

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

**AÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE:  
O QUE PENSAM OS ADOLESCENTES?**

Daniela Diesel

Lajeado, julho de 2017

Daniela Diesel

**AÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE:  
O QUE PENSAM OS ADOLESCENTES?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino, área de Ciência, Sociedade e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Feldens  
Schwertner

Coorientadora: Profa. Dra. Nélia Amado

Lajeado, julho de 2017

Daniela Diesel

**AÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE:  
O QUE PENSAM OS ADOLESCENTES?**

A banca examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, do Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Ensino.

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

Profa. Dra. Suzana Feldens Schwertner – orientadora  
Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES

Profa. Dra. Nélia Amado – coorientadora  
Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES  
Universidade do Algarve - Portugal

Profa. Dra. Maria Madalena Dullius  
Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES

Profa. Dra. Mariane Ohlweiler  
Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES

Profa. Dra. Helena Quintas  
Universidade do Algarve - Portugal

Lajeado, julho de 2017

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por guiar meus passos, as minhas escolhas, permitindo que jamais deixasse de acreditar em meus sonhos.

Aos meus pais Elizeu e Erna, pelo apoio e incentivo constante, por estarem sempre ao meu lado, inclusive nos momentos que estive ausente ao longo desses dois anos e meio de mestrado. E que, mesmo com o coração apertado, respeitaram as minhas escolhas.

Aos meus queridos e amados irmãos Alexandre, Tatiane e Rose (cunhada/irmã) por me ampararem nos momentos mais delicados dessa trajetória, mostrando-me sempre que deveria seguir os meus objetivos.

Ao meu pequeno sobrinho Lucas, por inspirar-me a pensar um ensino mais sensível para a sua geração.

Aos meus ex-alunos, que me ensinaram o 'ser' professora.

Aos adolescentes que aceitaram o desafio de participarem deste estudo, cujas narrativas constituíram o material empírico desta pesquisa, agradeço a confiança depositada, a partilha de suas angústias, das suas inquietudes e de seus desejos. Aprendi imensamente com vocês ao longo dos nossos 'encontros' !!!

Ao grupo de pesquisa JImE – Juventudes, Imagem e Educação, pelos momentos de trocas, pelo compartilhamento de leituras e, principalmente, pela grande parceria em olhar para e a partir do olhar dos jovens estudantes.

Às minhas colegas e amigas do mestrado, por proporcionarem momentos ricos de trocas de conhecimentos, de experiências e conquistas. Em especial, à minha 'mana' do mestrado Aline Diesel, por estar sempre do meu lado, apoiando todos os meus passos.

Às minhas amigas mais que especiais (Fê, Nina, Pati, Keli e Deisi) por serem luz, alegria e energia, ao longo dessa jornada!!! Por estarem sempre comigo (mesmo a distância), com palavras ou gestos reconfortantes. Assim estendo os meus sinceros agradecimentos a todos os demais amigos que sempre me apoiaram e compreenderam a minha ausência neste período de estudos.

Em especial, a minha amada orientadora Suzana Feldens Schwertner que, no início do mestrado, simplesmente me "adotou". Obrigada por perceber, naquele momento, as minhas inquietações, aceitar olhar para os 'adolescentes' com tanto cuidado e desafiar-me a pensar além. Agradeço pelos inúmeros momentos de partilha e de aprendizagem, pelo exemplo de pesquisadora, educadora e pessoa. Sou imensamente grata, por todo carinho, a sincera atenção e o olhar tão 'sensível' que sempre tiveste comigo.

À minha coorientadora professora Nélia Amado, pela acolhida e amparo do outro lado do oceano, fazendo com que me sentisse em casa em terras portuguesas. Agradeço toda a dedicação, o carinho, o estímulo, a leitura e releitura dessa dissertação e, principalmente, a preocupação constante comigo.

Às professoras da banca de avaliação da defesa do projeto de dissertação, Dra. Mariane Inês Ohlweiler e Dra. Maria Madalena Dullius, por terem aceito o convite e pelas contribuições que auxiliaram a escrita da dissertação. Meus sinceros agradecimentos também à professora Dra. Helena Quintas por ter aceito o convite de participar da banca de defesa da dissertação.

À UNIVATES e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da bolsa de estudos e da pesquisa.

Ao Programa Erasmus Mundus pela bolsa de estudos e a Universidade do Algarve pela acolhida e possibilidade de realizar o mestrado sanduíche em Portugal.

*“[...] Essa professora, não apenas a mim mas a toda a nossa turma, ajudou e muito. Ela nos ouvia, nos defendia e ia atrás de algo que pudesse nos ajudar. Ela mostrou que a nossa felicidade deve estar acima de qualquer coisa; ela nos ensinou que muito mais importante do que gabaritar uma prova é saber ser ‘humano’, é saber olhar para os outros” (Estudante 11, Escola A, 2016).*

## RESUMO

Ser professor requer uma variedade de atribuições, como habilidades, técnicas e competências para a ação docente com jovens estudantes. Diante disso, esta dissertação buscou dar voz a estudantes adolescentes acerca da importância do professor nos processos de ensino e de aprendizagem. O estudo contemplou reflexões teóricas sobre a escola contemporânea, o ensino para adolescentes, os saberes e as competências do professor contemporâneo (SIBILIA, 2012; TARDIF, 2012; CANÁRIO, 2006; DUBET, 1997). A pesquisa teve como objetivo investigar as percepções de jovens estudantes sobre a ação docente na escola contemporânea. Optou-se por uma abordagem qualitativa, a partir do uso da técnica de grupo focais com estudantes de duas escolas, do segundo ano do Ensino Médio de um município do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. A técnica de grupo focais busca compreender as perspectivas e os valores de um grupo, sendo que os *insights* gerados por meio das discussões permitem entender como o grupo processa e significa a temática pautada (BARBOUR, 2009). Por meio da análise textual discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2011), dentre as narrativas apresentadas pelos estudantes, foi possível elencar quatro unidades: primeiro, os múltiplos papéis que o professor exerce nos dias de hoje; segundo, a importância do docente estabelecer relações afetivas e interpessoais entre professor-estudante; terceiro, a necessidade de aulas mais dinâmicas, para além do espaço da sala de aula, onde há a possibilidade de partilha de conhecimento oriundo tanto de estudantes como dos professores; e, por último, as competências do professor do século XXI. Como resultados, o estudo mostrou que os jovens consideram o professor como uma figura de 'referência', fonte de inspiração, figura indispensável no processo de ensino e de aprendizagem. O docente precisa ser dinâmico e estar em permanente evolução, saber incentivar e estimular constantemente o estudante. Além disso, na visão dos estudantes, a relação professor-estudante precisa ser marcada por vínculos de afeto. Os jovens afirmaram que a escola ainda segue uma abordagem tradicional de ensino e sugeriram outros ambientes e ferramentas que favoreçam a aprendizagem. O professor do século XXI deve estar aberto para as mudanças nas relações professor-estudante e precisa estabelecer um espaço de 'escuta' e de troca, compartilhando seus saberes com os estudantes.

**Palavras-Chave:** Ação docente; Adolescência; Competências do professor; Escola contemporânea.

## ABSTRACT

Being a teacher requires a variety of assignments such as skills, techniques and competencies for teaching actions with young students. So, this dissertation sought to give students voice about the importance of the teacher in the teaching and learning processes. The study contemplated theoretical reflections on the contemporary school, teaching for adolescents, knowledge and skills of the contemporary teacher (SIBILIA, 2012, TARDIF, 2012, CANARY, 2006, DUBET, 1997). That way the insights generated through the discussions allow us to understand how the group processes and gives meaning the subject addressed. (BARBOUR, 2009). Through the analysis of data, among the narratives presented by the students, we were able to list four units: first, the multiple roles that the teacher exercises these days; Second, the importance of the teacher to establish affective and interpersonal relationships between teacher-student; Third, the need for more dynamic classes, beyond the space of the classroom, where there is the possibility of sharing knowledge from both students and teachers; And, finally, the skills of the teacher of the 21st century. As results, the study showed that the young people consider the teacher as a figure of 'reference', source of inspiration, indispensable figure in the process of teaching and learning. The teacher needs to be dynamic and be in constant evolution, to know how to encourage and constantly stimulate the student. Moreover, in the students' view, the teacher-student relationship needs to be marked by bonds of affection. The young people stated that the school still follows a traditional teaching approach and suggested other environments and tools that favor learning. The 21st century teachers must be open to changes in the teacher-student relationships and must establish a space of 'listening' and exchange, sharing their knowledge with students.

**Keywords:** Teacher action; Adolescence; Teacher's skills; Contemporary school.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 Sociedade, escola e estudantes e o contemporâneo.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2 A ação docente, os saberes e as competências do 'ser professor' na contemporaneidade.....</b>	<b>25</b>
<b>2.3 Os Múltiplos olhares sobre Adolescência .....</b>	<b>33</b>
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>41</b>
<b>4 ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>51</b>
<b>4.1 Os múltiplos papéis do professor: "o herói...".....</b>	<b>52</b>
<b>4.2 A relação professor-estudante: a (in)visibilidade dos aspectos afetivos.....</b>	<b>63</b>
<b>4.3 A ação docente: "os estudantes querem ser surpreendidos".....</b>	<b>71</b>
<b>4.4 As competências do professor do século XXI: "ser forte emocionalmente" ..</b>	<b>79</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>101</b>

## 1 INTRODUÇÃO

É visível que a escola contemporânea passa por um período de transição e incertezas. Os desafios são inúmeros, como a estruturação da escola e do sistema educativo, a desvalorização ou o pouco prestígio do professor, a falta de recursos e de investimentos na área da educação, a sensação de impotência dos professores perante os alunos.

Por outro lado, temos uma geração de alunos que transitam nas escolas e que vivenciam uma 'era' diferente daquela do professor que os educa. Como explica Sibilia (2012), os alunos dos dias de hoje vivem em meio a dispositivos eletrônicos e digitais, enquanto que a escola continua estruturada em métodos e linguagens analógicas, o que segundo a autora, faz com que ambas as partes não consigam manter o mesmo diálogo.

Nessa dinâmica, a figura do professor é essencial no processo de ensino e suas atribuições se tornam cada vez mais numerosas, tendo que atender a uma grande diversidade de alunos. Entretanto, essas atribuições são diferentes daquelas que lhe foram ensinadas durante a sua formação.

