velha, chama de tia ainda, e aí eu vou cortando isso porque aqui não sou tia de ninguém. Aqui eu sou professora. Então você tem na 5ª série esta imaturidade, bastante insegurança, advindo do*

> *primário, que é uma professorinha só, que fazia tudo; daí eles vem, e vão entrando no mundo dos adultos, e aí eles sentem insegurança. A 5ª é insegura. Então quando eles chegam na 6ª, eles estão um pouquinho mais equilibrados* (Prof. 06; Hist., 5ªs./6ªs., F, 57 a.).
>
> *Os alunos de 5ª e 6ª série não têm as mesmas características. Você observa que na 5ª série, para a criança e para nós também é um novo estágio que ela vai começar. A gente sente que quando ela inicia a 5ª série é o corte do cordão umbilical. A criança começa a entrar num processo de liberdade. Então você sente que na 5ª série a criança ainda tem um pouco de dificuldade; ela tem medo de questionar... porque ainda ela não está mergulhada neste contexto de liberdade. Então você sente nos primeiros momentos, que a maneira deste aluno te olhar..é diferente, é bastante diferente. Então esse aluno ainda tem medo do professor; as quatro paredes oprimem ele.... Quando que na 6ª, a gente sente que há uma mudança radical porque o aluno passa a questionar o mundo, questionar as coisas e já tem uma mudança radical, de comportamento. Aí, este comportamento vai ser tanto na questão disciplinar dele, como também começa a mudar o interesse dele e ele mostrar perspectiva através da busca do ensino e da aprendizagem. Então chega na 6ª ele já começa a mostrar as tendências que ele tem que talvez estavam guardadas dentro dele* (Prof. 07; Geog.; 5ªs./6ªs.; M; 52 a.)

Os professores percebem, assim, que os pré-adolescentes das 6ª séries apresentam "um pouquinho mais de maturidade" que os seus pares da 5ª série, e a dimensionam além do âmbito da sexualidade, ou seja, no tocante a aspectos afetivos e cognitivos.

Embora estas percepções demonstrem que os professores estejam de certa forma atentos às diferenças e transformações que o pré-adolescente apresenta, por outro lado também denotam que não conhecem profundamente estes processos, como por exemplo, a passagem do pensamento operatório concreto descrito por Piaget (1978) e as novas possibilidades que este fato enseja ao pré-adolescente, ou sobre como as mudanças físicas que ocorrem neste período, conforme descritas por muitos estudiosos como Tiba (1994) e o Comitê sobre Adolescência (EUA), afetam o desenvolvimento dos interesses, do comportamento e da própria vida afetiva destes sujeitos.

Além destas representações sociais mais gerais, verificamos que os professores compartilham também outras idéias e concepções, tanto positivas quanto negativas, a respeito do pré-adolescente, as quais foram descritas da seguinte forma::

> *De modo geral eles são muito ativos, têm uma curiosidade muito grande em relação ao novo, e como eu no meu caso trago discussões fora da disciplina, eles têm um interesse enorme....alguns; não é a maioria não. [...]Eu acho que eles são prestativos, mas eu acho que eles estão também extremamente grosseiros e mal educados. Não têm limites e isso é uma coisa que eles recebem de casa. Eles trazem de casa para a escola. Alguns aqui têm bom comportamento mas acabam se mesclando com os outros e acabam se transformando. Então é isso; infelizmente de um modo geral eles são extremamente mal educados, arrogantes, não te respeitam muito, são muito bocudos, dizem muito palavrão, e eu não admito palavrão; eu acho uma falta total de respeito e eles não estão nem aí* (Prof. 06; Hist.; 5ªs./6ªs.; F; 57 a.).

> [...] *Agora como características deles é.... como se eles estivessem no auge, né, não podem perder um minuto, tem que correr, tem que aproveitar, tem que ser rápido... até quando a gente tem que falar, tem que explicar, eles não querem prestar atenção, eu vejo que a concentração deles é pouca, e não querem muita conversa. Querem fazer, fazer, fazer, fazer...* (Prof. 11; Ed. Fís.; 6ªs.; F; 37a.).

Ao identificarem o pré-adolescente como ativo, curioso, prestativo, impaciente, agitado e sem atenção, os professores apontam algumas das características essenciais que identificam o grupo de pré-adolescentes como descrevem alguns estudiosos como Kalina (1979) e Blos (1995), observando que neste período há uma intensificação das pulsões instintivas que são exteriorizadas nas mais diferentes formas, provocando alterações de conduta e também de personalidade.

Embora percebam que os pré-adolescentes sejam prestativos e curiosos, os professores são muito críticos em relação às suas atitudes, e os definem, por exemplo, como grosseiros, mal educados, “bocudos” e acabam culpabilizando a família pela “falta de educação” que percebem nos pré-adolescentes.

Conforme Patto (1990), desqualificar os alunos pode indicar, muitas vezes, uma defesa dos professores pelo trabalho insatisfatório que realizam. A consciência desta falta de qualidade, e as dificuldades e limitações para alcançá-la, podem conduzir a esta reação. Por outro lado, ao culpabilizarem a família, que muitas vezes não conhecem, os professores também o fazem por defesa, visto não se perceberem como agentes de mudança no contexto escolar, no qual, através de suas práticas, podem promover no aluno atitudes mais adequadas à convivência social.

Entendemos que, na perspectiva dos professores, a escola nada poderá fazer ou mudar o indivíduo em relação aos valores, como o respeito ou aprendizado do limite, pois este é um papel esperado que a família cumpra e, conseqüentemente, se ele é mal-educado é porque a família não lhe proporcionou educação, formação ou limites.

Contudo, em nosso entender, consideramos a escola um lugar privilegiado para desenvolver no pré-adolescente atitudes de solidariedade, respeito, tolerância e aceitação da diversidade, na medida em que pode vivenciar, neste contexto, diferentes situações sociais com seus pares e/ou com adultos que, se bem conduzidas por adultos atentos e coerentes, possibilitarão experiências muito ricas aos alunos.

Apesar de desconhecerem os processos de desenvolvimento descritos pelos estudiosos da área, os professores manifestam preocupações com o pré-adolescente em relação aos aspectos psicológicos daqueles, descrevendo-os da seguinte forma:

> *Eu enxergo eles assim, extremamente ansiosos. Quando eles chegam na 5ª série, até tem uma própria cobrança interior; eles mesmos já se colocam numa postura de que já são adolescentes, uma nova fase.....estão assim, extremamente crianças e infantis, mas querendo ter atitudes de adolescentes. [...] E sinto que hoje, em relação aos anos anteriores, eles vêm para nós assim...muito desorientados, muito despreparados em relação ao sentido da vida* (Prof. 08; Ciên., 5ªs/6ªs.; F; 46 a.).
>
> *Eles estão totalmente despreparados; são bem carentes; têm desejo de atenção; eles procuram a gente....eles não estão preparados para enfrentar a vida, esta avalanche de informação; a televisão está aí, o computador está aí, tudo...* (Prof. 10; Ed. Fís.; 5ªs.; F; 48 a.)

Nestes discursos constatamos que ao mesmo tempo em que os professores percebem que os pré-adolescentes são ativos e agitados, estão, a cada ano, chegando às escolas mais ansiosos, desorientados, carentes, com dificuldades de atenção e concentração, despreparados para a vida, demonstrando necessidades e desejos de atenção.

Pela riqueza destes discursos, é preciso analisar vários aspectos: em primeiro lugar, que muitas características assinaladas pelos professores são próprias deste período de desenvolvimento, conforme descritas e analisadas por Blos (1995), como a ansiedade, a

desorientação e a própria cobrança interior, decorrentes das perturbações nas relações entre o ego e o superego, fazendo ressurgir os aspectos da pré-genitalidade.

E, em segundo, é importante considerar que, de acordo com os professores, os pré-adolescentes hoje são diferentes dos anos anteriores, apresentando-se desorientados e despreparados em relação à vida. Na perspectiva dos professores, estes fatos são decorrentes da grande gama de informações existente, da televisão, do computador, enfim, "de tudo", como afirmam em seus discursos.

Estas idéias e percepções estão coerentes com as discussões apresentadas na fundamentação teórica deste trabalho, onde pontuamos as discussões de diversos teóricos como Adorno (1995), Marcuse (1997), Palangana (1998), entre outros, sobre as mudanças e transformações na sociedade e as conseqüências geradas na própria subjetividade do sujeito.

A rapidez das mudanças e a instabilidade dos paradigmas e dos valores são alguns dos grandes problemas da atualidade que promovem a incerteza, a fragmentação nas pessoas e nas instituições, como a família e a escola, que são responsáveis pela educação de nossos jovens. Isto nos faz pensar, a partir das *representações sociais* que os professores possuem sobre os pré-adolescentes, que eles não estão cônscios de todas estas questões e, conseqüentemente, que fazem parte deste mesmo processo, pois é nesta mesma sociedade que a escola está inserida.

Em relação às características gerais do pré-adolescente percebidas pelos professores, buscamos verificar se eles identificam diferenças de gênero nesta idade. Constatamos que apenas dois professores consideram que não há diferenças entre os meninos e as meninas neste período, conforme relatam;

> *Eu vejo que o comportamento deles é comum, porque têm os meninos ingênuos, como tem também as meninas. Tem as meninas com comportamento mais avançadinho, que se atiram mais, no sentido assim da descoberta da sexualidade, como os meninos. Então, se você pegar uma sala de 5ª série, você divide a sala entre os mais ingênuos e os mais avançados* (Prof. 01; Port.; 5ªs.; F, 47 a.)
>
> *[...] então não tem muito esta diferenciação sexual principalmente na hora deles se imporem. Eles são muito autênticos, com exceção daquela minoria*

> *que realmente... Principalmente as 5ª séries A e B são muito tranqüilas. Eu não vejo lá uma diferenciação "Ah, porque são meninos ou meninas", essa coisa de grupos separados, eu não vejo* (Prof. 05; Hist.; 5ª.; F, 37 a.).

Mas, para a maioria dos professores, as meninas se sobressaem em muitos aspectos em relação aos meninos, sendo as justificativas pautadas tanto em função das capacidades cognitivas como também pelos comportamentos e manifestações da sexualidade. Eles assim expressam estas concepções:

> *As meninas da 6ª série amadurecem primeiro e elas se sentem mais responsáveis do que os meninos. Os meninos estão assim ainda sem muito compromisso com as atividades. Eles estão mais preocupados com a socialização deles, de contar vantagens aos colegas. Então as meninas são mais dedicadas. Então a gente percebe isso aí*(Prof. 02; Port.; 6ªs.; M; 55a.).

> *Eu noto que as meninas estão além dos meninos da mesma idade. Elas amadurem mais rápido, tanto em relação ao namoro, ao capricho, ao estudar, ao se dedicar mais aos estudos. Os meninos ainda são meio largadão, não tão nem aí. São muito poucos os meninos da 5ª série que dizem, "eu já sou adolescente ou pré adolescente". Eles são mais molecão mesmo. Pelas quatro turmas de 5ª s que eu tenho, eu vejo que 80% das meninas são bem mais maduras do que os meninos. Os meninos são bem infantis mesmo. A gente vê os meninos falando coisas, ou fazendo gestos, que na verdade eles não sabem o que estão fazendo. E as meninas já sabem. Coisas como namoricos, cantadas, um flerte...eles simplesmente copiam um do outro, mas se você perguntar pra ele, o que é isso, o que você está fazendo, ele não sabe dizer o que é. Ele diz "ah, eu vi fulano fazendo". São mais ingênuos. Tipo: Maria vai com as outras. Ele viu um coleguinha fazendo, um espertinho que faz e copia aquilo. Ele nem sabe o que significa aquilo. Já as meninas, elas já sabem. Elas fazem na malandragem. Quando elas aprontam alguma coisa, por exemplo, relacionada à questão sexual, de uma cantada, elas já vão com segundas intenções. Elas já fazem com malícia. O pedido é na malícia...aquela chegada na carteira...agora, os meninos, não. Eles já são bem ingênuos mesmo* (Prof. 03; Mat.; 5ªs.; F; 39a).

> *É muito interessante isso aí. Na 5ª série são bem diferentes. As meninas têm aquelas que levantam muito, perguntam muito, mas não são malcriadas. As meninas são mais educadinhas. Os meninos, você entra na sala, estão sempre ligadinhos um com o outro, já levantam, já correm, entendeu? Então na 5ª série tem bastante diferença. Não interagem muito não. São mais separados. Grupo dos meninos e das meninas, grupo do bolinha e da luluzinha. Nas 6ª não. Nas 6ª já começa aquela atração né. Então você tem as meninas se despertando para os meninos na sala...* (Prof. 06; Hist., 5ªs./6ªs., F, 57 a.)

> *A responsabilidade, nesta faixa etária, eu acho que as meninas são mais responsáveis, de maneira geral. Elas são mais comprometidas, conseguem ter*

> *mais atenção, né...existem as exceções. Mas nesta faixa de 5ª e 6ª série, elas têm comprometimento maior. Os meninos tem menos concentração, bem menos concentração....pelo menos em relação às meninas e pelo menos em minhas aulas. Também tem exceção. Tudo tem exceção. Mas eu acho que as meninas nesta fase as meninas são um pouquinho mais acomodadas.* (Prof. 08; Ciên., 5ªs/6ªs.; F; 46 a.).

É interessante verificar que para os professores as meninas amadurecem primeiro, são mais responsáveis, se dedicam mais aos estudos, são mais educadas e delicadas, além de mais comprometidas. Descrevem ainda que elas apresentam melhor atenção e se interessam mais cedo pelas questões da sexualidade, como a paquera e o namoro.

Em relação aos aspectos físicos e maturacionais, já é comprovado que, neste período, as meninas desenvolvem-se antes que os meninos, conforme descrevemos quando abordamos a puberdade. Por outro lado, as teorias estudadas neste trabalho que discutem os aspectos cognitivos, afetivos e psicossociais, não abordam em profundidade estas diferenças de gênero. Entretanto, também não se pode negar que elas não ocorram. Neste sentido, acreditamos que as diferenças apontadas pelos professores sobre os meninos e as meninas são muito importantes, devendo este assunto ser estudado em outras pesquisas, uma vez que poderá trazer grandes contribuições à prática pedagógica.

5.2 INTERESSES DO PRÉ-ADOLESCENTE

Nesta categoria analisamos as representações sociais dos professores em relação aos interesses que os pré-adolescentes manifestam na atualidade quanto a brincadeiras, jogos, filmes, livros e lazer, entre outros.

Alguns professores apontam que percebem diferenças entre os interesses das meninas e dos meninos, dando destaque à leitura, aos jogos e à sexualidade:

> *As meninas buscam muito as leituras que levam para o lado do romantismo; as historinhas que envolvem o namorinho, o relacionamento inicial entre o menino e a menina. Os meninos já preferem temas sobre terror, aventura; a literatura deles é bem direcionada para estes aspectos. Em termos de brincadeiras, os meninos vão muito para jogos de computador ou vídeo games, de muita ação, e as meninas eu percebo que elas já não têm mais*

> *aquela fase do apego com aquelas brincadeiras infantis, mas eu não consigo identificar como elas ocupam o tempo delas. Não dá para defini* (Prof. 01; Port.; 5ªs.; F, 47 a.).
>
> *Eu acho que é bastante diversificado também, pela própria diferença de maturidade entre eles. Como eu disse, a sexualidade parece que é um dos interesses principais nesta idade, principalmente nas meninas, que ficam mais em rodinhas, conversando, trocando idéias, e os meninos já são mais agitados, inquietos, eles correm uns atrás dos outros, com brincadeiras de pega-pega, ou ficam em rodinhas com aqueles jogos de figurinhas* (Prof. 03; Mat.; 5ªs.; F; 39a.).

Segundo os professores, as meninas desenvolvem neste período um interesse maior pela sexualidade e buscam de diferentes formas apropriarem-se deste conhecimento, seja através do grupo de amigas ou pela leitura de livros e revistas. É interessante que os professores não sabem identificar do que as meninas pré-adolescentes brincam, pois acreditam que elas já não se interessam mais pelas brincadeiras infantis, como casinha e boneca.

De acordo com D'Andréa (1978), os meninos e as meninas neste período, tendem a formar grupos separados, desenvolvendo atividades e interesses próprios. Isto é verificado no contexto escolar onde se observa que os meninos brincam de atividades de correr, que exijam grande atividade física, como pega-pega e futebol ou brincam de jogos de cartas, em disputas bastante barulhentas, já obedecendo às regras impostas pelo próprio jogo e também flexibilizando as próprias regras do grupo. As meninas, por sua vez, participam das brincadeiras de pega-pega com os meninos, que já têm, neste período, um caráter sexual; pulam elástico com as companheiras ou estão envolvidas em conversas confidenciais.

Muitos professores descrevem ainda que, em relação a filmes, eles gostam muito de terror, mitos, lendas, suspense, aventura e cenas que envolvam sexualidade. Quanto aos livros, os professores consideram que não gostam muito de ler, mas têm interesse quando tratam de suspense, terror e/ou aventura e, mais especificamente as meninas, os romances.

> *Eu percebo que em relação a filmes, eles falam muito sobre filmes de terror ... a maioria gosta. Inclusive, os livros que eles pegam para ler, eu percebo, que ...eu vejo os livros que eles vão buscar na biblioteca, que o tema é terror, suspense* (Prof. 04; Mat.; 5ªs./6ªs.; M; 43a.).
>
> *De leitura quase nada. Não gostam muito de ler. Às vezes eu falo que deveria obrigá-los a ler. Vale ponto a leitura. Até porque eles lêem muito mal e*

escrevem mal também. Então a leitura é fundamental. Não todo dia, mas sempre tem que ler; mas eles não gostam de atividade de leitura. Agora, em termos de filme, eu tenho passado para eles filmes relacionados com o conteúdo ou filmes que têm uma mensagem, por exemplo, que falem de questões sociais, de família. Eu gosto de discutir estas questões. ...Passei para eles o filme "A corrente do bem": belíssimo. E esta parte de mitos, de lendas eles curtem muito, curtem à beça....do cavaleiro medieval..... Passei também o filme "Coração valente", e eles gostaram muito e você vê que eles têm interesse. Mas a gente percebe que, de modo geral, eles gostam muito de filmes maliciosos (Prof. 06; Hist., 5ªs./6ªs., F, 57 a.).

Bem, começando por jogos, a maioria se interessa muito. Adoram. Eu acho até que na fase de 5ª série...colocando assim na aula de educação física que eles trabalham com jogos..... para eles, o mais importante não é a prática da educação física em si, embora eles gostem e muito, mas é a liberdade. É o sair da sala de aula para ficar livre. Em relação a livros, o interesse é mínimo, mínimo, mínimo... a não ser que seja uma leitura muito interessante. [...] Eu trabalho muito com vídeo, então... tem que ser aquela coisa extremamente chamativa; não pode ser aquela coisa...ainda mais com o conteúdo de ciências de 5ª série, que é um pouco cansativo, eu reconheço. Então, se você não transformar isso aí em uma coisa muito interessante, você não consegue envolvê-los mesmo. Eles até gostam de leitura, mas relacionada a temas de aventura, de ficção, de coisas assim. Então eu vejo que eles têm pouco interesse para as coisas que são importantes. Eles se interessam muito por computador. Se tiver envolvimento eles gostam. Acho que os interesses deles estão mais ligados a isso aí mesmo (Prof. 08; Ciên.; 5ªs/6ªs.; F; 46 a.).

Tudo que é novidade. Por exemplo, o skate de dedo. Nós tomamos 36 skates por dia. No outro dia ele estava lá com o skate. Então, tudo o que é novidade. Surge um filme novo. Um fala para o outro e enquanto este não for assistir eles ficam comentando. Uma moda nova, um esporte radical. Por exemplo, agora é o campeonato de futebol. Ontem por exemplo o assunto era que o São Paulo havia perdido para o Santos. Tudo que é novo é mais interessante para eles. Eles estão muito mais abertos a recolher informações do social, da sociedade, do que da própria escola e da família também. Então, na minha opinião são as novidades... tudo aquilo que encanta, que tem muitas cores, luz, por isso os meios tecnológicos eles vieram e está muito difícil de tirar e a gente acha que vai conseguir, mas não vai conseguir. Por que? Porque ele ilude através da ficção; ele tem o brilho que seduz; a cor que fascina; então ele tem os adjetivos que o homem, pela própria natureza quer. Tudo aquilo que é mais fácil para você, porque você vai procurar o caminho mais difícil? Tudo hoje está muito voltado para a vaidade, pra a estética. Tudo o que você vai fazer, seja na sua casa, naquilo que te rodeia, você procura melhorar. Então, todos estão muito voltados para esta questão do ego mesmo, de se mostrar... (Prof. 09; Inglês, 5ªs/6ªs; F, 39 a.).

As percepções dos professores de que os pré-adolescentes gostam de livros e filmes cujos enredos contenham mistério, aventura e magia, estão de acordo com Elkind (1975) quando

afirma que o egocentrismo do período latente desempenha um papel importante nesta paixão. Segundo este autor, as crianças gostam destas histórias porque elas sugerem um mundo em que acontecem sempre eventos novos e inesperados, embora possam ser suscetíveis de serem comandados. Assim, percebemos que os pré-adolescentes, vivendo um período de transição, mantém consigo muitas características e interesses do período latente.

Os relatos dos professores demonstram ainda que os pré-adolescentes se interessam muito por música, atividades artísticas como a pintura, o teatro e a dramatização e todas as "novidades" que encantam, seduzem e fascinam. Estas idéias compartilhadas estão de acordo com as observações de D'Andréa (1978), ao salientar que neste período os jovens apreciam as atividades físicas, artísticas e intelectuais, envolvendo-se fortemente nas relações externas e no mundo dos objetos para amarem e se identificarem.

Embora os professores compartilhem destas idéias, parecem não terem se dado conta que estes poderiam ser os caminhos possíveis para transformar a sala de aula e a educação em momentos de aprendizagem significativa, como por exemplo, desenvolver o prazer pela leitura através de diferentes estratégias, tornando-a um hábito realmente prazeroso. Momentos estes riquíssimos também para que o professor possa ter uma aproximação e interação diferente com os alunos, de forma a conhecê-los melhor, descobrindo suas habilidades, facilidades e/ou dificuldades contribuindo para a construção de novas estratégias e possibilidades de ensino-aprendizagem.

Os professores também destacam o interesse que os pré-adolescentes da atual geração têm pelos jogos de computadores e videogames, embora desconheçam quais seriam os jogos que eles mais apreciam e os conteúdos dos mesmos.

Podemos pensar que os professores não conhecem plenamente o pré-adolescente que vive na sociedade, mas que não é outro senão aquele que está presente nos bancos escolares. Mas por que isso ocorre?

A resposta que aventamos para a questão é que os professores, ocupados e preocupados em ministrar os conteúdos escolares, em manter a disciplina, em cumprir as burocracias que lhe são exigidas pela "falta de tempo" em função do ritmo da própria sociedade capitalista, pelo individualismo cultuado na sociedade, entre outros fatores, não está conhecendo realmente

quem é o seu aluno, quem é o pré-adolescente. Este se torna um objeto cuja relação se pauta no objetivo simplista “alguém que ensina, alguém que aprende”, caracterizando uma relação desprovida de afeto, de acolhimento, de busca de proximidade com o outro.

5.3 RELAÇÃO DO PRÉ-ADOLESCENTE COM A FAMÍLIA

Analisamos nesta categoria as representações sociais dos professores acerca de como o pré-adolescente se relaciona com a família, dimensionando qual o significado e importância que a mesma tem em suas vidas.

De maneira geral, os professores apontam duas situações bastante distintas: os pré-adolescentes que têm um bom relacionamento com os pais e os que têm problemas familiares ou dificuldades no relacionamento com os mesmos.

As idéias compartilhadas pelos professores a respeito do relacionamento positivo entre os pré-adolescentes e a família são assim expressas:

> *[...] os que têm assim, família constituída de pai, mãe, irmão, eles têm um apego muito grande com a família.* (Prof. 01; Port.; 5ªs.; F, 47 a.).
>
> *[…] os alunos de 5ª série....boa parte deles se sentem protegidos; [...] eles têm noção de que o pai dele gostaria de ouvir sobre ele. Então ele tem este sentimento de responsabilidade* (Prof. 05; Hist.; 5ª.; F, 37 a.).
>
> *Acho que a maioria tem uma relação boa (Prof. 06; Hist.; 5ªs./6ªs.; F, 57 a.)*
>
> *Eu vejo que nossos alunos têm uma relação boa com pais. Têm umas exceções, mas é pouco [...] Nós não podemos tirar Omo exemplo este número pequeno porque a maioria apresenta um quadro relativamente bom*(Prof. 09; Inglês, 5ªs/6ªs; F, 39 a.).

Constatamos então que, nas vivências cotidianas com os pré-adolescentes, os professores percebem que a maioria têm um bom relacionamento com a família, percebendo-a como acolhedora e protetora.