Com isso, a formação inicial de professores está sendo discutida e repensada em âmbito nacional, dado o atual cenário brasileiro em relação ao quadro de professores e acerca da própria situação da educação no Brasil. O relatório produzido por uma Comissão Especial do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituída para estudar medidas que visem à superação do déficit docente no Ensino Médio, publicado em 2007, constatou que havia uma demanda estimada de 710.893 professores para suprir a

necessidade das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no respectivo ano, enquanto que entre 1990 e 2001 se formaram nas diversas licenciaturas apenas 456.947 profissionais em todo o país (BRASIL, 2007). Assim, pela escassez de professores, o relatório alerta para um possível 'apagão do Ensino Médio', caso providências urgentes não venham a ser tomadas pelo Governo Federal.

Muitas atitudes e incentivos foram tomadas nesse sentido, como a implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que é uma política para a qualificação e valorização da formação de professores da Educação Básica, concedendo bolsas a alunos de licenciatura participantes dos projetos em Instituições de Ensino Superior, em parceria com escolas de Educação Básica e da Rede Pública de Ensino (BRASIL, 2008).

Para Nóvoa (2009), as atenções voltaram-se para os professores somente no início do século XXI, pois, anteriormente, as preocupações estavam em outras áreas da Educação. Segundo o autor, os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, pela pedagogia por objetivos e pela planificação. Já os anos 80 foram marcados pelas reformas educativas e pela atenção que se imprimiu às questões voltadas ao currículo. Nos anos 90, o que se percebeu foram as alterações na organização, administração e na gestão dos estabelecimentos de ensino. E tão somente agora as discussões se centram na figura do professor.

Dentre a presente crise que permeia o cenário educacional e a figura do professor em nosso país, questiono: Como se constituem os professores que atuam na escola contemporânea? Quais são os desafios enfrentados por esse professor? Como é 'ser' professor na sociedade contemporânea?

As inquietações para a escrita desta dissertação iniciaram bem antes de ingressar no mestrado. Começaram no momento em que me deparo com a sala de aula, ainda durante a minha formação inicial (Licenciatura em Educação Física). Ao começar a minha trajetória como docente de Educação Física na Educação Básica, emergiu uma das questões que permanece comigo até o momento: como ensinar a adolescentes?

Seguem perguntas que desacomodam frente à ação docente: quais as

habilidades necessárias para ensinar? O professor precisa ter alguma habilidade específica para ensinar, além daqueles saberes que lhes são ensinados na graduação? Quais são as competências, os saberes, as habilidades necessárias para o ato de educar? Como se constitui o 'personagem' professor? Quais os saberes necessários ao entrar em uma sala de aula e encarar dezenas de crianças e/ou adolescentes?

A escolha pelo curso de Educação Física já era evidente desde a minha adolescência. A paixão pelos esportes surgiu mais precisamente nas séries finais do Ensino Fundamental, em um período conturbado da minha vida. Mantenho viva na minha memória a intensidade com que vivi essa fase, e o quanto o esporte e a professora de Educação Física influenciaram nas escolhas que fiz posteriormente. A maneira com que a minha professora de Educação Física conduzia as aulas, sua postura perante os estudantes, a metodologia utilizada por ela, sua capacidade de potencializar os pequenos espaços e os poucos materiais existentes na escola, naqueles anos, me fizeram adquirir admiração pelo seu trabalho e a vontade de um dia me tornar professora e seguir seus passos.

Após ingressar na Universidade, comecei a perceber as grandezas desse curso. Com a disciplina "Formação Pessoal", ministrada pelo professor Atos Falkenbach (*in memoriam*), e com a compreensão de seus objetivos, de vivências corporais de autoconhecimento, de desenvolvimento da comunicação e de competência relacional, passei a descobrir uma outra Educação Física, de múltiplas possibilidades e significados para além do esporte, para além do que pensava até então. A prática com as crianças e adolescentes, oportunizada ao longo do curso, me fez criar o gosto de lecionar. Compreendi o quanto os estudantes podem aprender e o quanto eu, professora, por também ser aprendiz, sou responsável pela sua educação e produzo efeitos na trajetória de vida deles. Tão logo a minha paixão pelos esportes tomou outro rumo: a arte de educar.

Porém, ao iniciar minha docência ainda na graduação, por meio de um contrato emergencial em uma escola municipal, deparei-me com uma aluna deficiente visual, e meu primeiro sentimento foi de insegurança e despreparo. Stobäus e Mosquera (2005) explicam que a preparação específica para a educação especial em cursos de

graduação, mesmo quando existente, não chega a completar as necessidades dessa formação.

Surgiram as primeiras angústias: como educar aquela menina se ela não me enxergava? Como fazer com ela participasse das minhas aulas como as demais? As primeiras semanas foram de angústias, até que fui acalentada pela própria menina e por sua turma. O convívio com os estudantes durante as práticas pedagógicas facilitou a minha interação com a aluna, e a turma auxiliou no processo de ensinar e explorar as potencialidades daquela menina dentro do contexto escolar.

Ao longo da minha graduação busquei voltar meu olhar para a inclusão escolar e para as práticas pedagógicas inclusivas, participando de projetos de pesquisa e extensão acerca do tema. Em seguida, procurei aprimorar meus conhecimentos sobre a temática e realizei um curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nos anos de 2011 e 2012. Nesse período, também passei em um concurso público no município de Estrela/RS e o meu envolvimento com as escolas fez com que direcionasse o meu olhar para os estudantes, mais especificamente para os adolescentes e seus corpos inquietos, promovendo, assim, a curiosidade sobre a ‘fórmula mágica’ de ensinar.

Emergiram, então, inquietudes sobre o ‘ser professor’ na escola, que visivelmente apresenta tantos desafios. As questões que retratam o ensinar e *como* ensinar foram aspectos intrínsecos ao longo da minha formação docente. Ao refletir sobre as minhas práticas pedagógicas, iniciei alguns questionamentos acerca da ação docente: quais são as competências necessárias de um professor para ministrar sua aula? Como envolver os estudantes? Dessa forma, coloco o olhar sobre os estudantes e passo a ser ouvinte das suas falas, dos seus desejos, sobre o que para eles seria um bom professor e interessantes modos de ensinar.

Outro fator determinante que me fez refletir sobre a ação docente e suas singularidades emergiu em um conselho de classe, no ano de 2014. Fui solicitada, pela coordenadora pedagógica, a fazer um relato sobre a postura de uma aluna do 8º ano nas aulas de Educação Física e, ao finalizar a minha fala sobre a menina, uma colega professora me pediu: “Tu fizeste um curso sobre adolescência ou Psicologia? Como tu

sabes disso? Onde se faz um curso assim?”

A fala dessa professora fez com que aumentassem as minhas inquietações: o que leva uma professora, aparentemente jovem, a pensar que é necessário um curso de Psicologia para entender e perceber o que se passa com o estudante? Cautelosamente, lhe disse: “Os corpos dos estudantes nos dizem muito, os estudantes em grupos e atividades práticas apresentam muito da sua personalidade e das suas características pessoais. Precisamos olhar para eles em sua totalidade. É preciso se colocar no lugar do jovem e tentar entender o que se passa no mundo dele”. Ela me respondeu: “Como eu queria saber disso tudo também. Nós não conseguimos perceber o estudante da forma que tu o descreves, sentado na sala de aula atrás de sua classe”.

Nesse instante, percebi que havia feito a escolha certa, a melhor das escolhas, a de ser professora. Para Tardif (2012), ainda há muitos professores que acreditam que basta entrar numa sala de aula e simplesmente ‘abrir a boca’ para ensinar, como se houvesse uma espécie de causalidade mágica entre o ensinar e o aprender. Contudo, os processos de ensino e de aprendizagem entre professores e adolescentes requerem especificidades para a obtenção do seu êxito.

A sensação de fragilidade nas relações entre professores e os jovens estudantes faz com que desperte o interesse de querer entender melhor o mundo deles, procurar subsídios para melhorar a minha prática docente, direcionando o meu olhar à leitura de seus corpos e à escuta sensível de suas atitudes. O professor carece ler o mundo dos estudantes, entender o que também os seus corpos querem falar. Mas, afinal, como se faz isso? Como tornar-se um professor com um olhar sensível? Quem ensina isso? Como aprender?

Conforme Tardif (2012), o ensino é uma atividade que envolve um trabalho de interações humanas e somente se torna uma arte quando se faz presente um repertório de conhecimentos pedagógicos próprios a essa profissão, que são compreendidos e assimilados.

Nesse sentido também discursa Nóvoa (1995, p.10), ao destacar as mudanças pelas quais o professor passa durante o ato de ensinar: “É que ser professor obriga a

opções constantes, que cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”.

O Mestrado em Ensino possibilitou-me vivenciar diferentes leituras e reflexões sobre o ensino. Mais inquietações emergiram ao longo da minha inserção no projeto de pesquisa “A escola e as novas configurações da contemporaneidade: a voz dos estudantes concluintes do ensino médio e fundamental”, ao qual me vinculei em abril de 2015, como bolsista CAPES/PROSUP. A partir de grupos focais de discussões com jovens estudantes, concluintes do Ensino Fundamental e Médio, a pesquisa tem como enfoque ouvir dos estudantes a sua percepção acerca das funções da escola na atualidade, tendo como intuito compreender as funções e os papéis da escola na contemporaneidade e entender como a instituição escolar, em suas configurações atuais, aparece nos discursos produzidos por jovens estudantes (SCHWERTNER, 2014).

A participação nos grupos de discussões ao longo dos anos de 2015 e 2016, com estudantes tanto de escola pública como de escola da rede privada, auxiliaram na reflexão de elementos para a escrita dessa dissertação. Os estudantes, em suas falas, trazem a figura do professor como elemento principal da escola e mostram o quanto a conduta desse profissional influencia nos processos de ensino e de aprendizagem.

Ainda, no ano de 2016/2017, tive a oportunidade de realizar parte do meu mestrado na Universidade do Algarve, em Portugal, através de uma bolsa de estudos do Programa Erasmus Mundus (financiada pela União Europeia). Além dos estudos, tive a oportunidade de inserir-me na comunidade local, conhecendo ambientes escolares, onde tive a oportunidade de me aproximar da realidade escolar e de desenvolver juntamente com a minha coorientadora grupos focais com jovens estudantes portugueses (15 e 16 anos) de uma escola pública e ouvir os seus anseios sobre a escola e o ensino na atualidade. Ao longo deste período também realizei um trabalho voluntário com adolescentes em uma Instituição de Trissomia 21. Desenvolvendo atividades docente relacionadas a educação física (psicomotricidade relacional, atividades em meio aquático e hipoterapia).

Durante o período de estudos em Portugal, além de ampliar e aprofundar o

referencial teórico, pude participar de eventos científicos na área da educação e de formação de professores, apresentando estudos relacionados à temática. A troca de conhecimentos com professores e profissionais da área da educação de diversos países mostraram-me a importância de realizar estudos que possam dar voz aos estudantes.

O estágio de docência realizado no segundo semestre de 2015, na disciplina Formação Pessoal, do curso de Licenciatura em Educação Física da Univates, também me instigou a pensar e a dialogar sobre a formação docente e a necessidade da qualificação das competências dos professores para as práticas educativas. A experiência no Ensino Superior, na preparação direta do professor em formação, provocou novos anseios e reflexões, tais como: os cursos de licenciatura embasam, na sua totalidade, a formação pessoal e profissional do futuro professor para atuar com a diversidade e nos conflitos do dia a dia com adolescentes na escola?

Acredito que 'ser professor' na escola contemporânea requer saberes para além daqueles que são abordados e discutidos na formação inicial. Tardif (2012) define os saberes docentes como um saber plural, oriundo da formação profissional, e saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Contudo, a minha experiência como professora de anos finais do Ensino Fundamental e de Ensino Médio, nos últimos anos, me faz questionar quais são os reais saberes que o professor necessita ter na escola, na ação docente com adolescentes. Dessa forma, meu entusiasmo com uma pesquisa voltada para ouvir os adolescentes justifica-se, também, de certa maneira, pela minha inserção no referido projeto de pesquisa, que me proporcionou ouvir os relatos dos jovens, e pela minha aproximação com os adolescentes ao longo dos últimos anos, como professora de Educação Física. Também me instiga a necessidade de avançar na produção de conhecimentos sobre o ato de ensinar e de refletir possibilidades de melhorar a ação docente. Além disso, sinto-me provocada a investigar o conhecimento sobre as competências do professor, sua formação pessoal e funções na escola contemporânea.

Considerando que um dos maiores desafios está no ofício de ser professor na escola contemporânea, surgiu então a proposta de, mais especificamente, investigar: *De*

*que modo os estudantes adolescentes percebem as competências e os saberes necessários para a ação docente na escola contemporânea?*

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em **investigar as percepções de jovens estudantes sobre a ação docente do professor na escola contemporânea**. Para atender ao objetivo geral, se constroem outros, lançados aqui como objetivos específicos, a saber:

- a) Identificar os desafios que circundam o ensino para adolescentes na escola contemporânea;
- b) Compreender o papel do professor na escola hoje;
- c) Discutir sobre as competências e os saberes necessários para ‘ser professor’ na escola atual;
- d) Investigar como a postura do professor produz efeitos no processo de aprendizagem do estudante.

A investigação segue uma abordagem qualitativa, valendo-se da técnica de grupos focais realizados com estudantes adolescentes matriculados no segundo ano do Ensino Médio de duas escolas do município de Estrela/RS.

Cabe justificar que além dos saberes apresentados por Tardif (2012), os professores necessitam saberes sociais e emocionais nas relações com adolescente, como: poder conviver em harmonia, estabelecer vínculos, afetividade e manter diálogos constantes com seus estudantes. Com base nisso, é preciso destacar que um estudo dessa natureza permite (re)pensar a formação de futuros professores, assim como refletir sobre as relações interpessoais que vêm sendo desenvolvidas e sobre a ‘ação docente para adolescentes’ nos dias atuais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Sociedade, escola e estudantes e o contemporâneo

Ao mencionar o contemporâneo ao longo desta dissertação, refiro-me à sociedade nos dias atuais e essa representação de espaço-tempo em que vivemos e em que as escolas e seus atores estão situados. Para tanto, farei, ao longo deste estudo, algumas reflexões sobre como se constitui a escola nessa era contemporânea e quais são os anseios que emergem a partir das relações humanas nesses contextos de ensino e aprendizagem.

Para entender melhor o conceito de contemporâneo, trago a ideia de Giorgio Agamben (2009). Para o autor, contemporâneo é a relação com o tempo e o distanciamento que tomamos sobre este tempo, ou ainda, contemporâneo é o intempestivo daquilo que acontece num momento inapropriado, mas pertencente ao seu tempo. *“Contemporâneo é justamente aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando nas trevas do presente. Mas o que significa “ver as trevas”, ou ainda “perceber o escuro”?* (AGAMBEN, 2009, p. 63)

É conseguir neutralizar as luzes que provém da época para descobrir as suas trevas, o seu escuro especial, que não é, no entanto, separável daquelas luzes. Ser contemporâneo é perceber o escuro do seu tempo, como cita Agamben (2009, p. 65):

Perceber no escuro do presente essa luz que procura nos alcançar e não pode fazê-lo, isso significa ser contemporâneo. E por isso ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de

manter fixo o olhar no escuro da época, mas também perceber neste escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós.

Para Berté (2013), ser contemporâneo é estar e, ao mesmo tempo, não estar em transação. São os deslocamentos entre o atual e o que não é atual. É uma espécie de deslocamento do atual, o que possibilita a compreensão e a potencialidade do atual. O atual é esse mundo globalizado, tecnológico que envolve os sujeitos em seu ritmo extremamente acelerado, tornando-os reféns de suas próprias vidas. O mundo está repleto de informações e as pessoas estão sendo mediadas por máquinas. Muitas pessoas estão conectadas em redes, o que modificou a forma de viver e conviver em sociedade.

Silva (2014) nos apresenta a ideia de que vivemos em um mundo mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), em que as relações entre quem ensina e quem aprende sofrem profundas mudanças. Tem-se produzido uma democratização do conhecimento, fazendo com que o professor analise a sua postura de ensinar, já que não é mais a fonte principal do conhecimento.

Passam a existir novas formas de comunicação, que rompem com a maneira de interagir com o conhecimento. No ciberespaço – conceito que Lévy (2006) emprega para denominar as informações existentes em uma infraestrutura de comunicação digital e o social que alimenta e acessa esse universo – há predominância de um conhecimento disposto em redes e distribuído por todo um universo social, situado em um espaço topológico e não mais métrico (SERRES, 2013). Assim, apresenta-se um conjunto de informações em uma teia, e não mais em formas de linha. Cada indivíduo, ao navegar nesse aglomerado de informações, pode optar por caminhos distintos. Essa modificação dos suportes de informação e comunicação empregados altera nossa relação com o conhecimento e, conseqüentemente, modifica o sujeito e as competências cognitivas, sociais e afetivas dele exigidas. Nessa perspectiva, o momento atual é um período do qual emergem novas formas de relacionar-se com o mundo e com o conhecimento, que passam a exigir novas habilidades cognitivas.

A mudança das tecnologias e nos suportes de informação acarreta uma mudança de paradigma. Para Santos (2014), toda a mudança de paradigma não é isolada e

modifica aspectos sociais, econômicos e culturais do meio no qual ela ocorre. Não podia ser diferente da escola. Ao pensar sobre as funções dessa instituição na contemporaneidade, percebe-se que as expectativas depositadas sobre ela também são reconfiguradas.

Para compreender a atual crise nos sistemas escolares em meio à cibercultura, é necessário perceber que a instituição escolar foi produzida numa sociedade ágrafa, que precisa adequar-se para preparar um sujeito com as habilidades cognitivas necessárias para o universo da cibercultura.

A sociedade contemporânea é sinônimo de tecnologia, em que novas formas de sociabilidade se constituem, estando quase tudo atrelado às conexões por máquinas. Essas máquinas, conforme Carvalho (2014), trazem a informação de um modo instantâneo, avassalador; passam a fazer parte dos sujeitos, formando verdadeiras extensões do corpo. Isso especialmente por meio da internet, que requer conexões permanentes, sendo alguns de seus programas mais acessados o buscador Google, o canal de vídeos Youtube, a rede social Facebook, o aplicativo Whatsapp, o repositório de imagens Instagram, o Twitter, entre outros. As cenas de ‘conectividade’ com as máquinas, seja clicando, digitando, comando de voz ou mesmo através do toque/*touch*, tanto por homens, mulheres, crianças, jovens ou até mesmo idosos, são constantes e ocorrem por todo lado o tempo inteiro.

Para Carvalho (2014, p. 281):

[...] estar em conexões com esse mundo da tecnologia da informação e da comunicação, é condição decisiva de integração dos indivíduos ao cenário contemporâneo, constituindo o passaporte para estar em dia com o seu tempo. É o padrão de existência cibernético-virtual, que se faz presente no mundo do trabalho e no universo das relações interpessoais.

Indivíduos conectados, imersos em redes sociais, podem, segundo Carvalho (2014, p. 282), “ressentir-se de relações de vidas, construindo um estilo ensimesmado”, o que constitui um novo modo de vida, na busca por ser o melhor, consumindo a felicidade do comprar, já que se vive um império de marcas, padrões de beleza, “[...] e tudo se torna tão rápido, instantâneo, em um mundo onde as coisas, pessoas, direitos, relações se fazem mercadorias a serem vorazmente consumidas e jogadas fora”.

As pessoas vivem em uma sociedade que se faz líquida, como explica Bauman (2014), quando retrata a fragilidade das relações e dos laços estabelecidos entre humanos. De acordo com o autor, a modernidade líquida ‘derreteu’ a maneira com que a sociedade mantém e constitui seus laços humanos. O que anteriormente era considerado como relações sólidas, vem alterando a sua forma na modernidade líquida, de modo que as relações encontram dificuldades para se solidificarem, permeando o líquido entre o sólido (BAUMAN, 2014).