Estas percepções são coerentes com as afirmações de Osório (1992) quando ressalta que a família tem como função básica a proteção de seus filhos, devendo propiciar um ambiente favorável que possibilite a saúde mental dos mesmos.

Segundo Magagnin (1998), as atitudes dos pais sensibilizam e afetam o pré-adolescente, facilitando tanto seu relacionamento familiar como social. Se na família o pré-adolescente percebe um clima afetivo positivo isto promove um relacionamento familiar satisfatório e favorece uma melhor adaptação às passagens da vida rumo à adolescência e maturidade.

É no interior da família que os indivíduos se encontram e estabelecem relações afetuosas e duradouras, constroem seus valores sociais e morais e apreendem os princípios básicos para poderem viver adequadamente na sociedade em interação com os outros.

Assim, para os professores, os pré-adolescentes que apresentam bom relacionamento familiar desenvolvem estes valores básicos tanto em relação aos próprios membros da família como também fora do ambiente familiar, apresentando atitudes mais "educadas e dóceis", como descritas nos relatos.

Por outro lado, alguns professores observam que há um número razoável de pré-adolescentes que têm dificuldades em relação à família, como a separação dos pais, a falta de diálogo, as constantes brigas e desavenças entre outras, assim descrevendo suas percepções:

> *Eu vejo que eles têm muitos problemas, principalmente se tratando de pai e mãe que são separados, ou que brigam. Isso a gente percebe bastante mesmo. A gente tenta falar com eles, sem especificar o que é. Por exemplo, o pai que mora em outro estado. A grande maioria tem pais separados. Eu percebo assim que a família está bastante desestruturada mesmo, pelo menos em relação à clientela que atendemos aqui, que é bastante diversificada. Eu acho que eles sentem falta de uma família, tanto que, quando tentamos nos aproximar deles, perguntar o que está acontecendo, eles deixam escapar, com muito sentimento...eles choram... Isto significa que eles gostariam de ter a família deles estruturada. Eles gostariam sim de ter a família estruturada. Eles têm esta preferência. Eles não conseguem aceitar esta coisa de um mora lá e o outro mora aqui. A gente percebe que eles se sentem abandonados* (Prof. 04; Mat.; 5ªs./6ªs.; M; 43a.).

> *Alguns têm dificuldades terríveis em relação à família e eles demonstram isso através de comportamentos de rebeldia, de revolta, de carência, de não terem pai e mãe mesmo, que moram com avó e demonstram ser crianças rebeldes,*

> *demonstram carência afetiva. Família é família. Entre irmãos sempre se ouve dizer que há desavenças. Difícil alguém dizer que tem bom relacionamento entre irmãos. Eu acredito que seja até por desavenças ou disputa por objetos, de atenção, de dinheiro, de pertences entre eles. Sabe aquela coisa de "isso aqui é meu, não vou dividir com meu irmão" ou "não vou dividir com minha irmã", se ela quiser, o pai tem dar para ela ou a mãe tem que dar. Então eles têm um relacionamento de egoísmo em relação às coisas materiais que eles têm. Eu acho que o problema maior é este e aí vem toda aquela disputa de poder: ver quem é que pode mais* (Prof. 01; Port.; 5ªs.; F, 47 a.).

Segundo Pearson (apud Magagnin, 1998), quando os pais vivem separados, os pré-adolescentes/adolescentes têm a percepção que as relações são menos afetuosas, menos participativas e conseqüentemente representam menor qualidade de suporte emocional. Provavelmente estas percepções conduzem a sentimentos de insatisfação e baixa estima que podem levar a carências afetivas, as quais foram observadas pelos professores.

Além disso, os professores asseveram ainda que os pré-adolescentes que possuem famílias desestruturadas sentem falta de uma família estruturada, unida, que lhe proporcione amor, segurança e proteção. Neste sentido, consideram que os pré-adolescentes que vivenciam esta situação de desestruturação familiar estão se sentindo abandonados, sem apoio e orientação.

Segundo ainda a percepção dos professores, os problemas vividos pelos pré-adolescentes na família são exteriorizados no contexto escolar através de comportamentos rebeldes e violentos ou, ainda, através da passividade ou atitudes fúteis, como confirmam seus relatos abaixo:

> *Mas aqueles que não têm uma relação boa, geralmente têm problemas, como a passividade, por exemplo, demonstrada por um garoto [...] quando ela (a relação com os pais) é ruim, eles trazem para a escola, através da violência, da passividade ou daqueles garotos que namoram muito ou das meninas fáceis* (Prof. 06; Hist., 5ªs./6ªs., F, 57 a.).

> *[…] temos um outro, e não é um pequeno número, é um bom número de crianças, onde ela, dentro da sala de aula tem um comportamento de agressividade baseado no que ela vê, vive e recebe dos pais [...] manifesta na sala de aula esta revolta, muitas vezes através de choro, de uma carência afetiva* (Prof. 07; Geog.; 5ªs./6ªs.; M; 52 a.)

Assim, podemos verificar que os professores acreditam que muitas condutas inadequadas apresentadas pelos pré-adolescentes no âmbito escolar têm suas raízes na própria dinâmica

familiar, que quando inadequada, provoca o sofrimento psíquico dos sujeitos, tornando-os inseguros, carentes e fragilizados.

Neste sentido, percebem que os pré-adolescentes precisam do controle, da assistência, dos cuidados materno e paterno, corroborando as comprovações de Magagnin (1998) de que os jovens de 11 e 12 anos valorizam e anseiam pelas expressões de afeto, de participação, de avaliação positiva e de suporte emocional dos pais, identificando estas manifestações como indicativos de amor para com eles.

Assim, embora possam manifestar algumas atitudes de independência, de busca de autonomia e liberdade própria aos seus anseios e necessidades, neste período de desenvolvimento, os pré-adolescentes estão ainda muito ligados à família, num processo inicial de desligamento dos primeiros objetos de amor que são os pais, conforme nos ensina a teoria freudiana.

Um outro aspecto apontado pelos professores sobre a relação dos pré-adolescentes com a família é a falta de diálogo que percebem entre eles e seus pais. Consideram que isto ocorre por um lado, porque os pré-adolescentes não sentem muita liberdade para fazerem perguntas e questionamentos aos pais, principalmente sobre a sexualidade e, por outro, pela falta de atenção/indiferença dos pais em relação aos filhos. O relato do professor mostra como ele percebe esta relação:

> *Quando digo para perguntar aos pais eles falam "Não, perguntar pro meu pai..pra minha mãe...em casa não dá. Aí questiono: "como é a família em casa? "Ah, chego em casa minha mãe fala como é que foi a aula? Interessante? Aprendeu coisa diferente? Meu pai chegava em casa do serviço e você ia brincar com ele e nada". Então a maioria é assim sabe. Então hoje, é importante para nós, para nossas crianças é esta relação né, esta convivência, porque a criança tem muita coisa que ela não pode... que ela guarda para si e eu vejo que isso é muito ruim.Eu vejo por mim, na época da minha quinta série eu tinha mais liberdade com meu pai do que com a minha mãe. Não sei se era por causa do serviço dela, ela estava sempre atarefada...e o homem, tudo bem, tinha mais responsabilidade, como chefe de casa mas eu tinha momentos que sentava, conversava, sabe...Este momento é importante, nesta fase de quinta, sexta série, que no meu ver, hoje, eles não foram passando estas fases, não foram eliminando aquelas ansiedades, aí, vem chegando, vem chegando e chega na adolescência tem aquele adolescente rebelde e você chama os pais e eles "Ah, eu não posso com a vida do meu filho". Então, por que ele não pode com a vida do filho? Por que o que era para ser feito lá atrás não foi feito e*

> *agora os pais querem consertar? Não conserta (Risos).* (Prof. 10; Ed. Fís.; 5ªs.; F; 48 a.).

Quando discutimos sobre a família no contexto atual vimos que, à medida em que a família foi evoluindo até os tempos atuais, ocorreram inúmeras modificações tanto em sua estrutura como também em suas inter-relações. Todas as mudanças foram decorrentes de inúmeros fatores dentre os quais podemos assinalar a inserção da mulher no mercado de trabalho, que provocou o seu distanciamento do lar e dos filhos e os avanços tecnológicos que adentraram os lares como a TV, o computador e o videogame, que levaram o homem a privilegiar a relação com a máquina do que com os seus pares (Vaistman, 1994; Coelho, 2000, entre outros)

Vemos assim que, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que os avanços tecnológicos possibilitam uma maior facilidade de comunicação, tal como o telefone, os celulares e a internet, na família, estes instrumentos ocasionam um maior distanciamento em seus membros, na medida em que cada um fica enclausurado no seu próprio espaço, usufruindo da tecnologia ou, mesmo em espaço comum, a atenção é para a máquina, que os entretém com uma gama imensa de informações, luzes e cores, perdendo assim o homem o interesse de voltar-se a outros homens, mesmo sendo estes outros seus próprios filhos.

5.4 RELAÇÃO DO PRÉ-ADOLESCENTE COM OUTROS ADULTOS

Esta categoria aborda as representações sociais dos professores no que se refere às relações dos pré-adolescentes com os adultos. Esta categoria é muito interessante, pois possibilita apreender as idéias e concepções dos professores a partir de suas próprias vivências como adulto nas relações com os pré-adolescentes.

A partir da leitura e análise dos relatos, verificamos que ocorreu uma diversidade de representações no tocante a esta categoria. Assim, alguns professores consideram que o pré-adolescente hoje se relaciona com o adulto de igual para igual, sendo esta conduta percebida ora como positiva, ora como negativa.

Alguns professores salientam que, na época atual, os pré-adolescentes se relacionam melhor com os adultos, apontando a necessidade de se ter um novo olhar para com os mesmos conforme expressam suas falas:

> *Eu acho assim, que em relação à nossa época, hoje eles se relacionam melhor. Porque eles são muito bem informados. Eles conseguem hoje participar de um bate papo de adulto, coisa que na nossa época, a gente não conseguia. Hoje tem alguns assuntos, por exemplo...vai falar de computador com eles... eles tem melhor informação que nós. Eu acho que hoje, pelo avanço cultural, por toda a mídia, pelas informações que eles recebem, eu acho que eles têm bom relacionamento com adultos. Conseguem trabalhar bem este relacionamento entre eles e entre os adultos. Eu acho legal* (Prof. 08; Ciên., 5ªs/6ªs.; F; 46 a.).

> *Ah, eu vejo assim. Comigo, eu não tenho problema, porque eles vêm correndo, e é "oi", é beijinho e agarram e se deixar eles até derrubam a gente. Porque eles são assim mesmo, eles vêm, um pega no pescoço, um pega no braço, o outro no outro braço, mesma coisa que a 1ª a 4ª séries. Então, isso continua* (Prof. 11; Ed. Fís.; 6ªs.; F; 37anos).

Os professores afirmam que o relacionamento do pré-adolescente com os adultos melhorou muito, comparado com os tempos passados, quando o professor era uma figura distante, quase um mito. Consideram que o que possibilitou esta aproximação foi o desenvolvimento cultural e tecnológico que promoveu maior acesso às informações e facilitou o diálogo, de igual para igual.

Ambos os relatos demonstram que o acolhimento e o olhar do adulto para com os pré-adolescentes são determinantes no relacionamento com os mesmos. De acordo com Calligaris (2000), o olhar do adulto falha ao não dar ao púbere a segurança do amor incondicional que era dado à criança, não tendo aquele nenhuma forma nova de reconhecimento que lhe seria, neste momento, devido.

Na fase da pré-adolescência, este olhar é carregado de contradições e alternâncias, confuso que está também o adulto em não distingui-lo e reconhecê-lo, tratando-o ora como criança, ora como adolescente, muitas vezes conduzido por representações inadvertidamente consolidadas.

Estas contradições são incrementadas ainda pelos próprios comportamentos do pré-adolescente que, segundo D'Andréa (1987), em um momento se mostram independentes e

autônomos e em outros, dependentes e incapazes, sendo estas atitudes, independentes do meio, um processo característico dessa fase.

Por sua vez, alguns professores vêem o relacionamento do pré-adolescente com o adulto de igual para igual a partir de uma outra perspectiva, como mostra o seguinte relato:

> *Ele se relaciona de igual para igual. Não existe um respeito ao conhecimento, à experiência do professor. Respondem à altura. Ou eles são espontâneos demais, eu não sei... têm os seus aspectos bons e ruins* (Prof. 02; Port.; 6ªs.; M; 55a.).

A idéia presente neste relato mostra que os professores consideram que o pré-adolescente trata o adulto/professor de igual para igual, não o respeitando pela experiência e conhecimento que possui. Por outro lado, revela ainda que eles se mostram confusos diante desta situação por não terem claro se a atitude do pré-adolescente é realmente de "falta de respeito" ou se é devido à "excessiva espontaneidade" própria a esta idade.

De acordo com Magro (1998), *"as mudanças de valores morais e sociais acontecem de forma cada vez mais rápida e são expressas pelos diversos padrões de comportamento e atitudes constantemente divulgados pelos meios de comunicações, muitas vezes até contraditórios entre si"*, perdendo os referenciais que norteiam as tomadas de decisões e atitudes, como também a própria noção do que é certo ou errado, como parece ser o caso dos professores (p.42).

Por outro lado, alguns relatos apontam que os professores percebem que esta relação de igual para igual tem seu aspecto negativo na medida em que os pré-adolescentes têm as mesmas atitudes, postura e linguagem tanto com o adulto/professor como para com os próprios colegas:

> *Com adultos, tem o lado negativo, porque quando ele conversa com o adulto, ele trata de igual para igual. Ele não tem muita hierarquia. Ele fala com a professora, como se estivesse falando com o amigo dele da esquina. Na questão de valores e hierarquia, pelo fato dele ter se aproximado culturalmente, o fato dele estar mais próximo de um adulto para um diálogo, ele também se aproximou em termos de hierarquia. Então estes valores ficaram meio que perdidos. Em sala de aula a gente tem às vezes que botar*

> *uma barreira porque se ele tiver que gritar com você como ele grita com o colega do lado ele grita. Neste sentido, olhando por este lado é um fator negativo. Mas eu acho que isso é o mundo de hoje e a gente vai ter que aprender a trabalhar e a administrar isso daí. Cabe a nós...pera aí, né.....você tem que saber o seu limite, porque ele não tem. Ele vai chegando...o limite pra ele não existe. Ele não tem este parâmetro.*(Prof. 08; Ciên., 5ªs/6ªs.; F; 46 a.).

Neste discurso, o professor aponta que se antes, os valores próprios da sociedade moderna se pautavam em princípios passados de geração a geração, sendo o respeito pelos mais velhos um ponto básico destes preceitos, parece que atualmente eles não estão sendo internalizados pelos pré-adolescentes, isto é, não fazem parte de seus valores morais e éticos.

Por outro lado, os professores apontam que as relações entre os pré-adolescentes e os adultos sofreram mudanças, e a maneira como hoje ela se dá é própria do mundo atual, sendo o papel do professor saber administrar as diferentes situações que emergem no cotidiano da vida e da escola.

Percebemos aqui uma grande contradição: ao mesmo tempo em que condenam e têm uma posição crítica sobre a atitude do pré-adolescente, parece que os professores, a "naturaliza", alegando ser a mesma inerente aos tempos atuais. Esta atitude dos professores confirma as reflexões de Outeiral (2003) quando argumenta que as grandes mudanças e transformações de paradigmas de nossa sociedade levaram o homem a incertezas, dúvidas e fragmentações tais que ele perdeu a própria capacidade de discernimento.

Assim, deparamo-nos com professores confusos e desorientados, no sentido de não terem claro, na sociedade atual, os reais valores que devem reger as relações humanas e, embora crêem em seus valores internalizados não se sentem seguros, seja para transmiti-los ou exigi-los e assim não podem cumprir o seu papel de agentes de transformação.

Os professores apontam ainda em seus relatos que nas relações com adultos os pré-adolescentes se mostram muitas vezes sem limites, mal-educados e agressivos, e sugerem que estas atitudes são decorrentes do ambiente familiar no qual estão inseridos. Os discursos abaixo mostram estas percepções:

> *Eu acho que eles são bastante inconvenientes. Estes dias tive um problema na sala com um aluno, chamei a diretora e ele enfrentou ela mesmo; daí ele não queria sair; foi uma coisa meio complicada mesmo. Então, às vezes a gente está no corredor e vemos eles fazendo sinais atrás do professor, sinais feios, tipo pôr chifrinho e sei que atrás de mim também fazem, entendeu. Eles não têm noção de respeito. Porque se eles não tem aqui na escola em casa também não tem; não tem limites, ou eles são muito recalcados em casa e extrapolam na escola. De qualquer maneira, eles são arrogantes, sem limites e, como eu digo, são também agressivos. Às vezes, você está falando alguma coisa na sala de aula e você faz um comentário assim, e algum aluno se estressa com aquele comentário, que eu falei de forma geral entendeu, e você percebe que ele está querendo agredir você. Como falar palavrão. Eles sabem que eu não permito palavrão. Qualquer coisa já dizem "Vai tomar no cu" e eu não deixo. Eu tiro da sala. Não gosto disso. Um dia desses um aluno perguntou "Mas, professora, o que tem demais falar "foda-se ?". Aí eu disse: "Se na tua casa é comum, lá você pode falar à vontade. Aqui na minha sala você não vai falar". Eu não vou admitir. Ainda vem questionar. Eu não fui criada assim. Se você deixar daqui a pouco ele está te chamando de "filha da puta", "mandando tomar naquele lugar"..... Então eles fazem...Você quer por ordem na sala, porque você está explicando uma coisa que é importante e se você chama a atenção porque ele está atrapalhando, eles dizem, um palavrão. ...não tem condições* (Prof. 06; Hist., 5ªs./6ªs., F, 57 a.).

> *É bem o reflexo da convivência familiar que a gente percebe. Que as situações que eles têm no âmbito familiar, eles trazem para a escola e repassam para os professores. Porque o aluno que é carinhoso, que é educado, que trata bem o professor, ele recebe e dá na família. E aquele que não recebe esse tratamento na família, ele repassa a mesma agressividade para os professores, com uso de grosserias e palavrões. Sabe, ele não diferencia o ambiente não, e o professor para ele é o pai que ele não tem ou a mãe ausente ou omissa, e trata o professor com toda agressividade também. É complicado e a reação do professor depende muito aí do seu momento emocional, do seu autocontrole. Em algumas situações, eu às vezes acabo me exasperando também, e às vezes retrucando à provocação. Mas eu vejo assim, na maioria dos casos, eu procuro me conter e mostrar para eles que não é este o caminho* (Prof. 01; Port.; 5ªs.; F, 47 a.)

Para Outeiral (2003), limite é uma palavra que tem, muitas vezes, uma conotação negativa, ligada erroneamente à "repressão", "proibição", "interdição" e esclarece que, na verdade, limite é algo que vai muito além disso, significando criar um espaço protegido e seguro onde o sujeito poderá exercer sua espontaneidade e criatividade sem receio para si e para os outros.

Segundo este mesmo autor, as crianças e adolescentes necessitam e pedem limites, pois estes os ajudam a se organizar internamente e a controlar seus impulsos. Mas, colocar limites significa ter disponibilidade interna para envolver-se, agüentar as reclamações e os protestos,

condições estas que muitos adultos, envoltos no manto da individualidade e comodidade, não estão dispostos a engendrar.

Observamos ainda nos discursos dos professores que eles consideram as atitudes do pré-adolescente na escola como reflexo do que ele vive na família, depreendendo-se nas entrelinhas que a mesma, em alguns casos, não está cumprindo seu papel de educar e formar o sujeito com valores e princípios éticos e morais.

Embora muitos estudos como de Ribeiro e Ribeiro (1994) mostrem que a família contemporânea influenciada pelo processo de desenvolvimento da própria sociedade encontra-se em um momento de crise e, confusamente, busca integrar valores antigos e atuais que lhe possibilitem ter um parâmetro que a oriente no cumprimento de seu papel, culpabilizar a família é ter uma percepção pouco crítica dos fatos, pois não leva em consideração outros fatores intervenientes neste processo como as condições políticas, econômicas, sociais e as particularidades de cada sujeito.

Por outro lado, como mostra o relato do professor 01, alguns professores percebem que por trás das atitudes de agressividade ou de carinho dos pré-adolescentes para com eles estão escondidos também os sentimentos direcionados aos próprios pais. Estas idéias estão de acordo com o pensamento de Outeiral (2003) quando afirma que os professores devem ter consciência que eles serão receptáculos dos impulsos, fantasias, emoções, pensamentos e desejos, mais ou menos conscientes, que os pré-adolescentes e adolescentes têm em relação aos seus próprios pais. Através dos mecanismos de projeção, amor e agressividade originalmente dirigidos aos pais nas fases anteriores, é agora reeditado para outros adultos os quais são objetos de admiração, infelizmente nem sempre adequados.

Os professores também ressaltam que os pré-adolescentes “não os estão ouvindo”, no sentido de não prestarem atenção quando falam, não fazerem o que solicitam, o que para eles retrata a desconsideração, falta de educação e respeito em relação à sua pessoa e ao que representam. Assim, os professores afirmam :

> Eles não são mal educados de responder, de ser grosseiro; eles te ouvem, fazem de conta que te ouvem, mas não fazem....Você acabou de dar bronca, de chamar a atenção, daí a pouco eles estão fazendo tudo de novo. É um mal

> educado assim de você falar ou deixar de falar, não muda muita coisa (Prof. 03; Mat.; 5ªs.; F; 39a.).
>
> Quando *chamamos a atenção, eles retrucam e retrucam com muita veemência mesmo. Querem ter sempre razão. Então, aí no corredor eu vejo a C., que é a inspetora de alunos; eles retrucam, eles acham que têm razão, que têm que estar no corredor em horário de aula, etc.. Se a gente fala com o aluno que é de outra turma, ele não aceita, porque não sou professor dele. Se o professor fala... se é o horário dele, tudo bem. Se não for o horário dele, ele não pode nem falar também...* (Prof. 04; Mat.; 5ªs./6ªs.; M; 43a.).
>
> *Não ouvem quando a gente está falando. Para eles, não tem esse parâmetro de respeito, da autoridade do professor* (Prof. 02; Port.; 6ªs.; M; 55a.).

As falas dos professores, que são ao mesmo tempo queixa e lamentação, demonstram tanto a não aceitação como a própria impotência frente às atitudes dos pré-adolescentes para com eles, levando-os a depositar nos mesmos as causas das dificuldades no relacionamento entre ambos e assim os definem como mal educados e grosseiros.

Pensamos que os professores se encontram paralisados, no sentido de constatarem as inadequações das condutas dos pré-adolescentes, mas estão se omitindo, ou por medo ou por comodidade, de impor limites quando necessários, de exigir o cumprimento de regras e de ensinar o respeito mútuo, que são princípios básicos para o relacionamento interpessoal.

Por outro lado, esta situação vai ao encontro também dos resultados apontados por Penin (1990) em seu estudo sobre o “aluno desejável” e o “aluno indesejável”, através do qual evidenciou que as representações e expectativas dos professores a partir destes âmbitos preestabelecidos influenciam grandemente na relação professor e aluno.

Como destaca Outeiral (2003), são muito complexos todos os fatores que envolvem o relacionamento dos adultos modernos com os jovens “pós-modernos” e os professores, na cotidianidade da sala de aula vivenciam este embate intensamente.

Paralelamente a estas representações, alguns professores analisam as relações entre os pré-adolescentes e os adultos a partir da perspectiva daqueles e apontam que muitas vezes os adultos não estão correspondendo às suas expectativas e necessidades. Estes professores assim se expressam:

> *Eu acho que não está muito bacana porque eles não confiam. O adulto que eles têm....Normalmente quando eles têm algum problema, o pai e a mãe são adultos; então parece que tem assim uma desconfiança....o adulto deveria ser uma boa referência. Eu não vejo assim uma referência bacana para eles. Eles não procuram assim com facilidade, como eu disse antes ...eu vejo assim* (Prof. 04; Mat.; 5ªs./6ªs.; M; 43a.).

> *Não é fácil não porque eles estão o tempo todo sendo cobrados e o adulto é aquele que cobra. Então nunca é: "Então, que foi? Tá tudo bem?". Então ele dá uma resposta: "-Tá tudo bem ou não". Eu sinto que o aluno vem e diz "Então professora, tá tudo bem?". "Tudo bem. E você?" Parece que ele pensa assim "O que será que ela quer que eu responda?". É como se eles estivessem o tempo todo sendo vigiados (Prof. 05; Hist.; 5ª.; F, 37 a.).*

Os professores afirmam que o adulto como modelo, ídolo e/ou referência para o pré-adolescente não está cumprindo este papel, fato este que, associado a todas as mudanças e contingências da sociedade e do indivíduo, como ser bio-psico-social, pode acarretar as mais diferentes conseqüências, nem sempre adequadas.