Assim, assume-se a impermanência, a constante mudança de formas na qualidade das relações humanas. Como os líquidos, a sociedade pós-moderna caracteriza-se pela incapacidade de manter a forma. Nossas instituições, estilos de vida, quadros de referência, crenças e convicções mudam antes mesmo que tenham tempo de solidificarem em costumes e tradições. Os indivíduos que permeiam essa sociedade mergulham nesse mundo do individual ao coletivo, em redes de conexões, sem pensar nele e sobre ele. De acordo com Baumann (2004), termos como ‘relacionar-se’ ou ‘relacionamento’ passam a ser substituídos por ‘conexões’ ou ‘conectar-se’; assim, pouco se fala em ‘parcerias’, porque agora tudo tem forma de redes, o que torna as relações quase que unicamente virtuais.

Em meio a esta sociedade contemporânea, que se encontra em constante transformação, situa-se a escola que vive um período de instabilidades e de incertezas. Conforme Canário (2006), é preciso uma reinvenção da escola, do ofício do professor e do modo como a escola atual concebe os processos de aprender e de ensinar.

Historicamente, a escola tem tido como função social a transmissão da cultura e do conhecimento. É papel da escola garantir aos estudantes condições que lhes permitam acesso ao conhecimento. A transformação na educação, de acordo com Sibilia (2012, p.16), é “[...] tão intensa que costuma despertar toda a sorte de perplexidades, especialmente naqueles que não nasceram imersos no novo ambiente, mas atravessaram essa mutação e agora sentem efeitos na própria pele”.

As pessoas estão diante de uma transformação de modos de ser e estar no mundo, entre a escola tradicional e a constituição da escola contemporânea. Assim, também é preciso romper com a ideia de que a inovação na educação depende,

unicamente, da existência de um acréscimo de recursos. Pelo contrário, a produção de mudanças qualitativas em um sistema, como é o caso da escola, corresponde também à capacidade de organizar os recursos existentes de modo diferente (CANÁRIO, 2006).

É preciso (re)pensar as práticas que estão sendo desenvolvidas nas salas de aulas que ainda estão moldadas e ‘vestidas’ com as salas de aulas do século XIX. Ramos de Ó e Costa (2007) assinalam que a escola mudou, porém numa velocidade mais lenta do que a população que a foi constituindo. O modelo escolar que se tem presente na sociedade contemporânea é um modelo criado no final do século XIX e se baseia na construção de grupos homogêneos de estudantes que avançam por séries nas quais existe sempre uma correlação entre a idade do estudante e o saber que lhe é fornecido (RAMOS DE Ó e COSTA, 2007). O modelo de escola que permanece nos dias atuais ainda está voltado para o modelo do século XIX, porém os jovens que nela transitam são estudantes do século atual.

Nesse sentido, também discursa Sibilia (2012), elencando como ponto problemático o fato da estruturação das salas de aulas permanecerem fiéis ao esquema tradicional de ensino, incorporando apenas novas ferramentas básicas consideradas ‘neutras’. A incorporação da tecnologia, ou simplesmente a aparelhagem técnica, como descreve a autora, é apenas um mero instrumento a ser incorporado às práticas escolares, como se fosse uma ferramenta neutra capaz de atualizá-las, remediando apenas a situação.

Nossas escolas, atualmente, constituem-se por estudantes totalmente conectados e aclamando mudanças tanto de cunho prático como curricular, pois estes pedem mudanças nas metodologias de ensino, na forma de aprender, nos conteúdos que lhes são ensinados e na maneira que são lhes transmitidos esses ensinamentos. Como ensinar uma geração de estudantes que, muitas vezes, não estão de acordo com a forma de aprender que lhes é imposta? Ou que não quer aprender através do método tradicional de ensino que ainda permanece sendo ofertado na maioria das escolas brasileiras?

Quando digo que os estudantes não querem aprender, remeto à experiência pessoal como professora da rede pública de ensino, nos últimos dez anos. Sabe-se que,

nas salas de aulas, existem jovens que não são contemplados pelas práticas pedagógicas que lhes são ofertadas. Aparentemente, a justificativa está na ausência de interesse e na falta de vontade dos estudantes em aprender, mas será essa a única questão?

Para Sibilia (2012), a crise na instituição escolar é assim derivada de uma diferença entre as subjetividades contemporâneas e uma instituição adaptada para receber uma infância produzida em um distinto momento histórico. A fim de adequar a escola na nova realidade que emerge, adotam-se algumas práticas pedagógicas envolvendo as novas tecnologias com o intuito de suprir essa distinção entre a cultura escolar e as subjetividades dos discentes. Uma dessas medidas, incentivada inclusive em políticas públicas, é o uso de novas mídias e de computadores em escolas.

É preciso considerar também que as pessoas estão diante de uma espécie de guerra entre gerações, de linguagem e de tecnologia. Nesse sentido, Ramos de Ó e Costa (2007, p.112) citam:

Há aqui um conflito que não é apenas de gerações; é primordialmente de linguagem. Fatalmente temos que nos adaptar aos artefatos da tecnologia e utilizá-los como recurso para a transformação da nossa mundividência. Isso porque o mundo tornou-se muito mais extenso, mais complexo, sobretudo, através das novas tecnologias, não fazendo mais sentido, por exemplo, opor natureza e cultura.

Para Lévy (2006), a educação em uma 'cyber sociedade' exige uma alteração no conceito e concepção de estudante. Isso, para Alves (2001), é visto no modo como o jovem é encarado: ele deve ser alguém pensante, desejante, participante ativo, crítico e responsável por seus processos, não mais considerado receptáculo de informações e conhecimentos. O estudante deve tornar-se agente ativo na construção de seu conhecimento, utilizando os recursos disponíveis para buscar, selecionar e inter-relacionar informações significativas na exploração, reflexão, representação e depuração.

Para Sayão e Aquino (2004), a escola nos dias atuais oferece ao sujeito espaços e momentos muito 'potencializadores', como a sala de aula e o encontro entre professor e estudante, quando ele ocorre de fato. As dificuldades, problemas e conflitos desses

encontros, como também destacam os autores, são muitos e exigem um trabalho árduo, mas que pode render muitos momentos de trocas de aprendizagens.

Conforme Freire et al. (2012), os desafios enfrentados pelos professores na escola, nos dias de hoje, são universais no que tange a questões de instabilidade e imprevisibilidade a que estes são sujeitos, quer pela necessidade de precisar dominar as novas tecnologias em que as novas gerações são proficientes. Mas por outro lado, é fundamental pensar que o estudante não é desejanter unicamente de práticas educativas diferenciadas como essa 'era' virtual em que se vive. É preciso ouvir esse jovem para saber o que de fato é significativo em sua vida escolar, como ele entende o ensino e deseja aprender.

Para Sayão e Aquino (2004, p.47), “[...] hoje, parece que estamos roubando o futuro dessa geração mais nova, inclusive na escola”. A sociedade escolar acaba por esquecer a verdadeira idade do estudante e não o deixa viver a sua adolescência, a sua faixa etária, estando preocupada com as normas e os padrões sociais ao invés de olhar direto a eles. Os professores também acabam persuadindo o seu próprio olhar em relação ao estudante, pois criam expectativas sobre os estudantes e comparam-nos com adultos e seu modo de ser, esquecendo que estes jovens estudantes querem apenas ser eles mesmos, no seu tempo, na sua época, com a sua maneira de ser.

Assim, em meio a essa crise escolar que permeia a sociedade contemporânea, cabe pensar, juntamente a Sayão e Aquino (2004), que a profissão do professor jamais irá se esgotar, e que a cada entrada em uma sala de aula tem muito a aprender. Supõe, então, assumir um processo de desnaturalização da profissão docente, como explica Candau (2014), e ressignificar saberes, competências, práticas, atitudes e compromissos cotidianos orientados à promoção de uma educação de qualidade social para todos.

Ao finalizar uma breve reflexão sobre a escola atual, dá-se sequência à escrita em meio a mais questionamentos: quem são os sujeitos/estudantes que circulam e transitam nos espaços escolares? Quem são os professores que atuam na escola contemporânea? O que compete ao professor da escola atual? Quais são os saberes e as competências de um professor? O que é ser professor nesta sociedade

contemporânea?

## 2.2 A ação docente, os saberes e as competências do 'ser professor' na contemporaneidade

O 'ser professor' na contemporaneidade requer uma gama de atribuições, como habilidades, técnicas e competências para a sua ação docente com jovens estudantes. De acordo com Canário (2006), o professor pode ser comparado a um 'artesão', aquele que precisa ser criativo, ser inspirador, possuir originalidade nas suas atividades, dar graça as suas obras, ou ainda, conforme o mesmo autor, ser um *bricoleur*, expressão em francês que significa aquele que 'faz tudo', que está amparado por uma série de elementos que o auxiliam a reinventar práticas:

É aquele que constrói e reconstrói, permanentemente, o seu saber profissional. Mais do que um reproduzidor de práticas, o professor é um reinventor de práticas, reconfigurando-as de acordo com a especificidade dos contextos e dos públicos. A partir de um conjunto heterogêneo e eclético de saberes que mantém estocado, o processo, tal como um *bricoleur*, mobiliza os elementos adequados para fazer face a situações únicas e inesperadas (CANÁRIO, 2006, p.22).

O professor é alguém que “[...] equaciona e resolve problemas, em contextos marcados pela incerteza e pela complexidade, e não alguém que é ensinado a dar as respostas 'certas', em situações previsíveis” (CANÁRIO, 2006, p. 22). Já que o professor está sempre em confronto com situações desafiadoras, sua ação requer habilidades similares a de 'malabaristas', visto que deve ser dinâmico e expressivo. Isso define o modo de ser e agir do professor, bem como a maneira com que ele se insere no contexto escolar.

Para Dubet (1997), 'ser professor' é estar no fio da navalha, na corda bamba, a cada dia, a cada situação, a cada ato. O docente é testado, julgado, avaliado, inclusive contrariado por estudantes, pais, colegas de trabalho, equipe diretiva, enfim por aqueles, que circundam o ambiente escolar. Já Tardif (2012, p.13) aponta para a ideia de professor como um profissional bem diferente de um 'operário de uma indústria', por exemplo, pois:

[...] o professor não trabalha apenas um 'objeto', ele trabalha com sujeito e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los.

Ensinar é agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor.

Também sobre o ensinar, Perrenoud (2000) reforça que o docente não pode agir como se estivesse tomado por uma única forma, da mesma maneira que não se pode encerrar o estudante em uma única concepção; e sim, ensinar é estimular o desejo do saber. Canário (2006) avigora com a ideia da necessidade de haver mudanças no modo de tratar os estudantes para mudar a natureza das situações educativas, quer em nível da relação com o saber, quer em âmbito das relações de poder por parte dos professores.