De acordo com D'Andréa (1978), nesta fase, o pré-adolescente está saindo definitivamente da infância e aproximando-se dos adultos os quais já não lhe parece tão ameaçadores e temidos. O desprendimento e maior independência da família levam-no a buscar fora dela objetos a serem amados, odiados ou identificados. Mas estas incursões se dão ainda de forma vacilante ou inadequada, decorrente da própria insegurança de não ser capaz de se autodirigir. Encontrar no adulto, externo ao ambiente familiar, acolhimento e proteção facilitam ao pré-adolescente desvencilhar-se do aconchego familiar, enraizando-se mais seguramente ao contexto social.

5.5 RELAÇÃO DO PRÉ-ADOLESCENTE COM SEUS PARES

Nesta categoria, são analisadas as *representações sociais* dos professores no que tange aos relacionamentos do pré-adolescente com seus pares, ou seja, com meninos e meninas de sua idade.

De modo geral, os professores consideram que a relação dos pré-adolescentes com seus pares é singular, no sentido de terem características peculiares. A mais enfatizada nos relatos é a

formação de grupos e “panelinhas”, identificados de diferentes formas como, por exemplo, grupos dos “disciplinados” e “indisciplinados”:

> *Eles são grupos divididos na sala. Aqueles “mais levados” formam um grupo e eles têm assim um relacionamento que eles estabeleceram, um padrão de indisciplina, e daí todos eles são coniventes com a indisciplina e aqueles que são mais disciplinados, mais interessados, que na verdade é isso, porque os outros já não têm interesse, querem participar, estão mais ligados, então eles têm essa diferenciação de grupo. Os disciplinados não se misturam com os indisciplinados. O comportamento daí diverge bastante em função disto* (Prof. 01; Port.; 5ªs.; F, 47 a.).

Ou como o grupo dos “ousados” e “mais recatados”:

> *Eu acho que eles têm um bom relacionamento, embora eles tenham grupos diferentes, porque eles mesmos se delimitam; aqueles mais ousados estabelecem seus grupinhos, os mais recatados estabelecem os seus, mas eu acho que eles têm um bom relacionamento* (Prof. 08; Ciên., 5ªs/6ªs.; F; 46 a.)

Estas representações corroboram os estudos de Osterieth (1968) quando analisa a formação dos grupos e destaca que, diferentemente do que prevalecia anteriormente, neste período tem maior peso as características de personalidade do pré-adolescente que lhe permitem encontrar um grupo com o qual se identifica, se sinta acolhido e aceito, onde poderá desfrutar de inusitadas experiências.

.

Além destes agrupamentos, os professores destacam também que neste período os grupos são formados principalmente em função do sexo, sendo que os meninos ficam com os meninos e as meninas com as meninas. Entretanto, alguns professores observam que isso ocorre principalmente nas 5ª séries, mas nas 6ª séries, os agrupamentos já são mais heterogêneos quanto ao sexo:

> *Eles se relacionam muito bem de igual para igual, inclusive porque o uso do palavrão entre eles é liberado; se agrupam na sala de aula mais as meninas com as meninas e os meninos com os meninos, e vejo que, o que eles têm que falar, eles falam mesmo, sem dúvida... para quem tem que falar* (Prof. 02; Port.; 6ªs.; M; 55a.).
>
> *Aí também é assim: têm os grupos, têm as turmas, que fazem os verdadeiros feudos. Na 5ª série, as meninas ficam mais com as meninas e os meninos*

> *também. Na 6ª, já começam a ter mais interação afetiva, emocional, sexual...aquela coisa de atração. E aí você tem que fazer um trabalho. E eles não têm...a menina e o menino, eles não tem limites na relação um com o outro, não há diferença na relação um com o outro. Eles se agridem com os mesmos palavrões, com os mesmos gestos obscenos, com palavras agressivas, ...tem até menina que dá tapão nos meninos, raspa-pé, tapa nas costas; então eles são igualzinhos. Isto mais na 6ªsérie. Na 5ª você não percebe muito isso não. Na 5ª, como eu falei, eles estão se formando ainda, estão deslumbrando um mundo que é novo para eles ainda. Na 6ª não. Aí eles já estão bitoladinhos, daí já começam a se agredirem com palavras, com gestos, com tapas. Meninos e meninas, não têm diferença. Então eu acho que é uma relação de falta de respeito, eu acho. De falta de respeito total. Eles não se respeitam* (Prof. 06; Hist., 5ªs./6ªs., F, 57 a.).

As representações dos professores mostram divergências entre si no sentido de perceberem ou não a maior influência dos componentes sexuais e eróticos presentes nas relações entre os pré-adolescentes e seus pares. É sabido que as próprias brincadeiras de pega-pega, por exemplo, que ocorrem principalmente nos grupos de 5ª série, tem todo um componente sexual em função das próprias mudanças físicas e psíquicas que estão vivenciando neste momento.

Por outro lado, a aproximação dos pré-adolescentes com seus pares do mesmo sexo, mais evidente nas turmas de 5ª séries, apontada pelos professores, é valorizada por Lewisky (1998) o qual sustenta que na fase da pré-adolescência há um afastamento dos objetos amorosos da infância mas, novos objetos de investimento amoroso e sexual são incrementados, sendo geralmente os amigos do mesmo sexo os que irão cumprir este papel. São os fiéis companheiros com os quais se mantêm as mais íntimas relações e confidências.

Ainda em relação aos agrupamentos, os professores consideram que geralmente eles são bastante fechados, apresentando rivalidades e desavenças com outros grupos e/ou colegas, através de provocações e humilhações, chegando ao enfrentamento não só verbal mas corpo a corpo, com brigas e agressões físicas.

> *Os meninos do grupo indisciplinado, e nós temos uma sala com um grupo muito característico neste sentido, eles são agressivos e tem um comportamento de provocações entre eles, inclusive com bilhetinho...* (Prof. 01; Port.; 5ªs.; F, 47 a.).

> *Também percebo que formam grupos né, e se aquele grupo não gosta do outro, aí já é problema. Formam turminhas, grupinhos e enfrentam um com o outro,*

> *o que é lamentável. Isto ocorre tanto com os meninos como com as meninas. Elas se reúnem, brigam e vão até brigar lá fora inclusive. Nós tivemos um dia um problema sério com duas alunas da 6ª série, que estavam se agredindo; eu estava passando com o carro, não parei... não podia parar... o policial teve que sair lá do outro lado. Eles fizeram um grupo muito grande em volta, que é para ninguém separar, entendeu e não paravam porque de qualquer maneira a que estava certa não parava de bater, porque "sou mais forte" entende? Eles fecham o cerco"* (Prof. 04; Mat.; 5ªs./6ªs.; M; 43a.).
>
> "*Vejo muita rivalidade, muita rixa...grupinhos...grupinho aqui, grupinho ali...um fala do outro..fofoquinhas... existe muito isso da parte das meninas. Os meninos também não deixam por menos e revelam estas rivalidades por meninas. "Porque essa menina, esse menino", sabe. Isso na quinta e sexta série existe demais. Mas no geral eles têm um relacionamento ótimo* (Prof. 10; Ed. Fís.; 5ªs.; F; 48 a.).
>
> *Eles têm um interesse um pelo outro, eu vejo que tem; mais as meninas também. Hoje em dia parece que as meninas estão mais assim...com os meninos é diferente. Só que eles se tratam também com um certo desprezo. Na hora que não deveria, quando estão juntos, eles têm isso de desprezar, desvalorizar... eles fazem mesmo. Eles também têm os grupos fechados deles, das panelinhas e para entrar um ali.... Eles formam o jeito deles, com quem eles vão ficar, e isso com relação aos meninos também. "Aqui você não fica, eu não deixo, aqui nós não queremos", e todos não querem mesmo; não é um líder que manda. Tem aqueles né, que é o líder e todos vão atrás. Então eles falam: "Não você não entende, você é burro, e por aí afora* (Prof. 11; Ed. Fís.; 6ªs.; F; 37a.).

Em relação à exclusão que ocorre nos diferentes grupos de pré-adolescentes e apontada pelos professores nos relatos acima, Osterieth (1968) assinala que as mesmas características de personalidade que permitem que eles encontrem um grupo com o qual possam se identificar, por outro lado, também são indicativas de repúdio e rechaço para outros grupos e colegas que não comungam das mesmas. É comum o drama de muitas crianças desprezadas ou impopulares que são continuamente magoadas por este motivo e apresentam um intenso sofrimento psíquico.

Neste sentido, um fato importante destacado por D'Andréa (1978) é que os pré-adolescentes ficam profundamente ressentidos com críticas relativas principalmente ao seu aspecto físico, as quais geralmente trazem perturbações à sua auto-estima. Quando ocorrem estas situações, tanto os meninos como as meninas podem reagir a estas críticas de forma agressiva ou isolar-se do convívio do grupo.

Oyama (2003) destaca que a “divisão de classes” que hoje impera nas escolas de classe média principalmente entre os alunos de 5ª a 8ª séries parece formalizar um novo sistema de castas, conhecido como “os populares” e “os excluídos”. Conforme podemos presenciar nos diferentes discursos dos professores, esta “divisão” também vem ocorrendo nas escolas públicas, abrangendo muitas dimensões que, sem dúvida, retratam e reproduzem os valores cultuados na sociedade.

Uma outra característica apontada pelos professores na relação dos pré-adolescentes com seus pares envolve a atitude que demonstram um para com o outro. De acordo com os professores, os alunos mais disciplinados apresentam comportamento mais educado e os indisciplinados, comportamentos mais agressivos, como retrata o seguinte discurso:

> *Aqueles mais disciplinados, mais interessados....a gente percebe que tem uma amizade saudável, com brincadeiras aceitas no espírito da brincadeira sadia; se divertem, riem bastante; têm discussões mas de uma maneira saudável. Os indisciplinados são agressivos e têm um comportamento de provocações entre eles... um passa bilhetinho para o outro criticando o colega ou desmerecendo o colega de alguma forma. Uuma coisa que eles usam muito para ferir, para provocar, para machucar, é passar um bilhetinho “O fulano é veado”...Ah, e assim, críticas e comentários de fatos corriqueiros entre eles, bilhetinhos com desdém, caricaturas, assim, pejorativos e com provocação. Esse é o comportamento deste grupo e é levado para o lado da indisciplina* (Prof. 01; Port.; 5ªs.; F, 47 a.).

Ainda em relação às atitudes do pré-adolescente frente a seus pares, os professores retratam que muitos são bastante agressivos e estúpidos, assim os descrevendo:

> *Às vezes eles se denunciam e alguns têm atitudes assim agressivas... verbal entre eles. Então às vezes eles se comportam de forma agressiva; às vezes até comigo. [...] entre eles assim, são muito ásperos, não são complacentes. Eles são duros, muito duros. Então, assim, entre eles, o relacionamento é mais duro, tanto verbal como nas atitudes, e às vezes, com brincadeiras grosseiras. Não tem diferenciação de sexo. É tudo igual* (Prof. 05; Hist.; 5ª.; F, 37 a.).

> *Então eu acho que é uma relação de falta de respeito; eles não se respeitam* (Prof. 05; Hist.; 5ª.; F, 37 a.)

> *Eu até acredito que a família tenta passar valores. Eles até têm, mas aqui em sala de aula é complicado; estes valores são jogados no lixo. Sala de aula suja, você até consegue manter se ficar todo dia...aqui nem tanto.... existe muita falta de respeito entre eles* (Prof. 08; Ciên., 5ªs/6ªs.; F; 46 a.).

Segundo os professores, a agressividade e a falta de respeito são atitudes freqüentes no relacionamento entre os pré-adolescentes de tal forma que elas parecem ter tomado um lugar comum entre eles.

De acordo com Kalina (1979), Blos (1995) e Lewisky (1998), ocorre nesta fase uma exacerbação das pulsões instintivas que são exteriorizadas através das condutas pelas inquietações, agressividade e/ou irritabilidade. Além disso, sabe-se que neste período, os garotos fazem uso constante de "expressões sujas" e as garotas, por sua vez, manifestam atitudes masculinizadas, que como vimos são constatadas pelos professores ao revelarem que não percebem diferenças nas atitudes de uns para com os outros, entre os meninos e as meninas.

Entretanto, estas características próprias da idade não podem servir de justificativa para as atitudes de agressividade e desrespeito dos pré-adolescentes, seja com seus pares, seja com outros adultos. A partir do relato dos professores, percebemos que se por um lado demonstram não aprovação de tais condutas e atitudes, por outro denotam não irem além das constatações o que imprime a tais ações dos pré-adolescentes um caráter de normalidade, impossibilitando o emergir da estranheza e do espanto.

Por outro lado, de acordo com Osterieth (1968), a intensa vida de grupo nesta fase, contribui para o estabelecimento de relações interpessoais muito particulares, nas quais a solidariedade está em primeiro plano e, assim, os inevitáveis desencontros acabam na maioria das vezes em reconciliação, pois já conseguem considerar a posição do outro.

Finalizando a discussão desta categoria, levantamos um último aspecto da relação dos pré-adolescentes com seus pares percebido por alguns professores. Eles descrevem e entendem esta relação como efêmera, ressaltando que, embora percebam que exista o sentimento de amizade entre eles, ela se dá de forma superficial e distante:

> *Eles têm uma relação assim...pequena. A relação deles eu vejo que é uma relação de interesse* (Prof. 09; Inglês, 5ªs/6ªs; F, 39 anos).
>
> *Amizade existe, só que amizade...distância. Vejo muita rivalidade, muita rixa...grupinhos...grupinho aqui, grupinho ali...um fala do outro; fofoquinhas... existe muito isso da parte das meninas. Os meninos também não deixam por*

> *menos e revelam estas rivalidades por meninas, "Porque essa menina, esse menino", sabe. Isso na quinta e sexta série existe demais. Mas no geral eles tem um relacionamento ótimo* (Prof. 10; Ed. Fís.; 5ªs.; F; 48 a.).

Ambos os professores compartilham que as relações entre os pré-adolescentes são superficiais e passageiras, sem fortes laços afetivos. Estas percepções não estão de acordo com as teorias de Osterith (1968), D'Andréa (1998), e outros autores que ressaltam que as amizades deste período são muito intensas e quando ocorrem brigas, desavenças, desprezos ou qualquer outro motivo que provoque a ruptura ou um afastamento temporário desta amizade isto é vivido de forma muito dolorosa.

5.6 O PRÉ-ADOLESCENTE E A ESCOLA

Nesta categoria, objetivamos apreender as representações sociais dos professores sobre o significado da escola para o pré-adolescente.

Alguns professores consideram que os pré-adolescentes valorizam a escola porque entendem que através dela poderão ter um futuro promissor, como ascensão social e um melhor emprego, isto é, a escola é um meio para se atingir um fim. Além disto, entendem que os ensinamentos, vivências e estímulos dos pais a respeito da escola são também fatores relevantes para esta valorização:

> *A criança, mesmo que ela não tenha muita vontade de estudar, mas ela ainda tem a consciência de que através da escola, do estudo, do que ela pode aprender, ela pode ver assim a escola como a sementinha que ela está plantando, e o fruto desta escola é um futuro promissor. A criança ainda vê a escola, mesmo que ela não tenha muito interesse, ela vê a escola como o elo de ligação entre o futuro e uma vida melhor; a escola representa muito para a criança. Por mais que ela não tenha assim muita vontade, mas há momentos em que ela entra na realidade, e passa a ver a escola como muito importante* (Prof. 07; Geog.; 5ªs./6ªs.; M; 52 a.).

> *Eu percebo que eles vêem a escola como um meio de vida. Eles vêm para a escola para ser alguém na vida. Ainda funciona esta frase: "Você quer ser alguém na vida? Então você tem que estudar". E eles vêem assim oh:" eu vou ser doutor", "eu vou ser advogado", "eu vou ser administrador", não importa; eles vêem a escola como meio de vida. A escola é vista ainda como meio. Eles precisam freqüentar a escola porque através dela eles vão*

> *diferenciar o certo do errado, o bom do ruim, que caminho seguir* (Prof. 09; Inglês, 5ªs/6ªs; F, 39 a.).
>
> *A escola é muito importante para eles, para o futuro deles. Eles ..”Não eu tenho que estudar”. “Eu estou aqui para estudar”. No geral eu percebo isso. Mas no geral, a escola, o estudo, estudar é importante. Eles falam que os pais não estudaram porque os avós não deram oportunidade para eles estudarem. Eles passam para nós então que a escola é importantíssima para eles. E eles adoram esta escola. Falam que aqui é muito bom. Eles estudaram em outros colégios e falam que gostam muito daqui* (Prof. 10; Ed. Fís.; 5ªs.; F; 48 a.).

De acordo com Chaves e Barbosa (1998), a valorização da escola pela criança deve-se em alguma medida à pressão social, pois o “*mito demasiado sociológico da educação, que a concebe como a grande redentora de todos os males sociais e individuais, está difundido em todas as camadas sociais*”(p.38).

Nos relatos, os professores apontam também que, embora sejam poucos, os pré-adolescentes se interessam pela escola e pela aprendizagem.

> *Eu vejo sim, alguns que dão muito valor, só que não é um número muito grande. Eu vejo que é bem dividido* (Prof. 04; Mat.; 5ªs./6ªs.; M; 43a.).
>
> *A escola, na cabecinha deles… a maioria, porque alguns têm interesse em estudar, a escola é onde eles se soltam, entendeu? É claro que eles têm aquela noção de que é importante, mas como eu disse, a aprendizagem não vem em primeiro lugar. Ela fica em segundo, em terceiro lugar* (Prof. 06; Hist., 5ªs./6ªs., F, 57 a.).

Outros professores, por sua vez, acreditam que embora os pré-adolescentes valorizem e considerem a escola importante em suas vidas, a maioria não gosta de estudar, não se interessa em aprender, não se preocupa com seu rendimento e sua aprendizagem.

> *Olha se você fizer uma pergunta pra eles no início do ano: “porque eles querem vir pra escola?”, eles vão dizer que é pra aprender mais, pra ter conhecimento, mas no fundo..no fundo, eles já se acostumaram a vir para o colégio. Porque eles vêm, não fazem nada, mas não faltam. Se você perguntar o que é que ele vem fazer na escola...” ah, eu venho aprender!” Só que ele vem aprender a bagunçar, brincar, ver o colega, mas aprender..aprender por aprender, pensando no futuro, no vestibular.....? Eles vêm pra escola porque todo mundo vem, então ele também ter que vir. “Todo mundo vai pra chácara, então eu também tenho que ir.” “Todo mundo vai pra escola, eu também tenho*

> *que ir." "Lá eu vou pra estudar, a professora manda, eu faço e o que ela fala, eu repito!" Eu vejo na 5ª série muito pouco interesse, curiosidade, querer saber além do que você está ensinando, muito pouco. Mesmo nas aulas de vídeo, nas poucas aulas que a gente foi, sobre a história da matemática, não vejo muita curiosidade... até os trabalhos que a gente desenvolveu durante o ano não apareceu nenhuma novidade* (Prof. 03; Mat.; 5ªs.; F; 39a.).

> *Eu falo para eles. Eles não vêm aqui para estudar. Eles vêm para aqui para brincar, extrapolar os limites. . No final de ano eles vinham "vou reprovar, vou ficar para recuperação?" Eles sabem disso, mas ao longo do ano não se preocuparam com isso* (Prof. 06; Hist., 5ªs./6ªs., F, 57 a.)

> *Nessa idade? .....Ahm.... eles sabem que precisam... que eles precisam, mas não gostam. "Eu tenho que fazer". É difícil aqueles que gostam mesmo* (Prof. 11; Ed. Fís.; 6ªs.; F; 37a.).

É importante destacar que estas percepções são contrárias aos resultados obtidos na pesquisa realizada por Chaves e Barbosa (1998), com pré-adolescentes, sobre a importância que têm a escola em suas vidas. Nas entrevistas, os pré-adolescentes afirmaram, que a escola é importante para um futuro bem sucedido e para eles, completar os estudos é um fato inquestionável. E demonstraram seu real apreço pela escola, afirmando que preferem o período escolar do que as férias porque gostam muito de estudar e aprender.

O desinteresse apontado pelos professores é por eles evidenciado na sala através das diferentes atividades propostas em que o aluno não as realiza ou, mesmo que seja proposto algo diferente, na perspectiva do professor, como passar "um vídeo" interessante, eles não demonstram curiosidade, desejo de conhecer mais sobre o assunto e ficam na mesmice e na superficialidade.

Segundo os professores então, para o pré-adolescente, a escola, em si mesma, não tem um valor positivo, de ser algo prazeroso em suas vidas, mas, pelo contrário, é vivenciada como castigo e obrigação:

> *É difícil aqueles que gostam mesmo. Vamos falar assim: "no meu tempo, a gente gostava, tinha prazer. E hoje não. Hoje para eles a escola é obrigação* Prof. 11; Ed. Fís.; 6ªs.; F; 37a.).

> *Uns 20% estão fazendo mas não sabem porque estão fazendo. A escola não atinge o objetivo dela. A escola é um castigo mesmo, e não um caminho para chegar a uma formação, lamentavelmente* (Prof. 02; Port.; 6ªs.; M; 55a.).

De acordo com Outeiral (2003), o desejo de saber e obter prazer pelo saber estão mediatizados, em primeiro lugar pelos pais, e posteriormente o será pelos professores e pela escola. Para este autor, um pode compensar o outro ou mesmo anular os seus efeitos. Vemos, portanto, que o prazer pelo saber é construído nas relações entre as pessoas e os professores e a escola têm papel fundamental neste processo.

Através das entrevistas verificamos ainda que, segundo os professores, os alunos das 5ªs séries se mostram mais comprometidos com a escola do que os alunos das 6ª séries e acrescentam que a escola, progressivamente, para os pré-adolescentes e adolescentes, vai se descaracterizando e se transformando de um lugar onde se estuda e se aprende para um espaço onde se vêm brincar, namorar e encontrar amigos:

> *Na 5ª série, eles têm uma preocupação maior com a escola como instituição de educação, aonde eles vêm para estudar, para aprender alguma coisa. Na 6ª série, eles já começam a ver a escola como o espaço aonde eles vão se encontrar com os amigos. A partir daí, 6ª, 7ª, 8ª e daí por diante, eles já não tem aquela visão da escola como instituição para sua formação social, cultural* (Prof. 01; Port.; 5ªs.; F, 47 a.)

> *Na 5ª série, nem tanto. A 5ª série eles têm uma dificuldade maior, porque é muita coisa nova, é tudo separadinho, e a história é difícil porque é a história antiga; então tem palavras enormes, aqueles textos...é complicado para eles guardarem alguns nomes assim. Agora, eu acho difícil o conteúdo de 5ª série, porque eles estão numa passagem né* (Prof. 06; Hist., 5ªs./6ªs., F, 57 a.).

> *Nesta faixa de 5ª e 6ª série eles ainda têm alguma ligação, no sentido assim, real de escola, mas tem muita descaracterização. Eu acho que a escola pra eles representa mais, de modo geral, um ponto de encontro com os amigos, com os namoradinhos, um lugar sabe.... e não aquele referencial... a escola é um lugar onde eu vou para estudar. Isto é geral, tanto aqui, como na outra escola de periferia. Nas 7ª e 8ª a incidência é maior, principalmente na 6ª a gente já começa a perceber isto: que a escola vai se descaracterizando. Eles adoram vir para a escola, mas não querem a aula. A escola pra eles é muito legal. Aqui representa o ponto de encontro. Mais assim, um lugar social, neste sentido. Eu acho que a escola está bem descaracterizada; não tem mais aquela importância, .embora há exceções. Na 5ª série, o índice é menor; eles são bem mais comprometidos; na 6ª série, eles já começam a descaracterizar a escola e da 7ª em diante, a grande maioria, funciona assim, pensa desta forma ...o que é uma pena* (Prof. 08; Ciên., 5ªs/6ªs.; F; 46 a.).

Temos assim que, na concepção dos professores, os alunos de 5ª série levam a escola mais a sério, são mais responsáveis, mas estas condutas vão se diluindo no decorrer dos anos, passando a escola a ter outros sentidos e significados na vida dos jovens, diferentes daqueles que lhe são peculiares, como o de ser um espaço para apreender os conhecimentos acumulados pela humanidade.

O interesse maior dos pré-adolescentes de 5ª séries pode ser justificado pelo fato de que a entrada na mesma constitui-se uma nova etapa na vida escolar da criança que vivenciará, a partir de então, uma nova estruturação psicopedagógica, com aulas compartimentalizadas, associadas à pluralidade de professores e ao aumento do número de matérias. Estas mudanças podem provocar nos pré-adolescentes ansiedades e receios frente à nova situação, mas, por outro lado, pode levar também a um maior empenho e esforço para poder superar os diversos desafios.