O sociólogo François Dubet (1997) menciona a dificuldade que os professores possuem em estabelecer relações com os jovens e de conquistá-los. Ressalta que ensinar é um trabalho minucioso, que é preciso recomeçar a cada dia, em cada entrada na sala de aula. Mesmo com o cansaço em algumas situações do dia a dia escolar, ainda há professores que fazem muito bem o seu trabalho, diante das dificuldades. Mas por outro lado, muitos 'jogam a toalha', desistem de seu próprio potencial para preparar aulas que motivem as aprendizagens dos estudantes e fingem dar aulas. Por outro lado, os adolescentes, por sua vez, desmotivados perante o fato, fingem ouvir e participar das aulas.

Situações como as apontadas por Dubet são corriqueiras nos mais diversos ambientes escolares. O professor está sempre à frente de posições que lhe exigem, como profissional, administrar certos saberes. O saber dos professores, para Tardif (2012, p. 11), é algo articulado por meio da sua identidade, da sua história de vida, das suas experiências:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissionais, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Ainda de acordo com as palavras de Tardif (2012, p.16-17), os saberes dos professores estão relacionados com o trabalho na sala de aula e as situações decorrentes deste:

[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

Para Dubet (1997), os professores precisam utilizar os seus saberes nas relações com os estudantes. Para que isso se efetive, é necessário enxergar o estudante na sua totalidade, como ele é e como pode progredir; é necessário que o professor demonstre confiança no jovem, na sua singularidade, sem fazer comparação deste com outro estudante dito ideal.

Entende-se que ensinar supõe também aprender a ensinar, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Para Tardif (2012, p.32), os saberes essenciais de um professor são oriundos da sua formação profissional, e estabelecem-se a partir de saberes disciplinares, curriculares e experienciais:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os 'saberes experienciais' são um conjunto de saberes adquiridos na prática da ação docente, através da interação com as pessoas. São baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento com o seu meio, incorporando a experiência individual e coletiva do saber-fazer e saber-ser. Possuem três objetos: as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo da sua prática; as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; e, por último, a instituição enquanto meio organizado e composto de funções organizadas (TARDIF, 2012).

Os 'saberes curriculares', conforme apresentado por Tardif (2012), são aqueles saberes que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar se baseia e que os professores devem aprender a utilizar.

Já 'os saberes disciplinares' são saberes sociais definidos e selecionados pelas instituições universitárias ao longo da formação inicial e continuada do professor. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, que compõem as disciplinas dos cursos de formação (TARDIF, 2012).

Indiferente ao nome ou à associação que se dá à figura do professor, sua ação requer inúmeros saberes. Existem saberes para além daqueles que são ensinados aos professores ao longo de sua formação. Alguns estão diretamente ligados à experiência da prática do trabalho, e outros às atividades de interação humana, que constituem os seus movimentos de ação docente.

Da mesma forma, cabe explicar o conceito de competência. É uma palavra que vem do latim *competere* que significa uma aptidão para cumprir alguma tarefa ou função. Competência e habilidade são dois conceitos que estão relacionados. A habilidade é conseguir pôr em prática as teorias e conceitos mentais que foram adquiridos, enquanto a competência é mais ampla e consiste na junção e coordenação de conhecimentos, atitudes e habilidades. Segundo Dias (2010), a competência caracteriza-se por ser uma complexa combinação de conhecimentos, motivações, valores, atitudes, emoções e componentes de caráter social e comportamental que são mobilizados para gerar uma ação em determinado contexto.

De acordo com Sardo (2010), a noção de competência muitas vezes foi associada à utilização de saberes num determinado contexto, ou a um conjunto de capacidades ou até a características psicológicas dos indivíduos. Contudo, para a autora, o conceito de competência está diretamente ligado ao profissionalismo, como uma dinâmica posta em prática por um profissional que age com competência. Para Dias (2010), o termo competência no âmbito da Educação tem surgido como alternativa à capacidade, à habilidade, à aptidão, à potencialidade e ao conhecimento do sujeito. É a competência que permite ao indivíduo aprendente enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e de situações educativas.

Ao retratar os componentes das competências, que são saber-saber, saber-fazer, saber-ser, a autora Dias (2010) explica que definir a palavra competência através de cada um destes componentes é algo difícil porque, em primeiro lugar, tais saberes fazem

parte da competência, e não podem ser confundidos com ela; segundo, porque as competências são descritas como ações, mas não é o fato de descrever as ações que explica ou que possibilita a ação ou o êxito; e terceiro, porque as competências estão diretamente relacionadas com o contexto e o saber-ser não tem implícito esse contexto (DIAS, 2010).

Perrenoud (2000, p.15), em seu livro “Dez novas competências para ensinar”, define competência como a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Para o autor, a competência envolve dez grandes capacidades: 1) organizar e estimular situações de aprendizagem; 2) gerir a progressão das aprendizagens; 3) conceber os dispositivos de diferenciação e fazê-los evoluir; 4) envolver os estudantes em suas aprendizagens e no trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da gestão da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar as novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e 10) gerir sua própria formação continuada.

O conceito de competência proposto por Perrenoud (2000) é marcado por apresentar características cognitivas. Ao pensar nas competências do professor para a ação docente na contemporaneidade, corrobora-se com a ideia de competências apresentado por Kuenzer (2000), que as classifica em quatro dimensões: competência teórica, competência prática, competência político-social e competência inter-relacional. Segundo a autora, o perfil desejado para um professor é de alguém que tenha um profundo conhecimento da dinâmica da sociedade e da educação, dos sistemas de ensino e da escola enquanto realidades concretas de um contexto histórico-social, nas dimensões afetiva, individual e grupal.

Ao discorrer sobre a competência inter-relacional, concorda-se com a ideia de Freire et al. (2012), que defendem que o ensino baseia-se principalmente nas relações interpessoais entre os estudantes, os demais colegas, os encarregados de educação e os demais responsáveis no processo educativo. Em razão disso, os autores assumem que as experiências emocionais são constantes nesse processo, visto que marcam as relações interpessoais entre os atores do contexto escolar, mas acima de tudo entre professor e estudante. Além disso, nessa relação, ainda temos as experiências, a afetividade e os sentimentos de cada um.

Maturana (2002), ao falar da importância de emoções e das linguagens, explica que os humanos se constituem a partir das relações, que o seu viver e o seu conhecer são formas e mecanismos vitais. Para o autor, é a partir das interações entre os humanos e com o meio que os sentidos da vida são conhecidos. Essas interações fazem com que se possa aceitar o outro como legítimo nas relações por meio da convivência. Os movimentos que envolvem sentimentos como a emoção são aqueles que definem a ação, sendo que é a partir da emoção que “[...] se faz ou se recebe um certo fazer que o transforma numa ou noutra ação, o que o qualifica como um comportamento dessa ou daquela classe” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 10).

Maturana (2002) apresenta o sentimento amor como uma referência que influencia diretamente nas emoções que perpassam as ações, o que auxilia nas relações humanas, neste reconhecer o outro como o legítimo, aceitando-o como ele é. Assim, o autor explica que o amor e as emoções fazem referência ao domínio de ações em que um ser se move. São os diferentes domínios de ações possíveis nas pessoas e as diferentes disposições corporais que as constituem. Para Maturana (2002, p.22), “o amor é a emoção que constitui o domínio das ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem com o outro um legítimo outro na convivência”. Essas relações de convivência somente são sociais quando de fato se aceita o próximo como ele é, em suas diferenças e nas suas particularidades.

Embora autores como Maturana e Verden-Zöller (2004) e Freire et al. (2012) destaquem que é fundamental a presença da ‘emoção’ no ensino, os professores não experienciam as mesmas emoções. Isso é um fator que depende da singularidade do professor ou do contexto de atuação profissional, bem como da imagem, das expectativas e das convicções que determinado contexto escolar tem sobre o ensino e a educação.

Assim como Freire et al. (2012), também acredito que, na escola atual, são exigidas dos professores muitas competências, sendo uma das mais recentes denominadas de competências emocionais. A competência emocional, segundo Branco (2005), inclui tanto competências de cunho social como emocional. A competência emocional é uma capacidade aprendida e que está articulada com a ideia de inteligência

emocional, que, por sua vez, está diretamente ligada com o trabalho docente.

Conforme Freire et al. (2012), os componentes das emoções podem ser caracterizados pelo sentimento, cognição e comportamento. Aprender a identificar as emoções como o amor, a alegria, a tristeza, a raiva, a surpresa e o medo são cada vez mais indispensáveis no cotidiano e nas relações na sociedade.

Diante do exposto até aqui, entendo que é por meio da ação docente com o adolescente que se fundamentam as relações, a convivência e os vínculos com o estudante. O papel do professor também é aceitar o adolescente como ele é, pelo que ele pensa, da forma como ele vive a sua idade. Essa aceitação aproxima o estabelecimento de vínculos afetivos com os estudantes, com a turma, no contexto em que estão inseridos.

Freire et al. (2012), ao descreverem as emoções no trabalho docente, provocam no leitor uma reflexão acerca da cultura emocional existente na sociedade, ou a sua inexistência: “[...] vivemos no seio de cultura emocionalmente iletrada, na medida em que muitas pessoas não são capazes de reconhecer, compreender, gerir e expressar adequadamente as suas emoções”.

Assim, com essa crítica à sociedade ‘emocionalmente iletrada’, cada vez mais compete ao professor auxiliar no processo construtivo de relações, sendo ele o modelo. É essencial conhecer o pensamento dos professores, tanto no seu lado pessoal, como social e profissional, acerca das emoções referentes à ação docente, pois, para Branco (2005), são as emoções que subentendem suas motivações e tomadas de decisões para o trabalho docente e, a partir delas, são construídos os seus discursos emocionais.

A pesquisadora portuguesa Branco (2005), em sua tese de doutorado sobre ‘As competências emocionais dos professores’, cita que existem fatores comportamentais de um professor que podem ser ensinados e aprendidos. A autora defende a ideia de que a competência emocional é algo próprio do ser humano. Porém, a forma como esse sujeito irá expressar seu sentimento e sua emoção, está relacionada com o contexto no qual ele está inserido.

No que diz respeito à questão emocional e à relação com a ação docente, Branco

(2005) destaca que, no dia a dia da sala de aula, professores e estudantes vivem situações que geram estados de emoção que moldam as relações entre ambos, com os demais e com a própria aprendizagem. Muitas vezes, sentir-se mais ou menos motivado por uma temática, ou ao perceber o seu nível de desempenho, emitem expressões emocionais entre si.

Emoções, sentimentos e afetos são fenômenos inerentes à humanidade, com características comuns, mas distintos entre si e que constituem a inteligência emocional, que, para Branco (2005), é considerada algo essencial na relação professor e estudante. Ou seja, um professor competente é aquele professor emocionalmente literato, porque possui destrezas intrapessoais e interpessoais que facilitam as relações, podendo utilizá-las no processo de ensino e, assim, interferir na aprendizagem e no desenvolvimento do estudante. Afinal, o que seria um professor 'competente'?

De acordo com Branco (2005), um professor competente é aquele que possui uma inteligência emocional, capaz de gerir as suas emoções e a forma como as expressa em comportamentos. A autora elenca inúmeros atributos à competência emocional do professor. A primeira diz respeito à capacidade de o indivíduo 'perceber a si mesmo'. Relativamente às emoções que sente, o professor deve ser uma pessoa 'autoconsciente', ou seja, corresponder de uma forma harmoniosa em situações cujas emoções são mais difíceis de gerir. Em seguida, destaca a competência do 'autocontrole', ou ainda do controle das emoções, o saber controlar os seus impulsos.

A partir das competências apresentadas pela autora portuguesa, cabe pensar os modos com os quais os professores têm se comunicado com essa geração jovem, pois toda forma de comunicar-se com o adolescente requer uma competência do professor: o simples fato de precisar controlar suas emoções, ser flexível aos sentimentos que emergem em uma sala de aula na relação com o jovem e como sintoniza-se com este, o comunicar-se olhando nos olhos dos estudantes e a forma com que o professor acolhe esse estudante, como ele expressa suas atitudes, se é calmo, se é empático. Tudo isso pode influenciar no processo de ensino.

Pensando na ação docente para adolescentes na escola contemporânea, sigo com as questões que me remetem a refletir sobre como se constituem as relações de

ensino com o jovem estudante: Quem é o adolescente dos dias de hoje? O que ele quer? Como educar um adolescente nesta era contemporânea?

### 2.3 Os Múltiplos olhares sobre a Adolescência

*Adolescente: toda a criatura que tem fogos de artifício dentro dela.*  
(FALCÃO, 2013, p. 7)

A escritora Adriana Falcão, em sua obra 'Pequeno Dicionário de Palavras ao Vento', denomina o adolescente como aquele que tem *fogos de artifícios* dentro dele. Essas palavras, mesmo que jogadas ao vento, soam fortes ao pensar no significado de fogos de artifícios (explosão, combustão, celebração) e na relação que se pode constituir com o adolescente. São, talvez, as inúmeras sensações que os fogos de artifícios podem causar para quem os prestigia que se relacionam com o adolescente, pois tanto um quanto o outro podem ser e se tornar inusitados, brilhosos, bonitos, explosivos, barulhentos, até mesmo trazer espetáculos em sua exibição.

No mundo adulto, perante a sociedade, os adolescentes são vistos e rotulados através de suas condutas e, conseqüentemente, sofrem um tipo de pré-julgamento, sem sequer realizarem algum ato em si. Os rótulos que os adolescentes carregam são muitos e variam desde o 'aborrecente', o inquieto, o perturbado, o marginal, o estudante em crise, o desajustado, o preguiçoso, entre tantos mais (GUTIERRA (2003), BERTÉ (2013), SILVA; LOPES (2009), GOMES et al. (2013)).

Para Silva e Lopes (2009, p. 88), "juventude, mocidade, adolescência, puberdade, flor da idade, novo, nubilidade" são termos e conceitos utilizados para se caracterizar esse período da vida. No Brasil, são usados concomitantemente dois termos: adolescência e juventude. A idade cronológica que demarca a adolescência, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), é entre 10 e 19 anos de idade, sendo dividida em duas etapas: dos 10 aos 14 anos configura-se a etapa da pré-adolescência, e dos 15 a 19 anos a da adolescência. Já do ponto de vista legal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) apresenta a adolescência como o período entre os 12 e os 18 anos

de idade incompletos (BRASIL, 1990).

Importante destacar que a compreensão da juventude e da adolescência são fenômenos históricos, políticos e culturais. Sua discussão inicial, no Ocidente, nos remete à Europa, entre o final do século XIX e o início do século XX, quando a 'adolescência' tornou-se objeto de investigação das ciências médicas e psicopedagógicas, no auge da ciência positivista (SILVA; LOPES, 2009).

O surgimento do termo 'adolescência', assim como o de juventude, está associado ao nascimento da modernidade (BERTÉ, 2013), e tão logo assumem a definição de problema social e a fase da crise. No século XVII, o surgimento da imprensa, a preocupação com a higienização dos corpos, a organização estrutural das casas e o reconhecimento da infância como uma fase da vida demarcam também uma nova etapa do indivíduo, anterior ao mundo adulto, que se configura como a adolescência. Com a Revolução Industrial dos séculos XVIII e XIX e as mudanças no mercado de trabalho, surge a necessidade de formação de novos sujeitos para o trabalho nas fábricas.

É a partir da modernidade, segundo discorre Berté (2013), que os manuais de Psicologia e Medicina tendem a definir a adolescência como uma fase de crise, de conflitos e de problemas. Conforme destaca a autora, a partir desse período é que passam a ser produzidos diversos manuais de 'psicologia da adolescência' que se tornaram referência para tratar dos problemas e males apresentados pelos adolescentes. Entretanto, na década de 90, esses manuais dão lugar a uma nova literatura, os livros de autoajuda, que ganham força no sentido de proporcionar às famílias uma orientação na tarefa de relacionar-se com seus filhos adolescentes.

A adolescência é caracterizada pela transição entre o período da infância e a vida adulta. São ouvidas expressões corriqueiras em nosso dia a dia, como 'a adolescência é uma fase conturbada', 'fase de crises', fase de dúvidas. Os estereótipos são inúmeros, segundo Berté (2013), na tentativa de caracterização, conceituação e adjetivação da adolescência, que visam dar a ela uma única identidade.

Ao pensar a identidade do adolescente, destaca-se o psicanalista Erik Erikson, que ao longo do século XX preocupou-se em estudar e desenvolver uma teoria do

desenvolvimento, trazendo três aspectos principais para a construção da identidade e a dimensão psicossocial do indivíduo: o processo biológico, o processo psíquico e processo social (ERIKSON, 1976). Assim, o autor desenvolveu a teoria psicossocial de desenvolvimento humano, dividida em oito estágios que definem a personalidade humana.

Como conceito da sua teoria, Erikson (1976) destaca a noção de *crise* ou *conflito* com que o indivíduo vive ao longo dos diferentes períodos da vida. Essa crise ocorre em dois polos distintos, sendo um positivo e outro negativo. Para o autor, a crise da identidade é um marco da adolescência, que vive seu quinto estágio de desenvolvimento, denominada por ele como o estágio da *identidade/confusão da identidade* (dos 13 aos 18 anos). Esse estágio é evidenciado pela preocupação que o adolescente possui em encontrar um papel na sociedade, provocando uma confusão na sua identidade.

Para Silva e Lopes (2009), a teoria psicanalítica concebe a adolescência como resultado do desenvolvimento que ocorre na puberdade e que leva a uma alteração do equilíbrio psíquico, produzindo uma vulnerabilidade da personalidade. Entretanto, no discurso das práticas institucionais, a adolescência foi descoberta como um problema relacionado à educação, que visava à produção de um sujeito higiênico e disciplinado. Ao mesmo tempo, no discurso psicopedagógico, emergem imagens de riscos como a delinquência juvenil e a sexualidade do adolescente.

Entretanto, nas teorias sociológicas, segundo Silva e Lopes (2009), as concepções acerca da juventude são compreendidas como o resultado de tensões e pressões que advêm do contexto social, fundamentalmente, relacionadas com o processo de socialização do sujeito e de aquisição de papéis sociais. Gomes et al. (2013) destacam que, de acordo com o discurso social, a adolescência se associa à escolaridade, à cultura de massa, à economia de consumo globalizada e ao desenvolvimento da subjetividade. Considerando as transformações do tempo e do espaço, a puberdade é um marco biológico na adolescência, assim como os limites psíquicos que a acompanham.

A compreensão do que significa ser adolescente na contemporaneidade é atravessada pelas características que são próprias a este tempo. Conforme Berté (2013,

p. 13), isso significa que as relações que o adolescente estabelece com o mundo a sua volta estão “[...] permeadas pela mobilidade, fluidez, inatualidade, mudança, transformação, rapidez e também mediadas pelos mecanismos tecnológicos que intensificam a troca de informações e ampliam as conversações”.

É nesse sentido que se encontram as singularidades dos adolescentes. Enquanto, por um lado, há a crítica ao esvaziamento da imagem adolescente, operada pelos discursos que objetivam a busca de uma identidade fixa e única a partir da comparação com as gerações passadas, são visualizadas, por outro, as maneiras próprias de ser, de agir e de estar diante do mundo em que vivem (BERTÉ, 2013). E é neste meio que se dá sequência à escrita deste texto, pensando nos desafios que perpassam o ensino para adolescentes na escola contemporânea.



**Figura 1:** Ilustrações de Walter Ono<sup>1</sup>

A escritora Ruth Rocha, na obra ‘Este admirável mundo louco’ (ROCHA, 2003), apresenta o conto ‘A escola de vidro’, o qual é baseado no contexto escolar, retratando como os estudantes se sentem na escola. A história é narrada pelo personagem ‘Estudante’, que expressa suas sensações ao chegar à escola e à sala de aula. De acordo com o protagonista, ao chegar à escola os estudantes devem entrar em um vidro e lá permanecem ao longo da trajetória escolar. Para o jovem, a cada ano tem-se um tamanho de vidro diferente, e caso o estudante reprove, permanece com o vidro do ano anterior. Ele ainda menciona que a escola utiliza-se de ‘vidros’ para uniformizar,

<sup>1</sup> Disponível in: <http://muralpedagogia.com.br/2014/04/02/quando-a-escola-e-de-vidro-ruth-rocha/>

padronizar, rotular, ‘enformar’ os estudantes todos da mesma maneira. O vidro serve para manter a ordem no ambiente e, assim, todos permanecem igualmente dispostos na sala de aula, durante as aulas, podendo sair dele somente no recreio ou nas aulas de Educação Física. E muitos estudantes, ainda assim, não conseguem sair do vidro, permanecendo na mesma posição. Os elementos apresentados na obra fazem menção a uma série de questões que merecem reflexões como, por exemplo, a maneira com que o estudante é acolhido na escola e como a sua identidade e a sua participação em sala de aula são aceitas.