Um outro aspecto verificado por muitos professores, conforme explicitado em seus discursos, refere-se ao fato de a escola tornar-se um ponto de encontro para os pré-adolescentes, evidenciando assim, para os professores, o desinteresse pelos estudos. É muito interessante observar que esta mesma representação social foi verificada por Salles (1998) em sua pesquisa sobre a representação social do adolescente e da adolescência na perspectiva dos diretores, inspetores, professores e dos próprios alunos.

Enquanto alguns professores "culpabilizam" o próprio pré-adolescente pelo desinteresse e desvalorização pela escola, outros apontam também como causa da construção dessa imagem de desinteresse do pré-adolescente a família e a própria escola que, segundo eles, muitas vezes não estão cumprindo seu papel:

> *Se ele vem desestruturado de casa, que vem com problemas, ele não vê valor aqui na escola, onde pedem para ele fazer tanta coisa e ele não sabe; fica desanimado; vem com a cabeça né.. que viu o pai e a mãe brigando...ele que vem com estes problemas de casa, não vê a escola como aquela que vai dar algo para ele resolver. A escola não tem os psicólogos que deveria ter e fala na LDB, diz que tem que ter mas não tem...não tem este atendimento bacana que eles deveriam ter. Aí ele está lá irritado, desanimado, não faz a tarefa. Que é que faz? Dá para ele uma advertência por escrito. Aí ele começa a ter raiva.. E eu vejo que a escola não tem... a escola não tem condições de resolver estes problemas. A escola é um pedaço, né...ela é toda desestruturada... Ele já vem com os problemas e este pedaço que ele traz aqui*

> *a escola não tem a menor condição de fazer ele crescer, sentir-se cidadão, desenvolver os valores, para depois ver os conteúdos. ...Quando falo que a escola não tem condições é no seu todo. Por exemplo, não tem hora, não tem horário para trabalhar isto. Por exemplo, em determinado horário vamos trabalhar com aquela turma, aquele assunto, separadamente, quer dizer, mesmo o professor, ou outra pessoa...não um dia!...Veio aqui um pessoal, voluntário inclusive; mas todas as turmas, 3-4 turmas no anfiteatro...é uma bagunça...fica pior ainda. Deveria ser uma turma de cada vez, no máximo ou quem sabe, um aluno de cada vez. E cada vez que eu digo é assim, falando com ele várias vezes, ..mas falar com ele...Eu acho que deveria ser assim. Mas não é feito...* (Prof. 04; Mat.; 5ªs./6ªs.; M; 43a.).

> *Hoje, para eles, a escola é obrigação. E aí é onde que eu acho que vem um pouco também da agressividade, porque eles estão fazendo aquilo que eles não gostariam de estar fazendo; [...] eu penso que tinha que ter uma forma talvez mais dinâmica, mais diferente. Só que daí, é uma idade que você não pode soltar tudo, porque daí eles passam do limite que eles não têm, e daí o que era para ser legal, não dá certo. Não é só culpa deles; às vezes é da gente também né. Por não saber lidar com estas situações. Muitas vezes eles até cobram né. Cada escola é uma realidade; o que dá certo aqui, pode não dar certo lá. Por exemplo, na outra escola que eu dou aula, é totalmente diferente. Então você tem que partir do conhecimento que eles têm. A vivência deles é outra. Aqui é mais apartamento, mais fechado, mais isso, mais aquilo. Lá é mais bairro, periferia...em outra escola, é muita pipa, muita liberdade,então...é diferente. Então, na hora que você vai colocar, dizer ou instruir, não dá muito certo e é aí que você tem que ter o conhecimento do aluno mesmo. Mas se você quer um trabalho assim, tem que estar naquela escola direto, sempre..e continuar esse trabalho ano a ano; mas no meu caso não dá né, porque eu sou celetista. Este ano estou aqui, no ano que vem não sei... Então você tem um ano para fazer o trabalho, que não é pouco, mas...aí o ano que vem é outra, que é diferente né* (Prof. 11; Ed. Fís.; 6ªs.; F; 37anos).

Os relatos mostram que ambos os professores entendem que as causas do desinteresse e da desvalorização da escola pelo pré-adolescente vão além dele próprio, como os problemas familiares, sociais ou afetivos que ele vivencia, e que a escola não está preparada para ajudar ou orientar. Além disto, os professores também apontam o próprio despreparo e falta de conhecimento para lidar com muitas situações que emergem nas relações com os pré-adolescentes, acrescentando ainda como fatores inerentes ao desinteresse dos alunos, a organização e estruturação político-pedagógica da escola.

Estas percepções e apreensões dos professores vão ao encontro dos pressupostos teóricos formulados por Enguita (1989) quando afirma que a forma como a escola se organiza e funciona deturpou inclusive a motivação para a aprendizagem, que ao invés de estar implementada pela alegria e satisfação que o próprio conhecimento proporciona, veiculou-se

a questões que na verdade não são a essência, como por exemplo a nota, a avaliação e a média exigida.

Por outro lado, ainda que na sua maioria os professores apontam que o pré-adolescente não dá valor à escola, e de certa forma, o culpabilizam por não ter introjetado o valor da mesma, ressaltamos que um professor expressou ter consciência que cabe ao professor conscientizá-lo sobre a importância da escola em sua vida:

> *Trabalhei com eles sobre os gregos e disse que Sócrates era um filósofo e já ia lá na escola. Então disse pra eles "vamos filosofar um pouco. E pra vocês? Qual a importância da escola? Porque vocês vem aqui no .....(nome da escola)?" "Pra trabalhar" Aí eu disse: "mas vocês vão trabalhar já? Não, isso é para daqui a 10 anos" . Daí eles começaram: "no vídeo game eu consigo fazer rapidamente.." e explicam o que eles fazem , e eu não entendo nada de vídeo game e faço aquela cara que estou entendendo, mas digo, "Olha, não entendi nada, mas suponha que realmente é importante para você, porque você criou uma relação". Explicam como vão fazendo: "Eu vou lendo, vou vendo..." Então, exploro a importância da linguagem escrita, a visual..Então a gente foi trabalhando isso tudo no mundo deles, para romper. Então pra mim é mais fácil falar. Então no começo, a primeira coisa que eles falam é "Pra conseguir um emprego" Daí que eu digo "não, quero pra agora. "Você já consegue ir no mercado fazer compra? Você consegue fazer alguma coisa pra sua mãe? Você vai sozinho em algum lugar? Como você pega o seu ônibus? Então, para eles começarem a perceber que a escola não é importante para o futuro. É pro hoje. Então, conversando, surgem coisas incríveis, lindas; eles conseguem associar com um teatro que viram, uma palestra que eles foram, começam a lembrar do cotidiano, do dia-a-dia deles. "Aí está a importância. Está vendo a utilidade? Já que vivemos numa sociedade onde precisamos ser úteis, e o útil tem que ser hoje* (Prof. 05; Hist.; 5ª.; F, 37 a.).

Embora a professora demonstre um olhar diferente para o pré-adolescente, percebendo-o como alguém que possa construir dentro de si um interesse pela escola, ela, talvez em seu desconhecimento**,** ao buscar desenvolver nele esta consciência, ressalta o valor da escola em função apenas da "utilidade" para a sua vida. Para além desta perspectiva, concordamos com Machado (1996) quando ressalta que o papel da escola hoje se assenta na capacidade de servir como fonte de informação e promotora de competências que possibilitem ao aluno, em qualquer momento de sua vida, organizar sua atividade cognoscitiva, utilizando-se de forma crítica, do manancial das novas tecnologias intelectuais.

5.7 MEDOS E PREOCUPAÇÕES DO PRÉ-ADOLESCENTE

Analisamos nesta categoria, as *representações sociais* dos professores acerca dos medos e preocupações que afligem o pré-adolescente.

Em um primeiro momento, chamou-nos a atenção no estudo e análise desta categoria a grande diversidade de situações que os professores atribuíram como medos e preocupações do pré-adolescente, as quais estão de acordo com os resultados da pesquisa de Günter (1996) que observou que os pré-adolescentes de onze e doze anos foram os que mais preocupações assinalaram, sendo descritas vinte e quatro dentre os cem itens possíveis a serem marcados, conforme apresentamos no quadro 01 deste trabalho.

Por outro lado, contraditoriamente, alguns professores asseguram que os pré-adolescentes não apresentam medos ou preocupações, como confirmam os discursos abaixo:

> "*Eles não demonstram nada não. Do jeito que está, está bom. Não vejo que eles tenham qualquer preocupação ou outra coisa...*" (Prof. 02; Port.; 6ªs.; M; 55a.).
>
> "*Não sei não; parece que eles não têm medo sabe? Medo do futuro ou outros medos; não percebo não. Talvez eles não demonstrem. Alguns casos de alunos em que deu uma queda grande, e daí eu fui investigar e acabei descobrindo que os pais estavam se separando....*" (Prof. 03; Mat.; 5ªs.; F; 39a.).

Nestes relatos, observamos que a *representação social* dos professores é a de que os alunos não demonstram medos ou preocupações, mas enquanto o professor 02 parece entender que os pré-adolescentes não estão nem aí, o professor 03 têm dúvidas no sentido de que eles podem sim, terem preocupações mas, ou não demonstram, ou ele não está conseguindo percebê-las.

Como assinalado anteriormente, a maioria dos professores compartilham a idéia de que os pré-adolescentes apresentam muitos medos e preocupações. Assim, de acordo com os relatos, o medo mais evidenciado foi em relação à família, seja pela perda de algum ente querido (morte) ou devido às brigas entre os pais ou ainda, pelo receio de que eles possam vir a se separar.

Eu penso que eles tenham ansiedade em relação à família, muitas vezes demonstram preocupações seríssimas de relacionamento entre pai e mãe, de quando pai e mãe têm problemas, tem desavenças. Há muitos casos de pais e mães em processo de separação e eles ficam muito aflitos, e eles comentam sobre isso (Prof. 01; Port.; 5ªs.; F, 47 a.).

Outra coisa que eu percebo ainda é a separação dos pais; medo em relação do que eles vivem ou do que eles possam vir a passar. Outro dia a gente conversando sobre casamento em nossa sociedade, sobre aquela questão do clone, e percebi que uma aluna encheu os olhos de lágrima mas não falei com ela naquele momento porque ia expô-la. Depois falei com ela. Os pais parece que estavam se separando e ela estava com medo desta nova família. Então você vê as crianças com pais separados, com meio irmãos, com " n"_situações. Como lidar? Como ficar sem pai? Como ficar sem mãe? Como lidar.....porque eles já vivem distantes dos pais porque eles trabalham e trabalham muito. Então muitos têm muitos problemas em casa, que geram insegurança, medo (Prof. 05; Hist.; 5ª.; F, 37 a.)

O único medo que eles falam neste sentido é da separação. Medo da morte dos pais; acho que é o único medo que eles comentam: de perda de pai e mãe, de separação de pai e mãe...outros medos...Acho que eles são muito assim... a gente fala de assalto, da violência nas ruas, e eles falam "Ah, não, porque eu me defendo, eu faço isso" sabe? Então eu acho que eles não têm muitos medos não. Acho que os medos são mais relacionados à família mesmo: perda de pessoa da família, daqueles que ainda tem família, da separação dos pais. São os únicos medos que eu percebo (Prof. 05; Hist.; 5ª.; F, 37 a.).

Eu acho que o maior medo para estes alunos ...eu acho que o primeiro medo é de perder o pai ou a mãe. Porque é a referência. A família, ela pode ser a pior das famílias; desequilibrada, a mãe pode apanhar do pai, o pai pode ser um alcoólatra, ele pode ter outras mulheres ou vice versa, e estes alunos podem apanhar em casa e acredito que apanhem, mas o medo maior, mais difícil de controlar, esta angústia que às vezes eles têm é a perda do pai e da mãe. Perder o pai e a mãe, é perder a referência; não só nesta idade, em qualquer idade. Nesta idade, acho que isto se agrava. Nós já tivemos alunos que perderam o pai e a mãe e realmente isso é muito complicado (Prof. 09; Inglês, 5ªs/6ªs; F, 39 a.)

A idéia que os professores compartilham é que para o pré-adolescente, situações intimamente relacionadas às suas famílias como perda de alguém, brigas e separações entre os pais provocam não só medo, mas muito sofrimento. Segundo os professores, o pré-adolescente vive hoje principalmente angústias e incertezas frente à possibilidade de separação dos pais.

O momento de incertezas, inseguranças e transformações próprias da fase que está vivendo o pré-adolescente já foi discutido e comentado por diversas vezes. A luta interna, presente neste momento e descrito por D'Andréa (1978) como um conflito universal que se carrega por toda

a vida, que é a necessidade de crescer e o desejo de permanecer criança, está em plena ebulição.

Assim, nesta fase do desenvolvimento, a família, como citaram os professores, ainda é a referência maior, pois ela concretiza a segurança que necessitam, no sentido de perceberem e acreditarem que ali, naquele espaço físico e social, ele é amado e aceito, independente de "condições".

Por outro lado, entendemos que a *representação social* que os professores têm no sentido de que a separação dos pais é um dos maiores medos e preocupações do pré-adolescente, pode estar ancorada pelos muitos casos reais que se apresentam na escola como também pelo bombardeio de imagens e informações diárias da mídia, a qual mostra a família na sociedade moderna com novos princípios, valores, estrutura e organização.

Outras preocupações do pré-adolescente também relativas à família compartilhadas pelos professores se referem à perda do conforto que possuem, à perda do emprego pelos pais ou ainda de passarem por dificuldades financeiras:

> *Acho que eles têm medo de ficar sem dinheiro, perder o conforto que eles têm, de o pai perder o emprego. Eles falam que querem que o pai tenha um emprego melhor, um salário melhor para poder comprar coisas materiais* (Prof. 03; Mat.; 5ªs.; F; 39a.)
>
> *O que será hem? ...principalmente de perder coisas materiais, determinados confortos..... Com a proximidade do Natal, a gente até comentou com eles que estamos numa crise estatal e que de repente o Natal não seria cheio de presentes e falamos da importância de, de repente, ver o verdadeiro significado do Natal, da gente descobrir o que é o Natal na nossa sociedade, para nós, ..quer dizer, não é ser Polyanna, mas aproveitar para pensar. Eles têm muito medo sabe. Do pai ficar desempregado, da mãe...Eles vivem contidos, eles têm essa noção do que é conter economicamente. Então a gente nota que eles têm muito medo de perder* (Prof. 05; Hist.; 5ª.; F, 37 a.).

Analisando o relato dos professores, parece que ao explicitarem estes medos do pré-adolescente, não demonstram percebê-lo como um ser preocupado apenas com o ter, de ser um indivíduo consumista e materialista, mas sim, como alguém que está atento à realidade na qual está inserido e teme as adversidades que ele e a família podem vir a passar.

Quanto às preocupações referentes à escola, os professores consideram que o pré-adolescente de 5ª série se mostra bastante inseguro no início do ano devido às diferenças existentes entre a 4ª e a 5ª série, além de terem, juntamente com os alunos da 6ª série, receio das provas:

> *A princípio a auto afirmação deles. A princípio, a 5ª série tem uma insegurança terrível no início do ano porque muda muito a estrutura de 4ª para 5ª série. Então, eles sentem muita insegurança em relação ao que vai ser a 5ª série, a variedade de professores que vai trabalhar com eles, aquela questão das mudanças de horário e de disciplinas. Mas no fim eles se adaptam na rotina normal e daí a preocupação deles é com a nota "se eu vou conseguir ou não vou conseguir", a prova, porque tem alunos que ficam extremamente ansiosos na hora de fazer uma avaliação* (Prof. 01; Port.; 5ªs.; F, 47 a.).

Em relação à passagem da 4ª para a 5ª série, as percepções dos professores estão coerentes com os estudos realizados por Neves e Almeida (1996), Tiba (1994) entre outros, que descrevem as dificuldades e conflitos experenciados pelos pré-adolescentes no início do ano letivo, devido às grandes mudanças que ocorrem no processo pedagógico, mas que aos poucos vão se adaptando e a 5ª série passa a ser menos assustadora.

Por outro lado, os medos e preocupações em relações às provas que os professores apontam também estão de acordo com os resultados obtidos na pesquisa desenvolvida por Günter (1996) ao mostrar que a grande maioria dos pré-adolescentes de onze e doze anos assinalaram esta alternativa como uma das principais preocupações que lhes são peculiares, juntamente com a alternativa "notas baixas na escola".

Como afirma Enguita (1989), a forma como a escola está organizada leva o aluno a estudar para cumprir uma obrigação, para conseguir uma nota que lhe conduzirá a ter um título, que supostamente lhe proporcionará melhores oportunidades sociais.

Na perspectiva dos professores, outro medo do pré-adolescente que consideram bastante visível e importante neste período do desenvolvimento tem a ver com as relações com seus pares, mais propriamente com a necessidade de aprovação e aceitação pelos companheiros:

> *Eu acho que eles têm muito medo,...não sei se isto vai responder a sua pergunta...mas eles têm medo, inclusive, não sei se vergonha ou medo, de perguntar para o professor durante a aula uma coisa que eles não sabem em*

> *voz alta. Porque a referência para eles é o colega. O colega não pode saber que ele não sabe. Eles dão muito valor ao colega que está aí do lado. Eles têm essa dificuldade sim. De realmente se abrir com a gente, não só em relação a problemas pessoais. Se eles acham que aquilo vai se tornar ridículo, se acham que não sabem determinado assunto que acabamos de explicar, eles não perguntam por vergonha mesmo. Eles têm muito medo de mostrar que não sabem , que é mais fraco, coisas deste tipo. Parece que é a lei do mais forte. Eu acho que isto faz eles terem dificuldade de se abrirem e faz a gente ter dificuldade em perceber o anseio ou os anseios que cada um tem... a gente tem dificuldade neste aspecto* (Prof. 04; Mat.; 5ªs./6ªs.; M; 43a.).

> *Eu percebo....assim..... medo de ser traído pelo amigo, porque para eles a amizade é uma coisa muito importante; medo do amigo gostar mais do outro do que dele, essa insegurança eu percebo também.....em relação às amizades eles tem muito isso; mas é uma coisa muito superficial* (Prof. 08; Ciên., 5ªs/6ªs.; F; 46 anos).

Ambos os relatos demonstram que os professores percebem o valor que têm os amigos para o pré-adolescente, além do sofrimento ou do prazer que vivencia de ser ou não aceito pelo grupo. Na já citada pesquisa de Günter (1996), isto também se confirma visto que as preocupações descritas como “perder um amigo” e “não ter amigos” foi assinalada em média por mais de 60% dos pré-adolescentes de onze e doze anos, mas vale ressaltar que, segundo a pesquisa, “perder um amigo” é muito mais preocupante para o pré-adolescente, pois foi indicada por 68% dos participantes, colocando-a em 5º lugar na relação de escolhas de preocupações.

Para Erickson (1971), na perspectiva psicossocial da formação de identidade, em que o pré-adolescente se encontra provavelmente em um nível transitório entre os conflitos “produtividade versus inferioridade” e “identidade versus confusão de papéis”, além das conquistas efetuadas frente às tarefas que lhe são impostas, o pré-adolescente precisa atingir também um bom nível de relacionamento com os amigos o que contribuirá para o fortalecimento da auto-confiança, da auto-imagem e conseqüentemente da auto-estima.

A análise dos discursos dos professores mostrou que eles percebem ainda que os pré-adolescentes apresentam medo da violência, da guerra, das drogas e da Aids, conforme descrevem:

> *Uma coisa de imediato, que chama muito a atenção, de acordo com as atitudes que eles têm é da violência. A primeira coisa que eles falam, que comentam de*

> *uma notícia de jornal, de televisão, "Oh, professora, a senhora viu aquela menina que matou os pais?" Então estas coisas assustam. E também medo de guerra; falam muito sobre as guerras mundiais, a guerra fria, de mísseis, da bomba atômica, e vendo tudo o que está acontecendo aí, eles têm um medo danado. "Mas o Brasil vai entrar na guerra?". Com toda esta história de terrorismo, do Bin Laden... Na 5ª série, o que eles escutam falar sobre a possibilidade de uma nova guerra mundial, por causa do terrorismo agora, eles vão lá perguntar para mim* (Prof. 06; Hist., 5ªs./6ªs., F, 57 a.).

> *É a droga. A gente orienta né. Sobre a questão de colegas, de ter boas amizades. Também falam sobre a Aids e até questionam "Quando for a época dos meus filhos, que doença que vai ter hem? Quando a senhora tinha a nossa idade, falava de que doença? De que tipo de coisa? Então eles têm muitas perguntas. È a dúvida na cabeça deles* (Prof. 10; Ed. Fís.; 5ªs.; F; 48 a.).

Estes medos descritos pelos professores também foram verificados por Günter (1996) em sua pesquisa com adolescentes e pré-adolescentes. A violência, descrita como "possibilidade de guerra nuclear", "terrorismo e seqüestro", "estupro", "ser machucado por arma", se encontra entre as maiores preocupações dos pré-adolescentes.

Na perspectiva dos professores, os pré-adolescentes se mostram preocupados e temem a violência, pois ela é intensamente divulgada e explorada pela mídia, de tal forma que muitas vezes eles não têm capacidade para compreendê-la em toda a sua dimensão. Além disso, como relata os professores em outros momentos, o pré-adolescente não só presencia a violência em sua casa como também pode ser vítima dela.

Por outro lado, verificamos ainda que os professores consideram que embora o pré-adolescente tenha medo da violência isso não o impede de ter atitudes violentas com os colegas, envolvendo-se, muitas vezes, em brigas e discussões. Estas características que o professor observa dizem respeito ao próprio egocentrismo do pré-adolescente.

Em relação a esta contradição entre o pensamento e as atividades do pré-adolescente, vale ressaltar que é impossível negar que vivemos em um mundo repleto de violência, que não se limita apenas às guerras e assassinatos. Diariamente vemos e ouvimos as mais diferentes formas de violência: a fome, miséria, escravidão de crianças, maus tratos aos idosos, deficientes, precários atendimentos públicos, violência dos pais e também dos professores, destacando também a violência psicológica, que deixa marcas muito mais profundas.

Além da violência, os professores apontam que os pré-adolescentes manifestam preocupações com a Aids e com as drogas, aspectos estes também indicados na pesquisa realizada por Günter (1996). A Aids foi indicada como preocupação por 60% dos pré-adolescentes de onze anos e 53% dos pré-adolescentes de 12 anos. Quanto às drogas há uma grande diferença percentual entre os dois grupos: o item "pressão para experimentar drogas" foi assinalado por 61% dos pré-adolescentes de onze anos e "uso de drogas" foi assinalado por 58% destes pré-adolescentes; para os pré-adolescentes de doze anos, 38% assinalaram como preocupação maior "uso de drogas" e 32% assinalaram "pressão para experimentar drogas". O autor não apresentou uma análise destes resultados a qual também não cabe neste momento em nosso trabalho. Contudo, temos plena convicção de que é importante que se faça uma reflexão sobre o que estes resultados significam.

Um outro aspecto que analisamos nesta categoria foi a representação do professor a respeito das preocupações do pré-adolescente com o futuro. Constatamos que as opiniões são bem divergentes: enquanto alguns consideram que o pré-adolescente não tem preocupação nenhuma com o futuro, outros afirmam que eles demonstram muita preocupação.

Os professores que consideram que o pré-adolescente não tem preocupação com o futuro expressam assim suas opiniões:

> "*Nenhuma; não vejo preocupações neste sentido. Raríssimos são aqueles que sabem porque estão estudando e pensam no seu futuro, no que querem ser quando crescer. É isso, eles não têm essa preocupação"* (Prof. 02; Port.; 6ªs.; M; 55a.).
>
> "*Preocupação assim eu acho que não. Preocupados com "o que vai acontecer comigo daqui a dez anos", eu acho que não. Eles não chegam a pensar a esse nível, exceto aqueles alunos que já trabalham"* (Prof. 09; Inglês, 5ªs/6ªs; F, 39 a).
>
> "*Eu acho que eles não se preocupam muito com o futuro não. Como eu já disse, acho que para eles a preocupação é vir para a escola, estudar para as provas. Acho que eles vivem o momento presente, o dia a dia, tanto em relação às questões da escola como da família"* (Prof. 11; Ed. Fís.; 6ªs.; F; 37anos)

Neste sentido, percebe-se que a representação que o professor tem é que o pré-adolescente vive apenas o seu momento presente, o seu dia a dia, não tendo outras preocupações a não ser ir para a escola e estudar para as provas.

De acordo com a teoria piagetiana, o pré-adolescente, com idade aproximada de onze/doze anos pode estar, ao nível do desenvolvimento cognitivo, no final do período operatório concreto ou início do período das operações formais. Pensar sobre o futuro, raciocinar sobre hipóteses e proposições exige capacidades de raciocínio próprias do pensamento formal que talvez muitos ainda não tenham atingido ou, se o fizeram, estão no início de um processo que é plenamente desenvolvido até os 16/18 anos e que nem todas as pessoas conseguem atingi-lo totalmente (Piaget, 1978).

Por outro lado, o raciocínio lógico do pré-adolescente que se encontra no início do período formal é diferente do adulto. Para Wadsworth (2003), a grande diferença entre a capacidade de raciocinar do adulto e do adolescente consiste na quantidade dos esquemas ou estruturas que são desenvolvidas a partir da gama de experiências vividas. Por desconhecer esta condição, os professores desenvolvem crenças e representações que os pré-adolescentes são despreocupados e só querem viver o presente, o que pode significar, na verdade, que ainda estão presos às experiências diretas, que são próprias do período operatório concreto.

Mas, não se pode ser totalmente ingênuo de não levar em consideração os fatores do mundo atual que também influenciam o pré-adolescente no sentido dele realmente querer "viver apenas o presente" como, por exemplo, a busca do prazer imediato, gratificação intensa dos impulsos que não permite aprender a lidar com as frustrações e a própria falta de limites. O mais importante é o adulto ter capacidade para poder discernir "o que" na realidade o pré-adolescente está mostrando.

Por sua vez, pudemos constatar que há também professores que, embora percebam que o pré-adolescente raramente se expressa sobre o futuro no sentido de perspectiva ou de sonhos, vivendo realmente o momento presente, fazem uma crítica à escola no sentido de ela não estimular e não desenvolver no e com o pré-adolescente "projetos de vida".

> *Eu não vejo eles falarem muito do futuro, não. Não tenho percebido... Tem alguns que falam que querem ser professor, médico, sabe...poucos falam...parece que o presente é que vale. .. Eu não vejo eles assim, nesta idade, falando de futuro não. Até porque a escola não trabalha esta expectativa de futuro com eles, por exemplo, projeto de vida. A escola não trabalha isso. Então, futuro.... para eles o importante é o presente, aquele momento, aquela disciplina, aquele conteúdo que está aí naquele momento. Se a escola trabalhasse expectativa de vida* (Prof. 04; Mat.; 5ªs./6ªs.; M; 43a.).

Estas representações vão ao encontro do pensamento de Piaget (1978) em relação ao papel do adulto junto às crianças, no sentido de criar desequilíbrios ou conflitos, fazendo com que elas sintam a necessidade de refletir, de pensar. Além disso, estas discussões e trocas ensejadas no contexto da sala de aula potencializam o desenvolvimento intra-individual e inter-individual.

Os professores assinalam ainda diversas outras preocupações que consideram que o pré-adolescente tenha em relação ao futuro como: questões financeiras, possibilidades de conseguir um trabalho e ter sucesso na vida, escolher a profissão certa, entre outras, que são assim expressas:

> *Eles apresentam sim preocupações em relação ao futuro. Aquela preocupação de que eles têm toda uma caminhada de escola pela frente, que eles vão concluir a 8ª série, o 2º grau, que vão para o vestibular e que tem que fazer uma faculdade; ou que tem que ter um certo nível educacional para que eles possam desenvolver uma certa profissão e arrumar um emprego. Essa é uma preocupação de necessidade. "Que nível de educação que eu vou ter para garantir um emprego no futuro". Isso eles já tem. Os que demonstram preocupação, ela condiz, porque ele já está levando a sério desde já. Os que não tem preocupação são aqueles que não tem interesse. Eles não se preocupam, não querem saber se vão precisar de estudo no futuro ou não. Mas a maioria se preocupa* (Prof. 01; Port.; 5ªs.; F, 47 a.).

> *A maioria deles está ligada à questão do trabalho mesmo. No início do ano a gente conversou sobre isso, sobre a importância da escola e porque eles viam para a escola, colocando "Que não é para o futuro", mas a primeira coisa que vinha era a questão do trabalho, para poder sobreviver, comprar coisas. ..num universo adulto, que ainda não é o deles, porque eles não são os mantenedores. A referência deles em nível de futuro é fazer alguma coisa para ter emprego, trabalho, para garantir. Porque eles já devem ter percebido que a nossa sociedade não oferece empregos para todos. Então ninguém quer fazer curso técnico, como se a universidade fosse garantia de emprego. Então a preocupação deles é com relação ao trabalho e à sobrevivência. "Porque você está aqui?" "Porque eu tenho que estudar, para poder arrumar um trabalho e ajudar meus pais. Então tudo gira em torno do trabalho. O cotidiano deles não é fácil, apesar de na mesma sala ter filhos de médico, advogados, e se comparam um com o outro, nas pequenas coisas, como o lanche, o dinheiro que trazem ou não. É a nossa divisão de classes, né! A própria disciplina, história, leva muito a discutir estas questões* (Prof. 05; Hist.; 5ª.; F, 37 a.).

> *A gente nota muito, talvez por questões do sistema que vivemos em nosso país, que é o sistema do capitalismo, eu acho que a criança está vendo assim, a escola como aquela entidade que vai dizer assim pro aluno "olha...se você estudar, você é candidato a ser bem sucedido, se você não estudar, você é condenado a ser um marginal." Então de repente a criança vive esse contexto,*

> *e isso é um efeito, uma conseqüência do próprio sistema capitalista. Você vai ter que trabalhar para ter um bom salário, pra você ter um bom salário, você tem que ter estudo, se você não estudar, você é condenado ao desemprego, a ser um marginal e viver em uma sociedade marginalizada. Então, a criança ela faz essa ligação: estudar para ter um futuro melhor. A escola, felizmente ou infelizmente, a escola passa essa idéia ao aluno: se ele não estudar, ele é um candidato a ser um marginal* (Prof. 07; Geog.; 5ªs./6ªs.; M; 52 a.).

Constatamos, assim, que os professores acreditam que o pré-adolescente se preocupa com seu futuro no sentido principalmente de que somente através da escola e do estudo ele terá possibilidades de conseguir um emprego e ter sucesso na vida; caso contrário, estará fadado a ser excluído da sociedade e tornar-se um marginal.

Por outro lado, alguns professores consideram que a preocupação do pré-adolescente com o futuro se baseia apenas na questão financeira, ou seja, em possuir coisas. Um professor assim se expressa:

> *Acho que é em relação a dinheiro. O futuro para eles é relacionado à situação financeira. Eles não pensam assim...mesmo sem ter dinheiro, ter felicidade ou um diploma. Em relação a preocupações com futuro é com dinheiro mesmo. A gente não vê crianças com noções de espiritualidade, que trazem outros valores dos pais. A preocupação é econômica mesmo. A gente então fica pensando o que vai ser desta geração* (Prof. 03; Mat.; 5ªs.; F; 39a.).

Neste sentido, o professor considera que a preocupação do pré-adolescente com o futuro é voltada apenas para o “ter”, o “possuir” coisas materiais, e assim, entende que é um sujeito desprovido de princípios éticos, morais e espirituais.

Em uma sociedade caracterizada pela crise de valores sociais e morais, em que o consumismo e o individualismo orientam as relações entre os homens, o pré-adolescente não fica imune a estas influências, pois são parte e fruto desta sociedade e como assinala Salles (1998), é necessário compreendê-los neste emaranhado de fatores, tanto individual como histórico e social.

A partir dos relatos dos professores, buscamos apreender ainda as *representações sociais* que os professores possuem sobre as preocupações dos pré-adolescentes com os problemas de nossa sociedade como a fome, o desemprego, a pobreza, a violência, a poluição, entre outros.

Observamos que alguns professores têm idéias que os pré-adolescentes não se preocupam com os problemas da humanidade, enquanto outros consideram que eles demonstram preocupações a respeito. Os professores que entendem que o pré-adolescente não se preocupa, relatam assim suas convicções:

> *Ainda não. Ainda eles não estão sendo atingidos por estas preocupações. Nesta idade estas preocupações ainda são dos pais e não são deles. Falam, opinam, mas apenas questões muito gerais que eles pegam da televisão, mas nada particular, pessoal. Quase nada pessoal* (Prof. 02; Port.; 6ªs.; M; 55a.)
>
> *Eles não buscam soluções para os problemas da humanidade. São extremamente egoístas; esta faixa etária é egoísta mesmo. Agora de um modo geral, os alunos tanto de 5ª, 6ª ou mais adiante, eles são muito egoístas; não estão nem aí; não estão preocupados mesmo; só se forem mobilizados....Mas de um modo geral, espontaneamente, eles não fazem nada. Eu nunca vi. Agora... eles estão muito na fase do egoísmo, do ser único, do antropocentrismo, deles acharem que são os únicos. Mas isso é da faixa etária mesmo. Eles estão na descoberta de si mesmo. Eles se olham como centro de tudo mesmo. Mas você consegue movê-los. Se precisar, eles se envolvem, mas espontaneamente não* (Prof. 06; Hist., 5ªs./6ªs., F, 57 a.).

Nos depoimentos, verifica-se que o pré-adolescente é representado como não tendo preocupação com os problemas da humanidade, seja por entender que ele ainda não apresenta capacidade para tal ou, por percebê-lo como um ser egoísta, preocupado apenas consigo mesmo, sendo esta condição vista como uma característica própria da faixa etária, ou seja, é esperado que ele pense assim.

De acordo com Piaget (1977), o desenvolvimento moral é um aspecto de competência sócio-cognitiva e ela ocorre em uma ordem de sucessão obrigatória paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, sendo ainda grandemente determinado pelas relações sociais vividas pelas crianças. Neste sentido, este autor afirma que a criança, a partir do período operatório concreto, que terá início aproximadamente aos 7/8 anos de idade, se torna apta a considerar o ponto de vista dos outros e desenvolver a cooperação e a descentração.

Portanto, olhar o mundo a partir de sua própria perspectiva, como salientou o professor, caracteriza o egocentrismo próprio das crianças bem pequenas, devendo ser superado no início do período operatório concreto quando o egocentrismo adquire uma nova forma e é caracterizado pela incapacidade da criança de distinguir com clareza entre o que pensa e o que

percebe. Mas, se o pré-adolescente já avançou para o início do pensamento operacional formal, o egocentrismo, neste período, assume uma nova roupagem e se caracteriza como a dificuldade de o indivíduo distinguir entre as próprias preocupações mentais e a dos demais.

Entretanto, não se pode esquecer de que o pré-adolescente é integrante de uma sociedade altamente individualista e narcisista. Assim, é preciso e necessário distinguir claramente o egocentrismo como característica própria dos estágios de desenvolvimento tal como entendido por Piaget, e o "egocentrismo" entendido como individualismo/narcisismo, entendidas como as mazelas da sociedade atual.

Destacamos, na continuidade desta análise que, contrapondo-se a esta visão, alguns professores consideram que os pré-adolescentes têm preocupações em relação à humanidade e as descrevem da seguinte forma:

> *Pelos comentários que eles fazem em relação às crianças de rua. Justamente estas crianças que são catadoras de papel que não são marginalizados, mas que eles vêem como crianças diferentes deles, que não deveriam estar trabalhando e que estas crianças estão envolvidas no mundo das drogas. Comentam sobre as crianças que eles vêem nas ruas cheirando cola, ingerindo produtos, como vou dizer... seja álcool ou cigarro, maconha...eles fazem comentário porque já identificam os usuários né. Também tem preocupações com as crianças que passam necessidade de alimentação e falam sempre de campanhas que são necessárias, participação nas campanhas .e quando você faz uma campanha fora da sala de aula, e eu também sou catequista e fazemos campanha na catequese e pedimos contribuições, então eles vivenciam isto e participam. E eu percebi que eles se sensibilizaram realmente e que conseguem perceber que eles têm uma condição privilegiada, porque estão tendo a oportunidade de estudar* (Prof. 01; Port.; 5ªs.; F, 47 a.).

> *Quando a gente fala da pobreza, é um assunto que realmente eles falam com a gente. É como se aquilo afetasse a eles de alguma maneira, e é por isso que eles falam, como falam também sobre a distribuição da renda, por exemplo. Eu acho que eles se interessam pelo assunto em função do que eles não têm... seria isso, porque outros assuntos eles não questionam e isso eles questionam bastante. Não são alunos de renda baixíssima, mas também não tem tudo. E você sabe que estamos na era do ter tudo né; quero ter tudo. Parece que eles entendem esta questão da distribuição de renda como se fossem "ganhar mais", para poder "ter mais", embora a gente coloque que há uma desigualdade enorme e aí a gente vê eles querendo se colocar no grupo de desigual e percebo que na verdade ele não está naquele grupo. Sobre o desemprego, isso tem dado problema... quando a mãe ou o pai perde o emprego. Mas eles não têm essa expectativa de vida, de futuro, de projeção...de expectativa assim, eu não vejo. Com relação à natureza, eu não*

> *vejo que eles têm muita preocupação não, porque eles jogam o lixo em qualquer lugar, e isso já começa por aí. Imagine, quem pega o lixo e joga no primeiro lugar que vê pela frente, vai estar preocupado com a natureza?* (Prof. 04; Mat.; 5ªs./6ªs.; M; 43a.).

> *Não eu acho que eles não têm muita visão sobre isso não, mas eu acho que eles se preocupam. Alguns comentam tipo; que tem muita gente passando fome e que na casa não desperdiçam nada. Eles vêem tanta coisa jogada no chão – lanche, pipoca etc – e comentam (poucos) que tem criança que não tem nada para comer. Agora quando a gente vai fazer uma campanha eles falam que não vai adiantar porque vai ajudar só uma, duas, três famílias. Então, porque estas pessoas que tem poder aquisitivo não ajudam? É o que eles questionam. Eles têm estas idéias idealizadas... "Tirar do rico para dar para o pobre* (Prof. 10; Ed. Fís.; 5ªs.; F; 48 a.).

Nestes relatos, contrariamente aos anteriores, observamos que os professores consideram que o pré-adolescente se preocupa com os diversos problemas de nossa sociedade, demonstrando não só estar atento ao que está acontecendo ao seu redor, como também demonstrando sensibilidade e mobilização inclusive para gestos concretos para com o outro.

Estas considerações dos professores irmanam-se com as discussões de Erikson (1971) quando assinala que na idade entre seis a onze/doze anos, período em que ocorre o conflito indústria versus inferioridade, a criança vai paulatinamente se desvinculando da família e se agregando cada vez mais ao mundo externo. Além de muitos outros ganhos, ela começa a formar, a partir de suas próprias experiências de realização nas mais diferentes tarefas, os juízos sobre a divisão do trabalho, sobre as diferenças individuais na execução das atividades e também sobre as diferenças de oportunidades.

Olhando a partir de uma perspectiva mais crítica, alguns professores concordam que o pré-adolescente tem preocupações com os problemas atuais, mas que poderiam desenvolver concepções mais críticas e terem maior envolvimento na prática se a escola proporcionasse oportunidades para o desenvolvimento de trabalhos neste sentido:

> *Então, ao mesmo tempo que eles têm a preocupação, que eles sabem que podem, eles não praticam. Eles não fazem a relação de uma coisa com a outra. Por exemplo, cada folha de caderno que ele economizar pode reciclar, a água que ele economizar, pode reverter... Eu acho que isso é falha até nossa de educadores, de começar desde o primeiro aninho. Porque na teoria tudo é muito bonito e na prática, estamos fazendo? A gente pede para os alunos cuidarem para não sujar a sala, mas aí eles falam: " professora, a gente chega*

> *e vê que as carteiras estão cheias de poeira, que eles nem limpam a sala direito". Quer dizer, uma coisa leva a outra. É difícil você cobrar e ver um adulto fazendo estas coisas. Então eles vêem isso, eles sabem disso...* (Prof. 03; Mat.; 5ªs.; F; 39a.).
>
> *Quando você trabalha um texto ou você contextualiza uma situação, eles se sensibilizam. Mas veja bem, recebem pela televisão milhares de informações sobre violência e estas informações mostram só o lado negativo. Não existe uma reflexão em cima. Aí vem a falha, tanto nossa, como escola, quanto da família, porque não existe isso. E nós não estamos ajudando ele a fazer isso. Isso é uma falha. Ele precisa porque, todas as informações, a grande maioria das informações na mídia, são sobre a violência. Quando você faz uma reflexão você também está trabalhando um lado positivo, senão você fica só com aquela caracterização negativa, ele fica inflamado a odiar aquela pessoa, a ficar com raiva, você não trabalhou nada de positivo em cima daquela violência. Esta falha não é culpa deles. Você vai esperar que um pré-adolescente, praticamente uma criança de 10 – 11 anos, tenha um conceito sobre a humanidade, se torne solidário, "Ah, quando eu ser adulta eu vou doar sangue ou vou ser um doador de órgãos, vou fazer isso e aquilo." Isso não foi ensinado. Ele não foi sensibilizado e eu acho que isso é uma grande falha. Mas eu acho que ainda dá para recuperar. Então não adianta você cobrar uma sociedade humanitária se você não está formando. Você vai ter uma sociedade cada vez mais injusta, com certeza* (Prof. 08; Ciên., 5ªs/6ªs.; F; 46 anos).

Estas representações dos professores estão de acordo com Menin (1996), em cujos pressupostos afirma que as condutas inerentes ao desenvolvimento moral não são aprendidas através do ensino conceitual, mas sim pela ação, pela prática e assim é necessário que sejam construídas através das relações com seus pares e com adultos.

Portanto, possibilitar que o aluno construa e desenvolva estas condutas, não implica desenvolver projetos específicos ou ter uma disciplina própria, mas sim favorecer situações e experiências cotidianas no interior da sala de aula e da escola que promovam as relações sociais, além do que a escola necessita ser coerente, justa e conhecedora destas concepções para que o pré-adolescente possa desenvolver a autonomia, a responsabilidade, a ética e, conseqüentemente, tornar-se um cidadão consciente.

5.8 O PRÉ-ADOLESCENTE E AS DROGAS

Analisamos nesta categoria, as representações sociais dos professores acerca dos conhecimentos e/ou experiências que os pré-adolescentes apresentam sobre as drogas e as bebidas alcoólicas.

As drogas, embora sempre existiram ao longo da história da humanidade, tornaram-se gradualmente um grave problema na sociedade principalmente entre os jovens, tomando atualmente proporções preocupantes.

De acordo com Outeiral (2003), se na década de 80, a idade de iniciação ao uso de drogas era ao redor dos 18-20 anos, atualmente ela gira em média em torno dos 13 anos, o que indica que o envolvimento está ocorrendo cada vez mais cedo.

Uma análise geral dos discursos dos professores mostrou que a maioria percebe que os pré-adolescentes apresentam conhecimentos sobre as drogas, mas acreditam que eles não sejam usuários. Por outro lado, alguns professores consideram que, embora raramente, há pré-adolescentes que já experimentaram ou fazem uso de drogas.

Procedendo a uma análise mais específica, verificamos a partir dos relatos, que os professores consideram que, comparativamente, os pré-adolescentes têm muito mais informações sobre as drogas do que sobre a sexualidade, que é também um tema de muito interesse nesta faixa etária. Afirmam que, de certa forma, eles demonstram preocupação no sentido de estarem atentos para as diferentes possibilidades pelas quais as drogas podem chegar até eles e como podem se prevenir. Além disso, os professores acham, mas não têm certeza, que os pré-adolescentes de 5ª série não usam drogas.

> *Sobre drogas eu penso que eles têm bem mais informação do que sobre a sexualidade. Eles demonstram assim, preocupação. Eles estão alertas, estão atentos ao que pode acontecer, por onde a droga pode chegar, como eles podem evitar isso. Isso eles fazem. Ouvem pela televisão, vêem em casa; por exemplo, no ano passado, que as drogas estavam sendo passadas nos doces, nas balas, e até comentam "Oh, professora tal bala..." "O bombom tal é perigoso". Então eles estão bem alertas sobre as drogas e os meios que a droga pode chegar até eles.Eu acho que estes alunos de 5ª série...eu nunca desconfiei de que pudessem ser usuários* (Prof. 01; Port.; 5ªs.; F, 47 a.).

> *Na 5ª série, não; eles são muito inocentes ainda. Eles falam muito de droga, "Oh seu maconheiro", mas nem sabem o que estão falando. Eles não têm*

> *experiência alguma. Agora a questão de drogas...nós temos aqui na escola até alunos do primário usando maconha. É coisa muita perigosa. Alunos grandes, repetindo o ano, isso nem precisa falar. Alunos de 5ª não posso falar* (Prof. 06; Hist., 5ªs./6ªs., F, 57 anos).

> *Eles têm bastante informação; eu acho assim que eles já conhecem bem, todos, de modo geral, conhecem os detalhes, sabem os perigos, sabem as conseqüências; eles têm assim, o mínimo básico de informação eles têm. Ainda, especificamente na 5ª e 6ª, tanto aqui como na outra escola, eu acho que o contato deles é mínimo* (Prof. 08; Ciên., 5ªs/6ªs.; F; 46 anos).

Por outro lado, verificamos que os professores apontam que o fato de o pré-adolescente ter "informações" dos malefícios que as drogas provocam, garantiria que ele não a experimentasse ou não se tornasse um usuário, de modo que, se vier a fazê-lo é por vontade ou opção própria:

> *Droga, eu não vejo; eu nunca percebi que tem alguém aqui na nossa escola que faça uso. Agora conhecimento eles têm, porque sabem onde vendem, conhecem fulano que fuma "Ah, porque fulano é da boca do fumo", "Ah porque fulano fuma"...isso eles comentam. Tem amigos que já estudaram, ou irmão que estudou junto e conheceu; sabem que faz mal também. Se eles entrarem nessa, é de curiosidade ou de livre vontade mesmo, porque conhecimento eles têm sim* (Prof. 03; Mat.; 5ªs.; F; 39a.).

> *As crianças elas têm bastante consciência dos efeitos maléficos das drogas, uma vez que a área de ciência da escola em parceria com os clubes de serviço tem trabalhado a respeito. A gente sente que de maneira geral as escolas têm feito muita campanha de prevenção e isto tem sortido efeito. Mas é um trabalho que a gente vê que não pode faltar porque o traficante é um câncer que vai corroendo...corroendo e é um trabalho da polícia, da direção, da equipe que cuida da disciplina da escola, e não pode descuidar, porque se há um descuido, a droga penetra e traz muitas conseqüências. Agora, em relação à conscientização da criança, a escola faz um bom trabalho.Eu vejo que hoje a criança que está caindo no mundo das drogas é quase que uma opção pessoal, não é mais falta de conhecimento dos efeitos negativos das drogas e suas conseqüências* (Prof. 07; Geog.; 5ªs./6ªs.; M; 52 a.).

Estas idéias demonstram que a representação compartilhada pelos professores é a de que os pré-adolescentes têm conhecimentos sobre as drogas, proporcionados pela escola, pelos colegas ou por outras formas. Neste sentido, ressaltam que não é por desconhecimento que os jovens entram no vício, mas por curiosidade ou opção pessoal.

Contrariamente a estas concepções, Outeiral (2003) destaca que dentre vários fatores que podem levar ao uso das drogas, os aspectos sociais e individuais são preponderantes, além das questões de ordem política e econômica. Portanto, delegar ao próprio pré-adolescente, e de forma simplória, os motivos que o levam a usar drogas é não ter um conhecimento amplo dos inúmeros fatores que incidem no problema e, conseqüentemente, impedem o desenvolvimento de uma postura mais crítica.

Por sua vez, outros professores percebem que no grupo de pré-adolescentes existe um pequeno número que fuma cigarros e também maconha. Eles relatam :

> *Os alunos dessa idade, eu tenho percebido na 6ª série, que vão ao banheiro, demoram toda vida e voltam alterados. E este ano mesmo, cinco alunos estavam fumando maconha no banheiro, no mesmo dia, da 7ª série. Quer dizer, entra um da 6ª ou da 5ª, eles vão oferecer. Fiscalizando o banheiro, não fica nenhuma pessoa. Mesmo se ficasse, não ia conseguir ficar no local onde eles ficam, aonde eles vão para fazer suas necessidades. Perigoso; tem mais drogas na escola do que a gente imagina. O índice de 5ª à 8ª está sendo maior que do 2º grau, porque estão procurando os menores no sentido de aliciar, de fazer a cabeça, de induzir. Na 5ª série nunca percebi, mas na 6ª série já, principalmente com os meninos. E vários! Eles retornam do banheiro completamente diferentes: com outro olhar...pupilas dilatadas...você percebe de longe, no momento que ele entra na sala...Eu já cheguei para o meu aluno e disse: " fulano, o que é que está acontecendo com você?" Aí falei pra ele: "Você sabe do que eu to falando, né?" Aí ele...como se ele percebesse que eu estava sabendo, aí ele mexeu a cabeça num tom de confirmação, "Eu sei...eu sei...professor". E eu falei: "Pois é, mas o que está te levando ao desespero assim?" Ele falou: "Ah, minha mãe tá na Espanha; meu pai também saiu; eu tô morando com meu tio..."Foi um desabafo. Era um menino muito inteligente, que começou a dar problemas sérios pra gente aqui, da 6ª série, que está na idade, não é fora da idade, ele tem 12 anos. Eu acho que é mais outras drogas, cola, maconha, éter. Sinceramente, eu acho que é por aí, é coisa que atua rápido no cérebro* (Prof. 04; Mat.; 5ªs./6ªs.; M; 43a.).
>
> *A vivência deles, a propaganda que eles vêem... Aqui na escola, nesta faixa etária, eu vi três alunos fumando cigarro, e acho que alguns deles podem partir para a maconha. Eu acho isso bastante sério, pois está dentro da escola. E aí a gente pensa né: como um aluno de sexta série pode fumar? Olha a idade dele. Será que em casa o pai, a mãe não vai sentir alguma coisa, um cheiro diferente?*(Prof. 10; Ed. Fís.; 5ªs.; F; 48 a.).