Cabe ressaltar que a obra da escritora Ruth Rocha foi publicada pela primeira vez em 1986, num período de transformações no campo da política (do regime político ditatorial para o democrático), e narra as mudanças e os paradigmas vivenciados a partir da década de 80 no campo educacional, as quais provocaram grandes repercussões nos sistemas educacionais, como a democratização do ensino público.

Como o estudante é recebido na escola? Quantos deles ainda são colocados em vidros? Ao fazer esses questionamentos, é possível perceber que a metáfora apresentada pela autora não está distante da escola dos dias atuais que, muitas vezes, forma um olhar sobre os estudantes, tentando manter um modelo padrão de estudantes homogêneos, todos iguais, sem considerar as especificidades de cada um.

Rocha (2013), no texto ‘A escola de vidro’, desafia o leitor a pensar sobre a maneira com que o professor encara o estudante, a forma que aquele tenta moldar a conduta deste, sua personalidade e seu jeito de ser do aprendiz. E, sobretudo, convoca a pensar na escola que mantém padrões, normatizações, busca por alunos padronizados, sem levar em conta as singularidades existentes em cada indivíduo, em cada corpo, em cada adolescente. Diante dessas discussões, como se pode pensar o campo da educação para adolescentes na contemporaneidade?

Na escola, é possível encontrar um sujeito adolescente que, segundo o discurso social, também é um ser desejante de ideais. Adolescentes são cada vez mais questionadores e críticos, o que de fato faz parte da função da escola: formar jovens pensantes, detentores de um saber próprio, sendo capazes de ser responsáveis pelos seus atos. Gutierrez (2003), ao dar ênfase em relatos de professores que atuam com

adolescentes em seus estudos, explica que há uma transformação no campo transferencial nas relações professor-estudante. Cada vez mais os professores se deparam com situações em sala de aula, como questionamentos e afrontas ao professor, indicando uma transformação em relação ao 'saber' vindo do campo do 'outro', no caso o professor. O mundo adulto e seus ideais ficam 'sob suspeita'.

Seria possível dizer: os professores estão sob suspeita? Ter, nos contextos escolares, estudantes que questionam as práticas pedagógicas, a forma como a escola se constitui, os conteúdos que estão sendo transmitidos ou até mesmo a didática que os professores estão se apropriando para ensinar os jovens estudantes são questões pertinentes para pensar na escola atual. Primeiramente, pode-se até pensar que esses estudantes estão confrontando questões sobre as quais não possuem maturidade para argumentar. Mas será que não a possuem? Fazer com que o adulto se questione, se desacomode das ditas verdades não seria uma maneira de auxiliar o professor a refletir sobre a sua ação docente?

O adolescente apresenta, muitas vezes, um 'saber diferente' daquele que é ensinado pelo adulto/professor. Para Gutierrez (2003), o adolescente desconfia do mundo, dos ideais transmitidos, das figuras do mundo adulto e, principalmente, dos grandes representantes desses ideais do mundo adulto na escola – os professores. Na escola contemporânea, o estudante adolescente passa a testar a consistência do professor. A figura do professor começa a ser questionada, examinada, confrontada pelos próprios jovens. Diante dessas articulações, quais são as esperanças para o ensino de adolescente na escola contemporânea? Os papéis estão se invertendo, pois o que se tem visto são estudantes tornando-se cada vez mais questionadores, assumindo e ganhando espaço para a sua 'voz'. Mas será que, ao invés de pensar em como frear esses 'corpos em crises', não caberia ao professor se aliar aos estudantes, para que possa escutar algumas possibilidades de saídas/alternativas para a educação?

Em estudos realizados por Gutierrez (2003), a autora faz referência àqueles professores que envolvem o grupo de adolescentes em suas práticas pedagógicas e que conseguem promover aulas interessantes, ensinando o conteúdo formal com sucesso e sendo, por esse fato, respeitados pelos estudantes. Nesse sentido, a autora dialoga

sobre professores que apresentam habilidades especiais para lidar com os adolescentes, conseguindo cumprir sua função educativa com classes que, muitas vezes, podem ser relacionadas com um 'azougue' quando conduzidas por outros professores.

Ser adulto e relacionar-se com adolescentes, de acordo com Gomes et al. (2013), envolve um distanciamento, pois na sua maioria o adulto esquece da própria adolescência, porque o vento dos tempos mudou a paisagem das épocas. A distância e o desconhecimento dos professores e gestores em relação aos adolescentes, em parte, pode ser explicada pela difícil situação de tantas escolas enfrentarem incidentes frequentes por parte dos adolescentes em crise.

Mas afinal, como esses professores conseguem ensinar adolescentes num momento tão conturbado da sua vida? No período que transitamos, a figura de autoridade do professor é considerada quase inexistente por aqueles que a exercem. Cito isso, pois são constantes os relatos que se têm escutado de professores, sobre a sua perda de autoridade. Não é nesse sentido que pretendo discursar ao longo deste escrito, mas sim pensar sobre os desafios que os professores enfrentam em suas salas de aula e como estes conseguem exercer sua árdua tarefa educativa. O que torna um professor mais especial que o outro, no olhar dos adolescentes?

Parto do pressuposto de que esta possibilidade advém, conforme Gutierrez (2003), em grande parte, de particularidades subjetivas do educador. O que me leva novamente a questionar: quais seriam essas particularidades? Seria algo relativo à 'personalidade' deste professor? Seria esta uma competência necessária para se tornar professor? Quando emergem os questionamentos não se pode pensar somente na fase da adolescência, mas também em estudantes em sua totalidade. Como, na contemporaneidade, é possível se tornar um bom professor?

Os anos de experiência em sala de aula permitem dizer que são muitos os saberes que um professor necessita ter para ensinar essa geração de adolescentes que possui inúmeros 'quereres'. Querem ser ouvidos, querem falar, brincar, discutir, namorar, querem pensar no futuro, mas também, às vezes, não querem nada, não querem ouvir, tampouco falar, dialogar, discutir e não querem pensar no futuro. Como ensinar uma

geração de estudantes que não está disposta, muitas vezes, a aprender do jeito como os professores aprenderam a ensinar?

Em meio a muitos questionamentos que surgem, o presente projeto tem como intuito ouvir dos estudantes adolescentes as suas percepções sobre a ação docente dos professores, e conhecer como devem constituir-se as relações professor e estudante nos dias de hoje. Além disso, pretende conhecer/compreender quais as competências que o professor precisa ter nas relações de ensino e de aprendizagem. A seguir, descrevo a metodologia que será empregada para o desenvolvimento deste estudo, com a finalidade de ouvir as vozes dos estudantes acerca da temática e poder refletir junto com os estudantes sobre a atuação do professor na escola hoje e os desafios que permeiam a sua ação.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta investigação, os quais orientaram os percursos seguidos para alcançar os objetivos propostos no início deste estudo, assim como, a produção de dados e a análise destes.

A metodologia é qualitativa de carácter interpretativo, por se tratar de um estudo que pretende investigar as percepções de jovens estudantes sobre a ação docente do professor na escola contemporânea. Na metodologia qualitativa, os pesquisadores interessam-se tanto no processo em si, como nos resultados; a análise dos dados é feita de forma indutiva e o interesse do pesquisador é, acima de tudo, o de compreender o significado que os participantes, nesse caso os adolescentes, atribuem às suas experiências e vivências na escola.

Também Merriam (1988) destaca a relevância da metodologia qualitativa no estudo dos sujeitos no seu ambiente natural. Nesse tipo de metodologia de investigação, os dados não são reduzidos a variáveis isoladas, mas são vistos como parte de um todo no seu contexto atual. Para a autora, quando se pretende conhecer melhor os seres humanos, em nível do seu pensamento, devem utilizar-se dados descritivos, derivados dos registos e das anotações pessoais dos comportamentos observados. Os dados de natureza qualitativa são obtidos num contexto natural ao contrário dos dados de cunho quantitativo.

Neste estudo, a coleta de dados privilegiou a realização de grupos focais, que

consistem em uma forma de entrevistas, em grupos, a partir de uma temática central. Por intermédio das narrativas dos participantes da pesquisa, o estudo possibilitou a escuta e o olhar dos estudantes sobre o papel do professor na escola contemporânea e os principais desafios frente à ação docente com adolescentes.

Gondim (2002) considera que grupo focal é uma técnica que ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e uma entrevista em profundidade. Dal'Igna (2014) complementa que grupos focais consistem na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva coletar dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e dirigidos. De acordo com a autora, a referida técnica tem um caráter interativo, enfatizando a interação entre o grupo. Importante ressaltar que o que produz as informações é a dinâmica interacional de um grupo de pessoas.

Por meio da técnica de grupos focais, conforme refere Gatti (2005), é possível manifestar uma variedade de pontos de vista, por favorecer as interações entre o grupo e permitir a captação de significados. Para a autora, as potencialidades desenvolvidas em pesquisas em Ciências Sociais e Humanas através de grupo focais são interessantes, pois o material que emerge das discussões, como ideias, opiniões, modos de ver, atitudes, valores, que são produzidos num coletivo, podem ser processados e evidenciados mostrando mudanças que vão se alternando ao longo das dinâmicas de trabalho.

Dal'Igna (2014) enfatiza que o que distingue os grupos focais é a interação do grupo e a discussão focada em tópicos específicos: “o que permite caracterizá-la e diferenciá-la das demais técnicas é o seu potencial para produção de tópicos específicos, a partir do diálogo entre os participantes de um mesmo grupo” (p. 209). A pesquisa com grupos focais, segundo Barbour (2009), busca compreender a perspectiva interna, os valores próprios do grupo em estudo, sendo que os *insights* gerados através das discussões permitem entender como tal grupo processa e significa a informação fornecida a eles. A autora ressalta que grupos focais são úteis para investigar o que os participantes pensam, “mas são excelentes ao desvendar porque os participantes pensam como pensam” (BARBOUR, 2009, p. 64).