Conforme o relato do professor de Educação Física, os pré-adolescentes que fumam cigarros nesta idade têm grandes possibilidades de, no futuro, serem usuários de drogas mais pesadas como a maconha, o que é confirmado pelos inúmeros estudos e pesquisas realizados a respeito

das drogas. Em sua fala, podemos apreender que considera a mídia como um dos fatores que contribui para o uso do cigarro.

Embora a propaganda de cigarro tenha sido proibida nos meios de comunicação há pouco tempo e uma intensa campanha venha sendo realizada no sentido de esclarecer sobre os seus malefícios, ele é ainda uma droga lícita, associada a poder, status, afirmação pessoal, experiências de prazer e bem-estar.

Por outro lado, o discurso do professor de matemática é bem mais contundente, no sentido de afirmar que alguns pré-adolescentes e mais especialmente os oriundos de 6ª série estão fazendo uso de drogas, além do que, tem percebido que se intensificou o uso de drogas entre os alunos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental.

Esta constatação está de acordo com a pesquisa realizada pelo CEBRID – Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (1999), cujo resultado mostrou o aumento do índice de 21,1% para 24,4% no número de alunos de rede pública de 1ª e 2ª graus que consumiam drogas ilegais. Por sua vez, a pesquisa de Kramer (1998), já citada anteriormente, destacou que 12,4% dos estudantes entre dez e doze anos de idade admitiram o uso de drogas, listando os solventes, a cola de sapateiro, o lança-perfume e a acetona, como as drogas usadas pela primeira vez e a maconha sendo utilizada como a próxima escolha.

Neste sentido, percebemos que as representações sociais dos professores de que os pré-adolescentes das 5ª e 6ª séries podem estar consumindo drogas têm seu respaldo não só nas pesquisas como também na própria comunidade, tanto escolar como social, na qual convivem.

Outra droga considerada como lícita em nossa sociedade é a bebida alcoólica, e pelo alto consumo que os jovens, cada vez mais cedo, estão fazendo de seu uso, buscamos verificar através dos relatos dos professores, as representações que têm a respeito do uso, acesso ou conhecimento que o pré-adolescente apresenta sobre a mesma.

De acordo com os discursos, alguns professores acreditam que os pré-adolescentes não fazem uso de bebidas alcoólicas, embora não o afirmem com segurança e convicção, como podemos apreciar pelas suas falas:

> *Nas festas de adolescentes hoje, já rola bebida e os pré-adolescentes, também, de certa forma, têm em casa, ou o pai, ou a mãe, ou alguma situação. Então eu acho que isso daí está muito mais presente na vida deles. É um perigo; é uma coisa que assusta bastante. Eles estão tendo esse contato. Embora eu acho que eles ainda não estão utilizando isso daí, mas eles estão tendo contato embora tenham as informações, e são aguçados na curiosidade* (Prof. 08; Ciên., 5ªs/6ªs.; F; 46 a.).

A fala do professor demonstra sua preocupação frente aos perigos do pré-adolescente envolver-se com bebida em função dele ter fácil acesso a ela, principalmente no seio familiar.

Conforme Outeiral (2003), as drogas lícitas, principalmente o álcool e o tabaco são utilizados em grande escala e causam problemas físicos, psíquicos e sociais. Embora cientes destas conseqüências, *"a sociedade adota uma conduta falsa e hipócrita em relação a essas drogas, sabendo dos malefícios, permitindo o uso e tirando aparentes benefícios deste uso"* (p.40).

Por outro lado, outros professores destacam que o pré-adolescente demonstra interesse pela bebida e tem conhecimento inclusive de como preparar alguns drinques e coquetéis. Entretanto, crêem que, embora já possam ter experimentado, incentivados pelos pais, eles ainda não estão bebendo:

> *Eu saí com os alunos para participar do lançamento de um selo na biblioteca pública com os alunos de 6ª série, mas isso ocorreu com 2 alunos especificamente, e na volta um deles me disse ter encontrado uma lata de cerveja aqui, no próprio portão do colégio. Aí eu disse: "Deixe comigo", e ele falou: "Ah, não professora, deixa com a gente que nós vamos tomar um terere com a cerveja" ...Então ali eu percebi que há um interesse e eles já sabem de que forma eles vão tomar a cerveja. Então esses alunos estão já se envolvendo com bebidas. Mas são poucos casos; não dá para perceber muito interesse deles para a bebida não nesta fase* (Prof. 01; Port.; 5ªs.; F, 47 a.).
>
> *Eu acho que bebida alcoólica, a maioria já experimentou em casa: uma cervejinha, uma caipirinha...Se falar que algum nunca provou é mentira* (Prof. 03; Mat.; 5ªs.; F; 39a.)
>
> *Eu acho que eles experimentaram, por exemplo, a bebida. Ela foi oferecida e eles experimentaram. Acho que a minoria continuou, e usou e a maioria, deixou de lado Acho que bebem cerveja. Mas a mídia ela põe muito isso para a criança, para o jovem. Os comerciais...a intenção dos comerciais é justamente para convencer esta criançada. O adulto já está convencido. Então é para incutir justamente na criançada e a mídia consegue porque a mídia tem uma força maior do que a escola* (Prof. 09; Inglês, 5ªs/6ªs; F, 39 a.)

Um terceiro grupo de professores, por sua vez, assinala que os pré-adolescentes estão bebendo e também consideram que estão sendo influenciados pelos próprios pais e/ou por outros adultos.

> *Hoje na 5ª série eles estavam comentando sobre iogurte com pinga, dizendo que na casa de uma amiga tinha sido feito. Eles sabem então, até de receitinha porque convivem com os pais, adultos, responsáveis e a gente nota que eles já têm acesso. Não é algo assim desconhecido. Eu vi apenas uma vez, como te disse, nesta 5ª B, de iogurte com pinga, e a cerveja, que eles têm acesso, que tomam em festas, principalmente entre os meninos. 'Ah , eu já provei..." "Ah o meu pai não deixou...", mas já teve um contato* (Prof. 05; Hist.; 5ª.; F, 37 a.).
>
> *Muitas vezes o pai vai a uma lanchonete, o pai vai a um barzinho e leva o filho; o próprio aluno, as crianças, tem contado para nós, que o pai degusta um copo de cerveja e o próprio pai oferece para o filho, achando que aquilo é normal ou algo até bonito. É justamente por aí que você vê, que nestas pequenas doses, neste achar bonito do pai, ele acaba viciando o filho* (Prof. 07; Geog.; 5ªs./6ªs.; M; 52 a.).
>
> *Agora quanto a bebida, esta com certeza eles estão tomando. Eles mesmos falam... na segunda feira "Oh, fulano ... meu pai me deu". Então eles já consomem e muitas vezes incentivados pelos pais. Porque eles por si, eles não compram, até porque é proibido. Mas eles aproveitam da festa dos pais, quando os pais bebem o filho dá uma bicadinha. Eles comentam...eles falam "Oh você sabe fazer batidinha? De vodca, de limão, de não sei o que...Então eles já provaram... alguém deu para eles. Eles por si não fizeram...*(Prof. 10; Ed. Fís.; 5ªs.; F; 48 a.).

A *representação social* de que os pré-adolescentes estão ingerindo bebidas alcoólicas está de acordo com as inúmeras pesquisas realizadas, já descritas no capítulo III, e confirmam que o consumo de bebidas alcoólicas cresce vertiginosamente entre os jovens, iniciando-se no vício cada vez mais cedo. Relembramos que na pesquisa do CEBRID (1999), 50% dos alunos das escolas públicas beberam pela primeira vez entre os 10-12 anos de idade, isto é, na pré-adolescência.

Uma importante representação compartilhada pela maioria dos professores nesta pesquisa é que os pais são os principais responsáveis pelo uso de bebidas alcoólicas pelos pré-adolescentes, pois acreditam que eles incentivam ou permitem que o filho "experimente", além de que a bebida faz parte da vida cotidiana das pessoas, a qual é associada a festas, alegria, diversões, prazeres, euforia e descontração.

Entretanto, para Outeiral (2003), o uso das drogas é um acontecimento multicausal, com vários fatores intervenientes, tanto sociais, incluindo a sociedade, a cultura, a família, e o grupo de amigos, como individuais, que podem ser tanto decorrente de aspectos inatos como adquiridos.

É sabido que quanto mais cedo se começa a beber, mais chances a pessoa terá de ficar dependente. O depoimento abaixo de um professor entrevistado, que também ministra aulas para as 7ª séries é indicativo da preocupação que devemos ter quanto ao futuro próximo de uma parcela de nossos pré-adolescentes:

> *No ano passado, os alunos da 7ª série fizeram uma festa em que três adolescentes voltaram em coma para casa, porque fizeram aquela batidinha que misturam várias bebidas né; e você vê, adolescentes e pré-adolescentes de 12-13 anos! Então já tive esta experiência com crianças. Na outra escola que eu trabalho, com crianças de periferia, a grande maioria já teve contato, já provaram, não sei quantos chegaram a uma embriaguês; mas 7ª série, eu tenho vários casos, que se embriagam com a maior facilidade, na certa* (Prof. 08; Ciên., 5ªs/6ªs.; F; 46 anos).

Consideramos este relato um grande alerta a todos nós adultos no sentido de que não estamos sabendo cuidar de nossos jovens e de certa forma, os deixamos em verdadeiro estado de abandono, na medida em que, constatamos estas grandes mazelas e fazemos de conta que elas não nos dizem respeito. Assim, pensamos que atitudes positivas e coerentes em relação aos pré-adolescentes são fundamentais para a formação de jovens saudáveis e felizes, realizando portanto um trabalho de prevenção junto aos mesmos.

5.9 O PRÉ-ADOLESCENTE E A SEXUALIDADE

Nesta categoria, iremos abordar as representações sociais dos professores a respeito das atitudes, experiências e conhecimentos dos pré-adolescentes no âmbito das questões da sexualidade.

A partir dos relatos, observamos que os professores de 5ª série compartilham que o grupo de pré-adolescentes, em relação à sexualidade, se caracteriza pela heterogeneidade, pois ao mesmo tempo em que muitos são “ingênuos” e “imaturos”, outros são mais “avançadinhos” e

"maliciosos". Além disso, consideram que eles têm muita ânsia de informações a respeito da sexualidade e em função disto, conversam muito com o grupo de amigos sobre este assunto:

> *A 5ª série, eles são assim pela palavra. Qualquer palavra que você disser que possa induzi-los a pensar ou desviar para a sexualidade....tudo para eles é conduzido para a sexualidade. Às vezes, alguém diz uma palavra inocentemente e eles levam para o lado da malícia.Então eles estão descobrindo a malícia. A 5ª série está nesta fase. Não sei dizer para você se eles têm informações concretas, por exemplo, da família. Acho que eles trocam mais informações entre eles mesmo....de descobrir a sexualidade e os assuntos relacionados, mais no contato deles. Eles trazem revistas, eles comentam sobre a internet e eles até agem com gestos mesmos.. Estes dias uma professora comentou que um aluno estava simulando o ato sexual, o coito, com o estojo, destes que são animais, e aí o aluno colocou um sobre o outro, simulando o movimento. Então, tudo que estiver ao alcance deles que pode ser explorado sexualmente, eles estão fazendo. Olha, eu não sei se eles estão buscando conhecimento. Não sei se uma palestra seria interessante ou se eles querem simplesmente explorar o lado pejorativo, a vulgaridade. Porque, infelizmente o que eu sinto é que eles estão assim descobrindo a sexualidade mais pelo lado vulgar. Então é preocupante. Isso é difícil. Isso acontece na 5ª série, com um determinado grupo de alunos, enquanto que outro grupo é totalmente inocente e ingênuo em relação a isto* (Prof. 01; Port.; 5ªs.; F, 47 a.).

> *Nós tivemos casos de turma que deu um problema nesta parte. Meninos indo na biblioteca pegando livrinhos, coisas que as meninas deviam saber, para ler. "Mas pra que ler..." "Ah, pra saber mais das mulheres". Meninos de 9 anos...Mas foram poucos casos. [...] A sexualidade está bastante presente na 5ª série, a nível de querer saber. Se cai uma revistinha na sala, tipo Capricho, com aquelas historinhas, ou mesmo aquelas coisas que a menina deve saber...* (Prof. 03; Mat.; 5ªs.; F; 39a.).

> *Eu vejo que nesta idade eles estão já bastante afoitos, não sei. Na 5ª série principalmente, são imaturos por completo e o desejo deles é muito grande Aí, em relação à sexualidade, eles não têm vergonha, pudor, nenhum. Eles se abraçam, se beijam mesmo. A gente percebe esse interesse pelas atitudes, mas eles não perguntam, não falam. Os alunos comentam "ele é namorado da fulana" e aí começam a se agredir porque não gostam ou, quando de repente, gostam da mesma menina. Não é que eles se abrem com a gente, mas é que eles falam entre eles na frente da gente. Eles não têm essa história de perguntar para o professor, mas é como se eles já soubessem de tudo. Se acham conhecedores, acham que conhecem tudo, e se não conhecem, fingem que conhecem. E as meninas inclusive falam para outros ouvirem, para mostrar que sabem* (Prof. 04; Mat.; 5ªs./6ªs.; M; 43a.).

> *Eu percebo que a maioria está a espreita. Estão ouvindo, atentos, percebendo que estão se modificando, mas a maioria ainda é bem infantil. Não são ainda "aqueles" adolescentes...Agora... têm alguns casos, que o corpo se modificou e apesar de serem novos, vem maquiadas, com uma calça toda transada, com*

> *soutien de rendinha. Já não é mais aquele de algodão da hoppi que a mãe compra. Já tem toda uma sensualidade escondida atrás da camiseta da escola, que é visível, mas não é assim...escancarada* (Prof. 05; Hist.; 5ª.; F, 37 a.)

O início e o fim da puberdade têm determinantes biológicos e sofrem a influência da cultura, das condições econômicas e sociais que acarretam diferenças individuais significativas tanto físicas como psicológicas.

As idéias compartilhadas pelos professores que os pré-adolescentes da 5ª série compõem um grupo com grande diversidade estão coerentes com os estudos de Freud (1905), que estabelece este momento como o final do período da latência e o início do período pubertário.

Ressalta que esta passagem se dará de forma tranqüila e saudável ou não, dependendo de como o indivíduo se desenvolveu e resolveu os conflitos do período pré-genital e lidou com as experiências da fase da latência. Além disso, este processo também sofrerá influência dos aspectos cognitivos e psicossociais que irão integralizar o nível de maturidade atingido.

Por outro lado, a curiosidade sexual expressa pelos pré-adolescentes e percebida pelos professores é confirmada por muitos estudiosos, dentre eles Blos (1995) e D'Andréa (1978), ao destacar que os pré-adolescentes passam grande parte do tempo trocando idéias com os amigos sobre os mais diversos temas, desde a anatomia do corpo até a busca da compreensão de suas funções e de seus processos.

De acordo com D'Andréa (1978), tanto os meninos quanto as meninas, neste período, fingem que entendem tudo sobre sexo para sentirem-se em pé de igualdade com os colegas e poderem então continuar partilhando destes momentos fascinantes.

A partir da análise dos discursos, apreendemos ainda que o interesse demonstrado pelo pré-adolescente na busca de informações sobre a sexualidade é vista pelos professores de forma contraditória, ora entendida como busca de conhecimento, como apropriação de um "saber formal" comparado aos conteúdos escolares, ora entendida como vinculada apenas a interesses de caráter "malicioso" e "pejorativo".

Um outro aspecto compartilhado pelos professores diz respeito às diferenças individuais percebidas nos pré-adolescentes de 5ª séries relativas à sexualidade, eles também observam diferenças marcantes entre os pré-adolescentes que freqüentam a 5ª série e os pré-adolescentes que freqüentam a 6ª série:

> *Então na 5ª série eles ainda têm muita inocência. Na 6ª é pura malícia! Eu passei para eles o filme "Coração valente" e tem uma cena que ele pega a moça, na idade média, casa com ela escondido e leva ela para ter a noite de núpcias. Então, não aparece nada. Ele nem tira a roupa dela. Ele só vai deitando ela assim...mas também, não tem nada demais. Aí, eu saí da sala de vídeo por um instante e quando voltei, eles não tinham voltado a fita para ver aquela cena? Então eles são maliciosos.....curiosíssimos* (Prof. 06; Hist., 5ªs./6ªs., F, 57 a.).
>
> *Em intervalo de aula, quando o aluno deveria estar dentro da sala de aula esperando o professor, eles estão nos corredores se abraçando e se beijando e se beijam mesmo, na boca. Na 5ª série isso eu nunca vi, mas na 6ª série, eu vejo isto constantemente* (Prof. 04; Mat.; 5ªs./6ªs.; M; 43a.)
>
> *Eles estão com a sexualidade extremamente precoce, vivenciando esta sexualidade na prática, com muita precocidade e ainda sem entender.... porque, o troca-troca de namorada, o ficar, é sem compromisso; então eles não estão conseguindo separar sexo e sexualidade de afetividade. O menino, não importa o que ele vai sentir pela menina nesta idade. Importa o quanto ele vai beijar, o quanto ele vai conseguir conquistar. Então, estão com uma sexualidade muito precoce; mais na 6ª série, na faixa de 12/13 anos; é muito mesmo. Na faixa de 11 anos começa. É mais com os meninos, eu acho, do que com as meninas, eu acho, nesta faixa. Eles estão ainda conseguindo se conter um pouco, mas é bastante. Da 6ª série, em diante, é muito, muito forte mesmo. No sentido de tudo: de ficar desenhando, de ficar comentando o que viram, o que não viram, de maliciar todas as coisas que são ditas,..então eles não têm muito isso do respeito* (Prof. 08; Ciên., 5ªs/6ªs.; F; 46 anos).

O relato dos professores expressa tanto um espanto com a espontaneidade e liberdade do pré-adolescente, como também um certo temor e receio pela precocidade que muitos vêm demonstrando quanto à sexualidade, principalmente no grupo de 6ª série, cuja maioria já está vivenciando, intensa e concretamente, as mudanças pubertárias e suas conseqüentes modificações psicológicas.

Estas representações estão de acordo com os estudos de Outeiral (2003) e também de outros pesquisadores da adolescência já citados, cujos resultados mostram que está havendo uma grande precocidade em relação à sexualidade. Se antes, a criança de 10/11 anos brincava de

boneca e de casinha com as amigas, hoje ela está saindo para encontrar o namorado no Shopping, conforme reportagem veiculada no Jornal "Folha de Londrina" de 31 de janeiro de 2004.

A análise dos relatos mostrou ainda que os professores percebem existir uma preferência e interesse das meninas pré-adolescentes pelos garotos mais velhos e relatam assim suas percepções:

> *Se você pegar, aqui no colégio, os alunos de 5ª e 6ª série, os amigos deles são de 7ª e 8ª. Então este foguinho não é entre eles de 5ª ou 6ª série. É a menina de 5ª e o moleque de 7ª. Ou a menina de 6ª e os meninos de 7ª ou 8ª séries. Então não são da mesma série. Até porque, os da mesma faixa etária, eles não gostam destas brincadeirinhas, destas "piadinhas" deles neste sentido* (Prof. 03; Mat.; 5ªs.; F; 39a.).

Estas idéias compartilhadas encontram respaldo na própria teoria psicanalítica. Como vimos, a puberdade se dá por um longo período de desenvolvimento, sendo que nas meninas, as modificações físicas e psicológicas acontecem geralmente bem antes que nos meninos.

Por outro lado, os professores ressaltam que percebem atualmente mudanças também nos meninos que, talvez, influenciados pela mídia ou pelos próprios colegas, demonstram estarem mais preocupados com a aparência e com as conquistas, conforme descreve a professora:

> *Vai entregar um trabalho na fila para encostar na menina, então é uma coisa que eu não me lembro de ter passado por isso quando eu tinha 11/12 anos. Acontecia, mas era um ou outro que era um pouquinho mais amadurecido. Hoje não. Hoje é comum e natural. Vai bater o sinal do recreio, as meninas estão com o espelhinho, passando batom, penteando o cabelo...isto é todas. Os meninos vêm com gel, se olham no espelho...eles estão muito preocupados com o físico deles. Morre de medo de queimar a cara, de alguém falar algo e queimar a cara, né* (Prof. 08; Ciên., 5ªs/6ªs.; F; 46 a.)

Uma vez mais se percebe que os professores desconhecem as teorias que dariam significados às suas percepções e conseqüentemente às suas práticas. Com Elkind (1975), pode-se entender que este comportamento do pré-adolescente é próprio da fase de desenvolvimento e da metamorfose pelo qual está passando e, preocupar-se primeiramente consigo mesmo é uma de suas características.

De acordo com este autor, uma vez que ele não consegue distinguir entre o que pensa e o que os demais estão pensando, presume que todos estão voltados ao seu comportamento e à sua aparência. Para Elkind (1975), o fato de acreditar que os outros estão preocupados com sua aparência e comportamento constitui o egocentrismo do adolescente.

Um último aspecto a discutir nesta categoria diz respeito às representações dos professores em relação ao namoro, ao ficar e à prática sexual dos pré-adolescentes. Vejamos alguns depoimentos:

> *Em relação à sexualidade, eles não têm vergonha e pudor nenhum. Eles se abraçam, se beijam mesmo. Em intervalo de aula, quando o aluno deveria estar dentro da sala de aula esperando o professor, eles estão nos corredores se abraçando e se beijando e se beijam mesmo, na boca* (Prof. 04; Mat.; 5ªs./6ªs.; M; 43a.).

> *A maioria é com a tal da questão do ficar. É o ficar pegando na mão, o ficar dando beijoca, este é o ficar ainda deles. É a descoberta da própria sexualidade, só que é ainda uma sexualidade muito corporal e o sensitivo ainda não está amadurecido; e o imaginário é muito amplo e eles não têm assim ...vejo que eles não têm muita informação e não tem espaço, a verdade é bem esta* (Prof. 05; Hist.; 5ª.; F, 37 a.).

> *É difícil encontrar uma criança aí de 10/11 anos, pré-adolescente, que não beijou, que não abraçou, que não ficou. E eles fazem isto sem saber o que estão sentindo. Eu acho assim, que estão experimentando sensações que eles estão desconhecendo* (Prof. 08; Ciên., 5ªs/6ªs.; F; 46 anos).

> *Percebo que a sexualidade deles é bem aguçada. São curiosos ao extremo. O beijo, o selinho é o normal deles, sabe. E o namorico....e, com este negócio de ficar...o ficante...Eu pergunto para eles: Porque ficar? Principalmente para as meninas. Algumas falam: "Oh, professora eu não quero ficar porque eu vou ficar falada. A gente percebe que, ao mesmo tempo, elas querem mas têm medo de ficarem faladas, de serem comentadas por todo mundo. Então, ficam sentadinhos, e beijinho lá e beijinho aqui, sabe(*Prof. 10; Ed. Fís.; 5ªs.; F; 48 anos).

> *Por exemplo, do ficar. "Mas o que é ficar?" "Eles ficaram e ele beijou ela" "Mas como é isso? Beijou onde?". "Beijou ela, ué". "Mas beijou como?". "Beijou ué, beijando, mas ela saiu de perto, saiu correndo". Essas coisas assim. Mandam cartinha, bilhetinho do que eles sentem. E tem aquela frescura, um tal de rela e encosta, e passam a mão no ombro sabe...E se você vai fazer alguma coisa junto tem um grupinho que aperta uma menina no meio!" É uma situação difícil, mas não é assim falta de respeito, quer dizer, algo mais sério. Não é com a malícia dos mais velhos, mas já estão abertos a estas questões da sexualidade* (Prof. 11; Ed. Fís.; 6ªs.; F; 37anos).

Os diferentes depoimentos mostram que os professores têm idéias bastante divergentes quanto a este assunto. Alguns, como por exemplo, os professores de Educação Física, consideram que o pré-adolescente apresenta o comportamento de ficar, de beijar, enfim, de se envolver concretamente com o sexo oposto, mas estas condutas são percebidas como de "descobertas", livres da malícia própria aos mais velhos, sendo então representados como se fossem ainda crianças ingênuas.

Apresentando uma visão diferente da anterior, outros professores vêem com crítica as atitudes do pré-adolescente em relação à sexualidade, tanto pela precocidade quanto pela expressão pública de vivências que deveriam ser privadas e íntimas, o que leva à representação do pré-adolescente como desrespeitoso, sem pudor e sem vergonha de suas ações.

Embora os professores se mostrem bastante críticos em relação às atitudes dos pré-adolescentes concernentes ao âmbito da sexualidade, verificamos, por outro lado, que eles consideram que os pré-adolescentes hoje se encontram perdidos, desorientados e desprotegidos, como mostram os seguintes relatos;

> *Eu vejo que eles estão perdidos....totalmente perdidos. Então, é um monte de informação solta, sem amarrar, entendeu. Eu vejo eles assim desprotegidos. Querem saber tudo logo, rapidinho, mas eu os vejo desprotegidos. Demonstram assim inseguranças...pelas próprias atitudes, porque, como eles fazem tudo muito escondidinho, é porque não tem segurança* (Prof. 05; Hist.; 5ª.; F, 37 anos).

> *Acho assim que eles estão vivenciando esta sexualidade, estão experimentando, sem ter muita orientação. A sexualidade deles é muito grande. Acho muito interessante. Eu acho que se ela for bem dosada, bem trabalhada, não vejo como fator negativo. Achei que esta geração seria mais feliz, que teriam menos problemas sexuais do que a geração passada, porque eles têm mais liberdade, mais acesso ao conhecimento, eles se tocam mais, conhecem mais o corpo. Então eu acho que eles vão ter menos frustrações, menos problemas, só que, como agora ela está sendo conduzida com muita liberdade, eu acho que estão se perdendo um pouco. Ficou um exagero* (Prof. 08; Ciên., 5ªs/6ªs.; F; 46 anos).

Entretanto, embora estas percepções sejam corretas, não podemos perder de vista que os pré-adolescentes são produtos de nossa sociedade, isto é, das relações estabelecidas entre os homens no cotidiano da história. Pensamos que, a precocidade do pré-adolescente em relação à sexualidade, além de estar diretamente relacionada ao intenso apelo da sociedade neste

sentido, também é resultado da intensificação do trabalho dos pais fora de casa, permanecendo a criança muitas horas frente à televisão, assistindo a programas inadequados, sem irmãos ou amigos para brincar. Assim, impedidos de terem a presença dos adultos de forma intensa, concreta e afetiva no dia-a-dia, as crianças e jovens, preenchem este tempo e espaço com outros interesses e atividades muitas vezes inapropriados.

Finalizando, assinalamos que o professor 05, de história, foi o único que expressou acreditar que os pré-adolescentes já efetivam a prática sexual, o que não foi compartilhado por nenhum outro professor. No levantamento bibliográfico que realizamos não encontramos nenhuma pesquisa a respeito dessa questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo proporcionou uma investigação acerca das *representações sociais* dos professores sobre os pré-adolescentes, delimitados neste trabalho pelos alunos inseridos nas 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, que se encontram na faixa etária entre 10 e 12 anos de idade.

Fundamentamos nosso trabalho no pressuposto que a pré-adolescência é uma fase de periodização da vida, uma construção histórico-social que emerge na sociedade contemporânea e consideramos a escola uma instituição onde a inserção e a participação dos pré-adolescentes ocorrem de forma peculiar, oportunizando aos professores tanto a formação como a apreensão de suas características, sejam elas representadas como reais ou ideais.

A relevância desta investigação consiste em desvelar as representações sociais dos professores sobre os pré-adolescentes, grupo este raramente retratado nas pesquisas e, quando contemplado, é pouco ressaltado, seja no grupo de crianças ou no grupo de adolescentes, categorias estas em que são classificados.

Em nosso entender, o pré-adolescente apresenta características, especificidades, interesses e necessidades que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos professores para que possam ter uma relação adequada com eles favorecendo, assim, uma prática pedagógica coerente e comprometida com a formação integral do mesmo.

A utilização da entrevista como instrumento para a coleta de dados possibilitou uma grande riqueza de informações que não foi possível explorar totalmente nesta investigação em função da delimitação de nosso problema, mas que pretendemos retomar e aprofundar em posteriores pesquisas e artigos.

Os resultados deste estudo apontaram para as *representações sociais* que os professores compartilham sobre os pré-adolescentes, as quais foram analisadas, utilizando-se como subsídios os teóricos que fundamentaram este trabalho, tanto nos aspecto afetivo, cognitivo e psicossocial como nos aspectos sócio-históricos, sendo estes fundamentais para a

compreensão das influências que os pré-adolescentes sofrem pelas transformações ocorridas na sociedade.

Além disso, a teoria das *representações sociais*, base desta investigação, nos permitiu desvelar as idéias, pensamentos, conhecimentos e imagens que os professores têm sobre os pré-adolescentes e que, por serem socialmente criadas e comunicadas, tornam-se parte integrante da consciência comum.

As *representações sociais* sobre os pré-adolescentes, construídas pelos professores, foram e são influenciadas pela confluência de representações que estão presentes no contexto sócio-cultural e por isso podem ser compartilhadas. Por outro lado, os professores apresentam também suas próprias representações, que são singularidades, com sentidos próprios, devido às experiências concretas que vivenciam com os pré-adolescentes.

Neste sentido, concordamos com Salles (1998, p.151), quando afirma que "*a representação social é o sentido pessoal que o indivíduo elabora sobre a sua realidade, envolvendo as suas próprias experiências, aspectos de teorias científicas, as imagens veiculadas pela mídia e informações que circulam no seu meio sobre um objeto social...*".

Cientes de que somos guiados em nossas interações pelas idéias que temos das pessoas com quem nos relacionamos, verificamos que os professores interagem com os pré-adolescentes a partir do imaginário construído em suas práticas. Parafraseando Gatti (apud Salles, 1998), isso determina que, em sala de aula ou outras situações, os professores reajam e interajam com os pré-adolescentes a partir dos pré-julgamentos que possuem, desconsiderando-os muitas vezes como ser individual, com singularidades e subjetividades próprias, atitude esta advinda da tendência à homogeneização das representações que possuem sobre os pré-adolescentes, o que também foi identificado por Salles (1998) em sua pesquisa referente às *representações sociais* sobre o adolescente.

Neste contexto, apresentamos a seguir uma síntese das análises realizadas, relembrando que, a teoria das *representações sociais* comporta elementos contraditórios que se fizeram presentes em muitas ocasiões, os quais buscamos apontar.

De maneira geral, os professores são unânimes ao afirmar que o grupo de pré-adolescentes se caracteriza pela heterogeneidade, verificada mais intensamente nas turmas de 5ª séries, onde convivem sujeitos infantis e ingênuos com outros mais maduros e "maliciosos". Descrevem os pré-adolescentes como "nem criança, nem adolescente".

Percebem que há diferenças marcantes entre os pré-adolescentes de 5ª e 6ª séries, sendo os segundos mais maduros em todos os aspectos, mas principalmente quanto à sexualidade. Além disso, os professores ainda apontam diferenças visíveis de gênero, descrevendo as meninas como muito mais responsáveis e educadas, interessadas, comportadas e também mais desenvolvidas em relação ao namoro, à paquera, à sensualidade, enfim, aos componentes que envolvem a sexualidade.

Nestas idéias que caracterizam os pré-adolescentes, observamos que os professores não descrevem as relações existentes entre as mesmas e as teorias do desenvolvimento, assim como as influências sofridas pelos pré-adolescentes decorrentes das transformações sócio-culturais, o que demonstra o desconhecimento ou a dificuldade de refletirem a própria prática subsidiados pelos conhecimentos teóricos.

Embora os professores raramente descrevam o pré-adolescente de forma positiva, quando o fazem, realçam nele qualidades como ativo, curioso, prestativo, educado e meigo, entre outras. Mas, o que prevalece para a maioria dos professores é uma idéia bastante negativa do pré-adolescente, o qual é visto como desinteressado, bagunceiro, grosseiro, arrogante, mal-educado, sem limites, inquieto, bocudo e malicioso, que não gosta de ler e de estudar; que vem para a escola só para encontrar os amigos ou brincar, entre muitas outras desqualificações.

Podemos supor que com *representações sociais* tão negativas sobre os pré-adolescentes é bastante difícil os professores perceberem tanto as qualidades e potencialidades daqueles quanto entendê-los como sujeitos em processo de desenvolvimento e, neste sentido, que cabe a eles professores, o papel de participarem e favorecerem que isto ocorra da forma mais adequada e efetiva possível.

É interessante assinalar que além destas concepções negativas e que desqualificam o pré-adolescente, os professores também os representam como problemáticos, evidenciando que

estão ansiosos, desorientados, carentes, com dificuldades de atenção e concentração, além de despreparados para a vida. Estes discursos parecem demonstrar tanto o desconhecimento dos professores a respeito dos aportes teóricos da Psicologia no que se referem aos aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem do ser humano, como também demonstram que, negando suas próprias limitações para realizar o trabalho pedagógico, culpabilizam o aluno, pela via psicologizante, que lhes dará respaldo no caso de o aluno, por exemplo, não aprender.

Por outro lado, observamos que os professores ao se referirem ao pré-adolescente, não o contextualizam, isto é, não o percebem inserido no contexto maior da sociedade, fazendo parte da mesma, sendo influenciado pelos fatores econômicos, políticos, sociais e culturais. Neste sentido, suas críticas ou inferências são simplistas, na medida em que não apontam as questões das transformações sócio-históricas, das contradições da sociedade e por isso, não ultrapassam o âmbito da família, a qual também culpabilizam por todos os problemas consideram que o pré-adolescente apresenta.

Em relação aos interesses dos pré-adolescentes apontados pelos professores, comparados aos resultados de pesquisas realizadas com grupos desta faixa etária, constatamos o quanto os professores desconhecem o sujeito que está sentado nos bancos escolares. Uma das professoras, no momento da entrevista, exclamou admirada de si própria, que não sabia do que as meninas brincavam, do que gostavam e o que faziam quando não estavam na escola!

Estas questões parecem deixar claro que as relações dos professores com os pré-adolescentes estão bastante limitadas às questões dos conteúdos escolares e do cumprimento em tempo hábil destes conteúdos. Desconhecem as vivências, experiências, interesses, desejos e anseios que poderiam e deveriam servir como motivadores para a aprendizagem do aluno.

Acreditamos que este desinteresse pelo pré-adolescente, um ser em construção, está intimamente relacionado às *representações sociais* que os professores têm sobre eles e que permeiam as suas relações. Aponta-se assim que a capacidade de os professores de apreenderem integralmente o pré-adolescente é solapada seriamente pela falta de diálogo e acolhimento que impedem uma comunicação genuína e liberta de *representações sociais* preconceituosas.

Os pré-conceitos solidificados que dão ao professor a certeza de que o pré-adolescente é deste ou daquele jeito impedem que a relação se dê de forma mais afetiva, acolhedora, com um novo olhar, onde se busca avidamente descobrir o desconhecido, tornando-o “reconhecido”.

Para os professores, a relação que os pré-adolescentes têm com suas famílias são explicitadas através de suas condutas, na aprendizagem, na relação com os adultos e com os colegas, além das atitudes frente às drogas, às bebidas alcoólicas e à própria forma como vivem a sexualidade. Consideram que a maioria dos pré-adolescentes tem bom relacionamento familiar, demonstram apego, carinho, respeito pelos pais e irmãos e se sentem amparados e protegidos. Entretanto, a idéia de que os pré-adolescentes têm problemas familiares é muito mais enfatizada, tornando-se, assim, preponderante, mesmo que, contraditoriamente, afirmem que são poucos estes casos.

Neste sentido, os professores destacam como problemas interferentes na relação dos pré-adolescentes com a família, a separação dos pais, as brigas, o fato de o pai ou a mãe beberem e a falta de diálogo e de atenção, situações estas que levam o pré-adolescente a sentir-se abandonado, carente e revoltado, sentimentos que refletem em suas condutas e aprendizagens na escola.

Assim, as *representações sociais* dos professores sobre as relações dos pré-adolescentes com a família são permeadas pela idéia de que eles são emocionalmente fragilizados, vítimas de famílias, percebidas como desestruturadas e irresponsáveis, que não cumprem o papel de educar e formar.

Estas representações psicologizantes sobre os pré-adolescentes e suas famílias levam os professores a criticarem a estrutura escolar, as condições de trabalho e a falta de recursos humanos nas escolas, como por exemplo, o psicólogo, visto que, percebem os inúmeros problemas existentes na escola e que precisam de soluções ou de encaminhamentos, mas que permanecem sem atendimentos. Verificamos que, enquanto alguns professores tentam “suprir” estas necessidades, dando conselhos, deixando às vezes até de dar o conteúdo para poder “orientar”, outros, com mais clareza, cumprem seu papel de professor, levantando questionamentos a partir do próprio conteúdo.

Ao falarem sobre a relação dos pré-adolescentes com os adultos, os professores apontam que, ao mesmo tempo em que melhorou por haver ocorrido uma maior aproximação entre ambos, possibilitada inclusive pelo acesso dos jovens a diferentes e variadas informações que permitem uma melhor comunicação, por outro lado, esta aproximação vem se caracterizando pela falta de educação e respeito do pré-adolescente para com o adulto, pelo não reconhecimento do que aquele representa. A maioria dos professores entende que estas atitudes, como já comentado, são conseqüências das relações estabelecidas no seio da família e a forma como elas ocorrem.

Em função destas constatações e percepções, os professores apresentam diferentes posturas: enquanto alguns se mostram confusos sobre as atitudes que os pré-adolescentes apresentam, não discernindo se as mesmas são devido "à idade" ou decorrente de "falta de respeito", outros consideram que eles são mesmo mal educados, sem limites e agressivos; um terceiro grupo, percebe estas atitudes como próprias do mundo atual, mas que o papel do adulto é "saber administrar" as diferentes situações que ocorrem.

Consideramos essencial que os professores se defrontem com estas diferentes visões, que reflitam sobre seu significado, que pensem e discutam sobre quem e como será no futuro o pré-adolescente que hoje está sendo formado. Mas, de qualquer forma, é preciso que os professores tenham clareza de que as relações saudáveis e positivas são aquelas pautadas no respeito pelo outro e na valorização mútua, princípios estes fundamentais nas relações humanas.

Percebemos, através dos discursos dos professores, que eles estão se sentindo desmerecidos, desvalorizados, humilhados e não reconhecidos pelo que são, como pessoas e como profissionais e isto interfere em seus relacionamentos com os pré-adolescentes. Entendemos que as grandes transformações e mudanças de paradigmas da sociedade, da família e da própria escola, os conduzem a incertezas e dúvidas até mesmo sobre quais os valores que, na atualidade, orientam as decisões, as relações e as condutas, de tal forma que muitas vezes têm recuado frente a situações nas quais deveriam impor limites, respeito e autoridade.

É fundamental que os professores possam resgatar esta relação, que não se dará pelo autoritarismo, mas pelas próprias competências e conhecimentos, que irão gerar confiança,

auto-estima, capacidade de discernimento e de consciência crítica, inclusive para não se perderem nos modismos que adentram a educação.

Quanto às relações dos pré-adolescentes com seus pares, elas são vistas pelos professores a partir das representações que possuem sobre eles. Assim, concordam que os mais educados e gentis mantêm uma relação adequada, com atitudes positivas, enquanto que os indisciplinados e mal-educados, são agressivos e estúpidos com os amigos. Entretanto, como verificado anteriormente, na perspectiva dos professores prevalecem os aspectos negativos, e descrevem a falta de respeito e a agressividade como características destas relações.

É interessante apontar que estas representações são tão marcantes para os professores que eles não conseguem perceber a importância nesta idade da amizade existente entre os pré-adolescentes em relação aos amigos mais próximos, que geralmente é apenas um ou dois, característica esta essencial desta faixa etária.

Neste sentido, mais uma vez verifica-se que os professores não estão muito atentos aos pré-adolescentes e, decorrente disto, não relacionam as atitudes que eles apresentam com as concepções teóricas dos diferentes estudiosos sobre as características próprias de cada fase do desenvolvimento.

Ao falarem a respeito do significado que a escola tem para o pré-adolescente, os professores assinalam que percebem que ela está perdendo cada vez mais sua caracterização, na medida em que eles vêm para a escola não para estudar, mas para encontrar os amigos, namorar e brincar. Estas *representações sociais* integram e participam na relação dos professores com os pré-adolescentes na medida em que, ao representá-los como desinteressados e não gostando de estudar, dificultam o estabelecimento de um vínculo positivo, tanto no aspecto intelectual quanto no afetivo na prática pedagógica.

Destacamos que os professores culpabilizam o pré-adolescente pelo desinteresse em relação à escola, como também suas famílias, a qual acusam de não acompanharem a escolaridade do filho, de não comparecerem às reuniões e às convocações feitas pela escola. Apenas dois professores mencionam que a escola também tem culpa pelo desinteresse do aluno, mas a crítica realizada é limitada, na medida em que não analisam os fatores sócio-históricos do fato.

É interessante destacar que os professores parecem não ter consciência de que a forma como a escola está organizada e estruturada promove este desinteresse e que eles, professores, não se percebem como produtores deste desinteresse, ou seja, eles não questionam o conteúdo de sua disciplina, as estratégias e recursos que utilizam, a dinâmica de suas aulas, o encanto ou desencanto com as disciplinas que lecionam, enfim, não há uma reflexão sobre estes aspectos, pois os mecanismos usados de negação e de projeção não permitem que isto aconteça.

Em relação às preocupações e aos medos dos pré-adolescentes, a maioria dos professores aponta que eles apresentam muitas preocupações e medos, principalmente relacionados à família, à escola e aos amigos. Entretanto, embora percebam estas preocupações, os professores parecem negligenciá-las ou esquecê-las no dia-a-dia da sala de aula, em que o pré-adolescente é visto e percebido apenas como um sujeito cognoscente e a afetividade não é apreendida como integrante do sujeito e participante de todo o processo de aprendizagem.

Quanto às *representações sociais* dos professores sobre os conhecimentos e contatos dos pré-adolescentes com as drogas e as bebidas alcoólicas o que se observa é que os professores apresentam uma compreensão limitada do problema da drogadição e, ao culpabilizar os pais e os próprios pré-adolescentes, se omitindo do problema, não avançam no sentido de buscarem alternativas ou propostas diferenciadas para o desenvolvimento de uma consciência crítica que vão além dos ineficientes discursos ou das meras informações através de palestras.

No que se refere à sexualidade, por sua vez, verificamos que os professores compartilham a idéia de que os pré-adolescentes estão vivendo experiências e sensações para as quais não estão preparados psicologicamente, levando-os a sentirem-se desprotegidos e desorientados. Neste sentido, os professores, também desorientados, sentem-se incompetentes e despreparados para ajudá-los, porque não têm informação e conhecimento que lhes permitam desenvolver trabalhos ou projetos mais adequados.

Assim, embora alguns discursos destacam aspectos positivos dos pré-adolescentes, constatamos que as *representações sociais* compartilhadas pelos professores sobre os pré-adolescentes apresentam conotações bastante negativas e ainda, demonstram não percebê-los como sujeitos com potencialidades e capacidades e que estão em pleno processo de desenvolvimento, isto é, em um processo de vir-a-ser, o que estimularia e motivaria os

professores para participarem como co-formadores de sujeitos responsáveis, participativos, solidários, éticos e críticos.

Em nossa perspectiva e compreensão, percebemos que as representações sociais dos professores estão vinculadas ao fato de sentirem-se angustiados, desencantados, decepcionados e desmotivados, com muitos temores e incertezas, e revelam também um estado de abandono, de solidão, de falta de apoio e orientação para o desenvolvimento do trabalho escolar. Mesmo que vejam caminhos, muitas vezes não sabem como trilhá-los e sentem-se então incompetentes e desamparados, e a prática pedagógica se torna árdua e extremamente sofrida.

Não pretendemos e nem podemos culpar os professores ou outras pessoas por esta situação, pois a compreendemos como conseqüência da própria estrutura e organização da escola, assim como de todo o processo histórico de seu desenvolvimento. Entretanto, não é possível permanecermos mais na constatação e na conformação e possibilidades de mudança precisam ser engendradas e concretizadas.

Entendemos que, as dificuldades dos professores no trabalho com os pré-adolescentes se devem, em parte, a sua formação nos cursos de licenciatura, pela inexistência da formação continuada e pela própria dificuldade dos professores de articularem os conhecimentos oriundos das diferentes teorias com a sua prática pedagógica. Além disso, ficou evidente nos discursos dos professores suas limitações para entenderem o pré-adolescente como um ser sócio-histórico e também para compreenderem a sociedade em constante transformação a partir das relações que os homens estabelecem entre si.

Estas dificuldades não são específicas do grupo de professores desta pesquisa e nem mesmo culpa dos professores de modo geral, mas são frutos da formação acadêmica e que precisam agora ser retomadas, pois eles são os formadores dos profissionais do futuro que precisam, por sua vez, de adultos competentes para conduzi-los no processo do conhecimento.

Acreditamos que é fundamental resgatar com os professores sua auto-estima, sua identidade, seu papel de educador, pois precisam ter claras suas funções, suas limitações e objetivos. Além disso, necessitam desenvolver uma consciência crítica, a partir de suas próprias competências, demonstradas pelo conhecimento que possuem em suas respectivas disciplinas

e pela capacidade de transitar pelas outras diferentes áreas do conhecimento, tornando seu saber interdisciplinar e significativo para si próprio e para seus alunos.

Outro ponto fundamental é levar os professores a terem um olhar positivo para com os pré-adolescentes, vendo-os como sujeitos em construção e eles, professores, como responsáveis neste processo, sendo modelos e mediadores de uma aprendizagem efetiva, onde a relação professor/aluno se faz como facilitadora do processo ensino/aprendizagem. Isto é concretizado na medida em que tomam consciência das representações sociais interiorizadas e o papel que elas cumprem nas relações engendradas com os pré-adolescentes.

Pensamos que os caminhos possíveis para que estas propostas sejam efetivadas, traduz-se primeiramente nos cursos de licenciatura, através da disciplina de Psicologia da Educação, que subsidia a atuação docente quanto aos conhecimentos científicos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Mas, conforme os estudos realizados por diferentes autores como Guerra, (2000); Larocca, (1999) e Karling, (2001), é necessário que ocorra uma reformulação dos cursos de licenciatura, que devem buscar uma maior articulação entre teoria e prática, o que possibilitará ao futuro professor manter seu pensamento em constante construção, resultado da interação entre o conhecimento e a experiência.

Larocca (1999) destaca ainda que, nos cursos de licenciatura, a Psicologia da Educação, como disciplina básica do currículo, deve apresentar o homem como sujeito de sua história e não como “objeto”, o que implica entendê-lo também como ser histórico-social, produto e produtor das transformações sociais.

É importante que, sendo o pré-adolescente visto e reconhecido como participante da sociedade atual, presente, portanto no contexto escolar, que apresenta necessidades, características, vicissitudes e interesses próprios, os estudos sobre este período do desenvolvimento humano sejam mais aprofundados nos cursos de licenciatura, separando-o do grupo de crianças e do grupo de adolescentes, aos quais eles, em nosso entender, não pertencem.

Um segundo caminho proposto é que, entendendo que a sociedade evolui de forma contínua e com ela os conhecimentos, a ciência e o próprio homem, ficam evidentes que as licenciaturas não conseguem e nem podem ser o processo final da formação docente, sendo necessário que esta formação se dê de forma contínua, por toda a vida profissional do professor, que deverá atualizar seus conhecimentos, refletir suas ações, apreender as mudanças e transformações da sociedade e de suas instituições.

A formação continuada, de acordo com Shön (1995), permitirá aos professores que reflitam sua prática, ou seja, que investiguem a própria ação. Este autor denomina esta capacidade como o processo de "reflexão-na-ação", significando que o professor pensa e analisa, de forma crítica, a sua ação e o pensamento que o levou à mesma.

A riqueza deste trabalho se pauta pela realização em grupos, onde os professores possam partilhar e construir juntos um saber, revendo suas crenças, valores, juízos e representações. Ao tecerem relações entre as suas práticas riquíssimas da sala de aula com as teorias científicas, os professores se tornam pesquisadores reflexivos, o que transformará a docência, de uma prática "sofrida e pesada" em instigante e desafiadora. Ao buscar a integração da teoria com a prática, o professor dá significado às suas ações, no sentido de saber o que faz e porque o faz, exercitando constantemente o diálogo entre teoria e prática.

É oportuno neste momento destacarmos a necessidade e a importância do psicólogo escolar que, embora reconhecido, não é muito contemplado nas escolas, principalmente pelo setor público, que raramente possui o cargo de psicólogo escolar. Este profissional, imbuído de um referencial teórico-crítico, que garanta a compreensão das grandes questões oriundas à escola, tem o papel de contribuir com todos os envolvidos no contexto escolar, no sentido de colaborar com o processo de construção social do indivíduo.

Ficou bastante claro para nós, tanto pelos discursos proferidos quanto pela angústia demonstrada frente às inúmeras situações complexas, para as quais nem sempre estão preparados e confiantes para enfrentarem, que os professores consideram fundamental a inserção deste profissional no contexto escolar.

Um outro ponto que merece destaque é relativo às futuras possibilidades de pesquisa que este trabalho possibilita, visto que a faixa etária abordada foi até o momento negligenciada como

objeto de estudo. Contudo, em função das próprias mudanças e transformações da nossa sociedade, o pré-adolescente está sendo intensamente focalizado pela mídia, como comprovam os diferentes artigos que discutimos em capítulos anteriores.

Acreditamos que, cada uma das categorias levantadas e discutidas poderiam ser pesquisadas com os próprios pré-adolescentes, o que resultaria em um trabalho riquíssimo, que possibilitaria compreender mais profundamente como são os pré-adolescentes da sociedade atual vistos por eles mesmos.

A concretização e efetivação destas possibilidades aqui engendradas trarão benefícios tanto para os professores como também e principalmente para os pré-adolescentes. Acreditamos que, se o "olhar" dos professores para os pré-adolescentes for de respeito, de afeto, de confiança, de crença positiva em suas capacidades, na perspectiva de um sujeito em processo, de um vir-a-ser, isto significa que serão solidários e participativos em sua formação integral.

Neste sentido, também acreditamos que o acolhimento, a postura ética, a firmeza, a coerência, a autoridade, a imposição de limites quando necessários, a atenção, a amabilidade, o interesse demonstrado com afeto e sinceridade, são atitudes essenciais que os adultos e principalmente os professores precisam ter para com os pré-adolescentes, que necessitam de direcionamentos, orientação e mediação dos adultos para tornarem-se jovens responsáveis, íntegros e felizes, que tenham consciência de suas ações e das conseqüências das mesmas.

Este trabalho não teve a pretensão de esgotar as possíveis compreensões a respeito das *representações sociais* dos professores sobre os pré-adolescentes. Esperamos, portanto, que ele possa provocar inquietações que conduzam a novas reflexões e estudos, imprescindíveis para que possamos atingir os objetivos tão almejados de termos uma escola de qualidade, que compreenda o homem em sua totalidade histórica e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A ESCOLA DE FRANKFURT. Disponível em **http://users.elo.com.br/~frank/escola.htm**. Acesso em 29 de setembro de 2003.

ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. In: ADORNO, T.W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.169-185.

AMON, D. Representações sociais e semiótica: um diálogo possível. *Psicologia e Sociedade*. São Paulo, v.13, n.1, p.13-28, jan./jun.2001.

ARANHA, M. L. de A. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

ARIÈS, P. *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1962 e 1981.

ARPINT, D. M. Adolescência e violência: reflexões a partir da história. *Psicologia Argumento*. Curitiba, ano XXIV, p.99-112, 1999.

BANZATO, D. S. G. e GRANT, W. H. Sexualidade em sala de aula: representações em entrevistas de professores. *Estudos de Psicologia*. Campinas, v.17, n.1, p.5-14, jan./abril 2000.

BLOS, P. *Adolescência:* uma interpretação psicanalítica. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BONIN, L. F. R. Representações sociais das mães em respeito à criança. *Psicologia Argumento*. Curitiba, 6 (7), p. 79-96, jun. 1987.

BOTTOMORE, T. (editor). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. Trad. Waltensir Dutra.

BRENNER, C. *Noções básicas de psicanálise*: introdução à psicologia psicanalítica. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

CALLIGARIS, C. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CAMPOS, D.M. de S. *Psicologia da* adolescência: normalidade e psicopatologia. Petrópolis: Vozes, 1998

CHAVES, A. M. (et all). Representação social de família entre jovens estudantes de escolas públicas e particulares. *Estudos de Psicologia*. Campinas, v.10, n.2, p.9-20. maio/agosto 1993.

CHAVES, A. M. e BARBOZA, M. F. Representações sociais de crianças acerca da sua realidade escolar. *Estudos de Psicologia*. Campinas, v. 15, n.3, p. 29-40, set./dez. 1998.

CHIAROTTINO, Z. R. *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ática, 1984.

CHIZZOTTI, A. P*esquisas em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

CHUNG, M. *Representações de professores de uma escola pública sobre famílias de seus alunos.* Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

COELHO, S. V. As transformações da família no contexto brasileiro: uma perspectiva das relações de gênero. *Psique.* Belo Horizonte, ano 10, n. 16, p. 7-24, maio 2000.

COMITÊ SOBRE ADOLESCÊNCIA DO GRUPO PARA O ADIANTAMENTO DA PSIQUIATRIA (EUA). *Dinâmica da adolescência:* aspectos biológicos, culturais e psicológicos. 6.ed.. São Paulo: Cultrix, 1968.

CORIAT, B. O taylorismo e a expropriação do saber operário. In: PIMENTEL, D. et all (orgs.) *Sociologia do trabalho.* Lisboa: A Regra do Jogo, 1985.

COUTO, M. P. do. Serge Moscovici e Roger Chartier: aproximações e distanciamentos do conceito de representações. *Psique.* Belo Horizonte, ano 10, n.16, p. 67-86, maio 2000.

D'ANDREA, F. F. *Desenvolvimento da personalidade:* enfoque psicodinâmico. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

DIAMANTE, S. *Do sofrimento psíquico à representação social de doença mental:* a (com)formação de uma demanda. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2002.

DOLLE, J. *Para compreender Jean Piaget:* uma iniciação à psicologia piagetiana. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

DURKHEIM, E. Representações individuais e representações coletivas. In: DURKHEIM, E. *Sociologia e filosofia.* 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

ELKIND, D. As oito idades o homem segundo Erik Erikson. *Diálogo*. Rio de Janeiro, v.11, n.1, p.3-12. 1978.

ELKIND, D. *Crianças e adolescentes:* ensaios interpretativos sobre Jean Piaget. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ENGUITA, M. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUITA, M. Tecnologia e sociologia: a ideologia da racionalidade técnica, a organização o trabalho e a educação. In: SILVA, T. T. da. (org.) *Trabalho, educação e política social*: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, cap. 8, p. 230-253.

ERIKSON, E. H. *Identidade, juventude e crise.* Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

ERIKSON, E. H. *Infância e sociedade.* Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – Governo do Paraná - Secretaria de Estado do Trabalho e da Ação Social – Fundação de Ação Social do Paraná. Brasília, 1990.

FABIANO, L.H. e PALANGANA, I. C. Identidade e cultura mercantilizada. *Psychológica*. V.27, p. 233-244, São Paulo, 2001.

FARR, R. M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). *Textos em representações sociais.* Petrópolis: Vozes, 2000, cap. 1, p.31-59.

FEIJÒ, I. Representação do professor da educação infantil sobre a relação desenvolvimento e aprendizagem da criança portadora de deficiência. In: ZANELLA, A. V. (et all). *Psicologia e práticas sociais.* Porto Alegre: ABRAPSOSUL, 1997, p. 187-200.

FERRETTI, C. I. As mudanças no mundo do trabalho e a qualidade da educação. In: MARKERT, W. (org.). *Trabalho, qualificação e politecnia.* Campinas: Papirus, 1996.

FIGUEIRA, S. A. O moderno e o arcaico na nova família brasileira: notas sobre a dimensão invisível da mudança social. In: FIGUEIRA, S. A. (org.). *Uma nova família.* Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

FREUD, S. Tres ensayos para una teoria sexual (1905). In: FREUD, S. *Obras completas.* v. II, cap. XXVI, p. 1169 – 1237, 3.ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.

GOULART, I. B. *Piaget:* experiências básicas para utilização pelo professor. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUARESCHI, P. Representações sociais: alguns comentários oportunos. *Coletânea da Anpepp.* Rio Grande do Sul, n. 10, v. 1, p.9-36, set. 1996.

GUARESCHI, P. Representações sociais. In: GUARESHI, P. (et all). *Os construtores da informação:* meios de comunicação, ideologia e ética. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 69-78.

GUERRA, C.T.T . Conhecimento psicológico e formação de professores. In: AZZI, R.G. (org.) *Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia.* Campinas: Editora Alínea, 2000.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. W. *Temas básicos da sociologia.* São Paulo: Cultrix, 1973.

JOVCHELOVITCH, S. *Para uma tipologia dos valores sociais:* representações sociais, comunidade e cultura. [material não publicado] – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

KALINA, E. *Psicoterapia de adolescentes:* teoria, técnica e casos clínicos. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

KALING, M.R.C. *Formação inicial e continuada de professores de adolescentes:* o que se apropria dos conceitos da Psicologia da Educação? Dissertação (mestrado) Piracicaba: 2001.

KOSTMAN, A. Eles têm a força. *Veja.* São Paulo, Editora Abril, edição 1791, ano 36, n. 8, p.85-91, fev. 2003.

KRAMER, D. Drogas nas escolas. *Atualidades em Educação.* Rio de Janeiro, ano XV, n. 62, jan./fev. 1998.

LANE, S. T. M. Estudos sobre a consciência. *Psicologia e Sociedade.* São Paulo, v. 8, n. 2, p.95-105. jul./dez. 1996.

LANE, S. T. M. A psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia. In: LANE, S. T. M. *O homem em movimento.* São Paulo: Brasiliense, 2001a., p.10-19.

LANE, S .T. M. Linguagem, pensamento e representações sociais. In: LANE, S. T. M. e CODO, W. P*sicologia social:* o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2001b, p.32-39.

LANE, S. T. M. Prefácio. In: JACQUES, M. da G. C. (et all). *Psicologia soial contemporânea:* livro –texto. Petrópolis: Vozes, 2002, p.07-08.

LAROCCA, P. *A psicologia na formação docente.* Campinas: Alínea, 1999.

LEITE, F. e BIANCARELLI, A. Onda ice estimula adesão precoce ao álcool. *Folha cotidiano.* São Paulo, 16/02/2003.

LEWISKY, D.L. *Adolescência*: reflexões psicanalíticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

MACHADO, L. R. de S. Mudanças na ciência e na tecnologia e a formação geral da democratização da escola. In: MARKERT, W. (org.). T*rabalho, qualificação e politecnia.* Campinas: Papirus, 1996.

MADEIRA, S. M. Sobre a teoria das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). *Representações sociais:* teoria e prática. João Pessoa: Universitária, 2001, p. 123-144.

MAGAGNIN, C. Percepção de atitudes parentais pelo filho adolescente: uma abordagem familiar sistêmica. *Alethéia*, Canoas, nº 8, p.21-35, 2º sem, 1996.

MAGRO, V. M. de M. Adolescente Urbano e o mundo atual: as vivências e as formas de estar no mundo. *Psicologia em estudo.* Maringá, v.3, n.2, p.39-79, 1998.

MARCUSE, H. A Ideologia da sociedade industrial. In: MARCUSE, H. *As novas formas de controle.* Rio de Janeiro: Zahar, 1973, p.23-37.

MARCUSE, H. Algumas implicações da tecnologia moderna. *Praga* – revista de Estudos Marxistas. São Paulo, n.1, p.113-140, jun. 1997.

MARCUSE, H. *A Ideologia da sociedade industrial.* 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MARQUES, A. C. P. R. e CRUZ, M. S. O adolescente e o uso de drogas. *Revista Brasileira e Psiquiatria.* São Paulo, v.22, Suplemento II, dez. 2000.

MARX, K. *O capital.* São Paulo: Difel, 1984, livro 1, v.1, cap. XII.

MARX, K & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã.* São Paulo: Hucitec, 1987.

MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimento atuais e aplicações à educação. In: MAZZOTTI, A. J. (et all). *Linguagens, espaços e tempo de ensinar e aprender.* 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A , 2001.

MENIN, M. S. de S. Representações sociais de justiça em adolescentes infratores: discutindo novas possibilidades de pesquisa. *Psicologia em estudo.* Maringá/Pr, v.13, n.1, p. 59-71, 2000.

MENIN, M.S.de S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, L. de (org.) *Cinco estudos de educação moral.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise.* Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. *Idéias e seu desenvolvimento:* um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková. [Texto não publicado]. Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Rio Grande do Sul, 2001.

MUSS, R. E. *Teorias da Adolescência.* Belo Horizonte: Interlivros, 1966.

NEVES, M.M.B. da J. e ALMEIDA, Sandra F.C. de. O fracasso escolar na 5ª série, na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores. *Psicologia: teoria e prática.* Universidade de Brasília, Brasília, v.12, nº 2, p.147-156, maio/ago., 1996

OLIVEIRA, F. O. e WERBA, G. C. Representações sociais. In: OLIVEIRA, F. O. e WERBA, G. C. *Psicologia social contemporânea:* livro texto. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 104-117.

OSÓRIO, L. C. *Adolescente hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OSTERRIETH, P. *Introdução à Psicologia da criança.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

OUTEIRAL, J. Adolescência: modernidade e pós-modernidade. In: WEINBERG, C. *Geração Delivery:* adolescer no mundo atual. São Paulo: Sá Editora, 2001, p.13-28.

OUTEIRAL, J. *Adolescer:* estudos revisados sobre adolescência. 2.ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

OYAMA, T. A divisão de classes. *Veja.* São Paulo, Editora Abril, edição 1809, ano 36, n.26, p. 104-107, jul. 2003.

PÁDUA, E. M. M. *Metodologia da Pesquisa:* abordagem teórica-prática. 2.ed. Campinas/São Paulo: Papirus, 1997.

PALANGANA, I.C. A formação da linguagem na formação da consciência: reflexões. *Caderno Cedes.* São Paulo, n.35, p.15-28, 1995.

PALANGANA, I.C. *Individualidade:* afirmação e negação na sociedade capitalista. São Paulo: Plexus/EDUC, 1998.

PALANGANA, I. C. *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky:* a relevância do social. 3.ed. São Paulo: Summus, 2001.

PATTO, M.H.S. *Psicologia e Ideologia:* uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: Queiroz, 1984.

PELLICCIOLI, E.C. Representações da criança brasileira na prática social. In: ZANELLA, A.V. (et all). *Psicologia e práticas sociais.* Porto Alegre: ABRAPSOSUL, 1997, p. 220-224.

PERES-CARNEIRO, T. Família e saúde mental. *Psicologia, teoria e pesquisa.* Brasília, v.8, suplemento, p. 485-493, 1998.

PIAGET, J. *O julgamento moral da criança.* 1.ed., São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIAGET, J. e INHELDER, B. *A psicologia da criança.* 5.ed. Rio de janeiro: Difel, 1978.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia.* 23 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PINHEIRO, O. de G. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, M. J. P*ráticas discursivas e produções de sentido no cotidiano:* aproximações teóricas e metodológicas. Cortez Editora, 2000.

PÔSTER, M. *Teoria crítica da família.* Rio de janeiro: Zahar, 1979.

RANGEL, M. Fracasso Escolar: de representações a soluções. *Educação.* Rio Grane do Sul, ano XXIV, n.45, p.133-142, nov. 2001.

RAPPAPORT, C. R. (coord.). *A idade escolar e a adolescência.* v. 4. São Paulo: EPU, 2002.

RIBEIRO, I. e RIBEIRO, A. C. T. *Família e desafios na sociedade brasileira:* valores como um ângulo de análise. Rio de Janeiro: Loyola, Centro João XXIII, 1994.

ROSADO, E. M. da S. e ANDRADE, D. de. Adolescentes de 1º grau e aids: estudo de representações enfocando prevenção. *Estudos de Psicologia.* Campinas, v.15, n.1, p.3-26, jan./abril 1998.

SALLES, L. M. F. *Adolescência, escola e cotidiano:* contradições entre o genério e o particular. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

SANTOS, B. R. dos. *A emergência da concepção moderna de infância e adolescência:* mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias. Dissertação (mestrado), programa de Ciências Sociais/ Antropologia, PUC/SP, São Paulo, 1996.

SARNOFF, C. A. *Estratégias psicoterapêuticas nos anos de latência.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SAYEG, E. *Representações sociais de pais sobre a educação escolar de seus filhos.* Dissertação (mestrado), PUC/SP, São Paulo, 1998.

SILVA, L.H. Representações sociais e educação: refletindo sobre as possibilidades de um diálogo. *Psicologia em estudo.* Maringá/Pr, v.3, n.1, p.104-124, 1998.

SILVA, T. T. Divisão social do trabalho – divisões educacionais: qual é a relação. In: SILVA, T. T. *O que produz e o que reproduz em educação:* ensaios de sociologia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, p. 151-173.

SHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995.

TIBA, I. *Adolescência*: o despertar do sexo – um guia para entender o desenvolvimento sexual e afetivo nas novas gerações. São Paulo: Gente, 1994.

VAITSMAN, J. *Flexíveis e plurais:* identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas. Rio de janeiro: Rocco, 1994.

WADSWORTH, B. J. *Inteligência e Afetividade da criança na teoria de Piaget.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

WAGNER, A. Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. *Psicologia: reflexão e crítica.* Porto Alegre, v.12, n. 1, p.147-156, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA Nº 1

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

01. Nome do estabelecimento:
02. Endereço:
03. Organograma:
04. Dados relevantes do Projeto Político Pedagógico:
05. Horário de Funcionamento: ( )matutino ( ) vespertino ( )noturno
06. Recursos materiais e pedagógicos: (biblioteca, quadras, computadores, laboratórios):
07. Nível socioeconômico da clientela:
08. Número total de alunos:
09. Número total de professores:
10. Níveis de Ensino que a escola oferece:
    - Educação Infantil: turnos: _____nº de alunos_____
    - Ens. Fund. 1ª/4ª turnos: _____nº de alunos_____
    - Ens. Fund. 5ª/8ª turnos: _____nº de alunos _____
    - Ens. Médio turnos: _____ nº de alunos _____
    - outros :
11. Sistema de avaliação da escola: (provas, trabalhos, média bimestral e final,etc)
12. Sistema de recuperação: contraturno, reforço escolar, recuperação paralela, etc:
13. Normas principais da escola: regimento interno em relação aos alunos e sanções às transgressões:
14. Como é a participação dos pais no aprendizado dos filhos e a relação escola x família.
15. Encontros com professores: objetivos dos encontros, freqüência e participação:
16. Em relação às 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental:

- 5ª séries – quantas turmas –matutino _____ nº total de alunos:_____
  _ quantas turmas – vespertino _____ nº total de alunos _____
  _ disciplinas curriculares_____
- 6ª séries – quantas turmas – matutino _____ nº total de alunos: _____
  - quantas turmas – vespertino _____ nº total de alunos: _____
  _ disciplinas curriculares_____

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA Nº 2

INFORMAÇÕES SOBRE O PROFESSOR

1. Nome:_____DN_____
2. Idade:_____Sexo_____ Estado Civil _____
   Filhos: ( ) não ( ) sim Sexo/Idade: _____
   _____
   _____

3. Formação/ Local/ Ano de Conclusão
   3º Grau:_____
   Especialização _____
   Mestrado: _____
   Outros cursos _____

4. Há quantos anos você exerce o magistério? _____

5. Disciplina(s) que leciona_____

6. Escolas em que leciona, disciplinas e séries:_____
   _____

7. Períodos que leciona: _____
8. Em relação a esta escola:
   a)Quantas turmas de 5ª série você tem? _____
   b)Quantas turmas de 6ª série você tem? _____

9. Você cursou disciplinas de Psicologia do desenvolvimento em sua graduação ou outra disciplina correlata em algum outro curso? _____
   _____

10. Você já participou de algum curso sobre o pré-adolescente e/ou adolescente? Especifique._____
    _____

11. Observações: _____

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA Nº 3

QUESTÕES REFERENTES AO PRÉ-ADOLESCENTE

01. De uma maneira geral, como você caracteriza os alunos de 5ª e 6ª séries?

02. Pela sua prática, você percebe diferenças entre meninos e meninas nesta faixa etária? (em relação à aprendizagem, atitudes, amizades, etc) De que forma isto se manifesta?

03. No contato do dia a dia que você tem com esses alunos, quais seriam, para você, os interesses predominantes dessa faixa etária? (brincadeiras, jogos, filmes, livros, lazer, etc)

04. Como você percebe a relação destes alunos de 5ª e 6ª séries com as suas famílias, isto é, com pais, mães, irmãos ou pessoas responsáveis por eles?

05. Pela sua experiência, como você caracteriza a relação destes alunos com os adultos? Exemplifique.

06. Buscando ainda compreender este aspecto das relações dos alunos de 5ª e 6ª séries, o que você poderia dizer sobre as relações entre eles próprios, isto é, com seus pares?

07. Para você, que significado tem a escola para estes alunos hoje?

08. Pela sua experiência e contato com os alunos desta faixa etária, quais seriam os medos e anseios que eles vivem e sentem neste período de suas vidas?

09. Abordando agora o tema da sexualidade, como você percebe estes alunos em relação à sexualidade? Como eles manifestam conhecimentos e/ou interesses em relação a este assunto?

10. Na sua opinião, o que estes alunos pensam sobre as drogas e bebidas alcoólicas? Que conhecimentos e experiências demonstram possuir?

11. Na sua opinião, estes alunos têm preocupações em relação ao futuro? Quais seriam estas preocupações?

12. Para você, os alunos desta faixa etária demonstram preocupações com a sociedade ou a humanidade de uma forma geral? Por exemplo, sobre os problemas sociais nela existentes como a fome, a falta de trabalho, a pobreza, a violência, a poluição, etc. De que forma você percebe isso?

13. Gostaria de deixar-lhe à vontade para acrescentar ou concluir algo que queira, inclusive com questões que não foram abordadas em relação aos alunos desta faixa etária.

Fundação Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Teoria e Prática da Educação

AUTORIZAÇÃO

Vimos através desta, solicitar a este Estabelecimento de Ensino, a possibilidade de realizar entrevistas com professores de 5ª e 6ª séries que desejam participar voluntariamente da pesquisa de mestrado da aluna Edna Salete Radigonda Delalibera, cujo objetivo é atender às exigências de conclusão do curso de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Maringá.

Esclarecemos que as entrevistas serão realizadas em períodos e horários que não interferirão nas atividades diárias da escola, não comprometendo assim o trabalho do professor, da escola e do aluno.

Entendendo a importância da pesquisa para o âmbito educacional, esperamos poder contar com a colaboração e apoio de V.Sª.

Atenciosamente,

Edna Salete Radigonda Delalibera
Pós-graduanda

Profª Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi
Orientadora

Maringá, 30 de outubro de 2002

Av. Colombo, 5790 – Jd. Universitário – Maringá – PR - CEP: 87020-900
Fone: (044) 261-4287 (DTP) – http://www.dtp.uem.br - e-mail: sec-dtp@uem.br

Fundação Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Teoria e Prática da Educação

CONVITE

Venho através desta, convidá-lo para participar de minha pesquisa de mestrado, que é uma exigência do programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação, na área de concentração de Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá.

A presente pesquisa tem por objetivo apreender, através do discurso do professor, as representações sociais a respeito dos pré-adolescentes, caracterizados como os alunos que freqüentam as 5ª e 6ª séries do ensino fundamental. Como esta faixa etária é pouco conhecida em suas especificidades, espero, através desta pesquisa, trazer novos subsídios à prática pedagógica e para tal, conto com o seu apoio.

Esclareço que todas as entrevistas serão gravadas, objetivando a fidedignidade das informações e que serão ocultados todos os nomes reais dos participantes, utilizando apenas nomes fictícios na elaboração da dissertação.

Espero contar com o seu apoio e desde já externo meus agradecimentos.

Atenciosamente,

Edna Salete Radigonda Delalibera
Pós-Graduanda

Maringá, 30 de outubro de 2002

Av. Colombo, 5790 – Jd. Universitário – Maringá – PR - CEP: 87020-900
Fone: (044) 261-4287 (DTP) – http://www.dtp.uem.br - e-mail: sec-dtp@uem.br

Fundação Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Teoria e Prática da Educação

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
professor do _____,
aceito participar da pesquisa de mestrado da Pós-Graduanda Edna Salete Radigonda Delalibera, do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá/PR, estando cônscio que será utilizado o gravador para o preenchimento do protocolo de entrevista, cujos dados coletados serão apresentados em sua Dissertação de Mestrado.

_____
ASSINATURA

Maringá, ____de _____de 2002

Av. Colombo, 5790 – Jd. Universitário – Maringá – PR - CEP: 87020-900
Fone: (044) 261-4287 (DTP) – http://www.dtp.uem.br - e-mail: sec-dtp@uem.br

Fundação Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Teoria e Prática da Educação

Av. Colombo, 5790 – Jd. Universitário – Maringá – PR - CEP: 87020-900
Fone: (044) 261-4287 (DTP) – http://www.dtp.uem.br - e-mail: sec-dtp@uem.br