Assim, a técnica de grupo focal permite produzir um material empírico, a partir do

qual se podem analisar diálogos sobre determinados temas e não falas isoladas. É necessário analisar as colocações dos sujeitos pesquisados no contexto do grupo de discussão. Para obter essas informações e compreendê-las, é necessário o envolvimento ativo por parte do pesquisador.

Para a realização deste estudo, foram selecionadas duas escolas de Ensino Médio, uma da Rede Pública e outra da Rede Privada de um município da Região do Vale do Taquari/RS. A escolha pelas duas escolas se deu a partir da minha proximidade, enquanto professora, com as instituições, o que facilitou o acesso aos estudantes. Em uma das escolas, realizei um estágio supervisionado da graduação, oportunidade em que fui muito bem acolhida, criando laços que me permitiram retomar o contato. Já a escolha da segunda escola decorreu do facto de ter atuado nela como professora por quatro anos. Outro aspeto importante que marcou a escolha por essas duas escolas reside no fato de possuírem dois contextos educacionais distintos, um público e outro privado. Estas duas realidades educacionais, pelas suas características distintas, tornaram esta pesquisa mais rica. Importante salientar que não se tratou de um estudo comparativo entre as duas realidades escolares, mas sim, acredita-se que, ao atentar para apenas a uma única realidade, não se estaria produzindo elementos suficientes, concretos e conclusivos para um estudo como o que se desejou desenvolver nesta pesquisa.

A realização de mais de um grupo focal, segundo Gatti (2005), permite ampliar o foco de análise e garantir condições que possam ser relevantes para a temática. Assim, busco entender o que perpassa em ambos os contextos e como os adolescentes, de duas realidades distintas, enxergam a figura do professor e o seu papel frente aos desafios da escola contemporânea.

O trabalho foi realizado com estudantes do segundo ano do Ensino Médio. A escolha por esse nível de ensino e de estudantes em específico justifica-se por perceber que são adolescentes que já possuem uma experiência com o Ensino Médio, e por entender que se encontram em uma idade madura para dialogar sobre os objetivos propostos nesta pesquisa. As escolas optaram por direcionar o trabalho para estudantes de uma mesma turma, para facilitar a organização da instituição. Assim, considerando

que havia mais de uma turma de segundo ano nas escolas, enquanto pesquisadora, entrei em umas das turmas de ambas as escolas para apresentar o estudo, seus objetivos, falar do que se tratava e de como iriam decorrer os encontros. Feito o convite, deixei livre a escolha pela participação. Percebendo o interesse de um número significativo de alunos em participar da atividade, considerei conveniente não estender o convite para as demais turmas, visto que poderia haver um número excessivo de participantes.

Importante destacar que todos os estudantes participantes receberam informações prévias sobre a sua participação na pesquisa, os objetivos desta e a forma como os encontros seriam conduzidos, dos quais participaram voluntariamente. Por se tratar de uma pesquisa com menores de idade, todos os estudantes participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), que foi assinado pelos respectivos pais e/ou responsáveis. No primeiro encontro, em ambos os grupos, foi ainda entregue o Termo de Assentimento (Apêndice B) aos próprios estudantes, que foi lido e todas as dúvidas por parte dos estudantes foram esclarecidas. Posteriormente, o Termo foi assinado pelos estudantes participantes.

No que diz respeito à organização de um grupo focal, Dal'Igna (2014) afirma que é imprescindível considerar alguns aspectos para o bom andamento da investigação em si, como a escolha do local para a formação e aplicação do grupo focal, a composição do grupo, a estruturação do grupo e o planejamento dos encontros.

Conforme Gatti (2005), a escolha do local deve ser feita de forma cuidadosa, pois o ambiente deve ser silencioso, que não apresente ruídos ou intervenções sonoras muito altas, a fim de garantir uma boa gravação de áudio. Da mesma forma, reforça Dal'Igna (2014), que a sala precisa ser de fácil acesso aos participantes, deve ser arejada, bem iluminada, confortável e adequada para a gravação.

Em ambas as escolas, os encontros ocorreram em local previamente estabelecido pelas equipes diretivas, tendo presente as recomendações apresentadas. No caso da escola A, o local escolhido foi o auditório da escola (local disponível), e na escola B os encontros foram desenvolvidos em uma sala de aula. Os horários foram agendados com a direção e coordenação das escolas, priorizando um encontro mensal, ou de acordo

com o calendário escolar da escola.

Os encontros ocorreram todos dentro do turno de aula, sendo que, para isso, necessitou-se estabelecer uma alternância de datas para que não houvesse interferência nos períodos dos estudantes. A escola A optou por organizar os encontros durante os períodos da disciplina de Educação Física da turma, no turno da manhã, e durante o período de reforço de Matemática e Física (período optativo para os estudantes que necessitam de explicações extras nessas disciplinas), no turno da tarde. Já na escola B, os encontros deram-se no turno da tarde, sendo que também foi estabelecido previamente um roteiro de datas com a diretora, intercalado entre segundas-feiras e quartas-feiras.

Os encontros aconteceram nos meses de abril, maio, junho e julho de 2016. Tiveram em média a duração de 45 minutos (um período) a uma hora, dependendo do andamento dos encontros. Os encontros foram realizados por mim, que assumi o papel de 'moderadora' do grupo, conduzindo as discussões, de modo a envolver todos os participantes, intervindo apenas para introduzir novas questões e/ou para facilitar o processo em curso (GONDIM, 2002).

Gatti (2005) explica que o moderador tem um papel fundamental no procedimento dos grupos focais: deve introduzir a temática, garantir que os participantes não se afastem do tema e dar a todos a oportunidade de se expressar. O moderador deve ser sensível ao fato de não forçar o grupo na tentativa de extrair as informações, mas deixar que as interações e as discussões no grupo ocorram a partir do que está proposto no roteiro.

Enquanto pesquisadora, senti a necessidade de realizar algumas pequenas intervenções ao logo das discussões com os adolescentes, principalmente quando estes distanciavam-se da temática em questão. Em outras situações, percebi que a discussão necessitava de um novo direcionamento, ou de novos questionamentos para a debate em grupo. Por exemplo, houve momentos em que os estudantes perdiam o foco da questão e dialogavam sobre outros assuntos, como angústias perante a escola, a situações específicas com alguns de seus professores e a sua turma, situações diversas sobre o cotidiano escolar.

Para a realização de grupo focais como instrumento para produção de dados, Barbour (2009) defende que o número de participantes depende da habilidade do moderador e do nível de complexidade da discussão desejada. Em estudos que envolvem pesquisas de *marketing*, o tamanho de um grupo focal ideal citado é de 12 a 15 pessoas; porém, em pesquisas sociais, a análise é mais detalhada e exige cuidados maiores. Nesse sentido, também dialoga Gatti (2005), explicando que os grupos não podem ser muito grandes, mas também não excessivamente pequenos, ficando o ideal de seis a 12 pessoas.

Nesta pesquisa, optou-se em seguir as sugestões das autoras anteriormente citadas, entretanto, fez-se necessário ir ao encontro da disponibilidade das escolas. Por se tratar de um convite aberto a uma turma de estudantes, considerou-se adequado manter o número de participantes de acordo com os que manifestaram interesse em participar do estudo. Dessa forma, os grupos foram compostos: na escola A, por 14 estudantes interessados e na escola B, com oito participantes.

Os encontros foram organizados a partir das temáticas e questões norteadoras estabelecidas previamente pela pesquisadora. Com o intuito de despertar discussões com os adolescentes pensando na figura do professor e o seu papel na escola atual, foi elaborada uma estruturação para o melhor andamento dos encontros, denominada de roteiro. Todos os encontros foram gravados por meio de gravador digital e/ou por câmera de vídeo digital e, posteriormente, transcritos na sua íntegra para análise dos dados.

O primeiro momento teve como tópico de discussão a função do professor na escola hoje, sendo lançada para os jovens uma questão norteadora, que foi: “Qual a função do professor na escola hoje?”.

Já no segundo encontro, a discussão permeou a temática da ação docente na contemporaneidade. Para tal, foram apresentadas as seguintes charges (Quadro 1) para estimular os estudantes à discussão. Na sequência foi lançada a pergunta: “O que o professor representa no processo de ensino?”

**Quadro 1** – Charges utilizadas no segundo encontro dos grupos focais

**Charge 1**

Fonte: [http://clubedamafalda.blogspot.com.br/2007\\_03\\_01\\_archive.html#.VmnW7fkrLIU](http://clubedamafalda.blogspot.com.br/2007_03_01_archive.html#.VmnW7fkrLIU)

**Charge 2**

Fonte: [http://clubedamafalda.blogspot.com.br/2007\\_03\\_01\\_archive.html#.VmnW7fkrLIU](http://clubedamafalda.blogspot.com.br/2007_03_01_archive.html#.VmnW7fkrLIU)

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

No terceiro encontro, os estudantes foram estimulados a pensar nas competências do professor. Para tal, foram desafiados a realizarem uma dramatização sobre o que, na visão deles, seria um bom professor e quais as competências que este precisaria ter para o ensino com os adolescentes.

A escolha do uso da dramatização como um recurso de produção de dados deu-se por perceber o quanto tal elemento pode facilitar a exploração de um problema de estudo. A dramatização consiste na encenação de um problema ou situação no campo das relações humanas, como, por exemplo, a representação dos papéis experienciados pelos estudantes em seu contexto escolar.

Buscou-se desenvolver esse recurso como possibilitador de produção de dados a partir do olhar e das experiências dos estudantes na relação com seus professores. A dramatização pode ser um facilitador da comunicação, podendo ser mostrado e visualizado o que muitas vezes os estudantes não conseguem expressar 'falando'. A

dramatização (ou ainda, o jogo teatral) pode cumprir o papel de “ensaio sem riscos da realidade” do indivíduo, como cita Almeida (2012). Nesse jogo, conforme o autor, ao experimentar situações, o jovem pode reproduzir sua concepção sobre o mundo e tudo que o cerca, numa outra linguagem.

As dramatizações foram filmadas pelos próprios jovens com câmeras fotográficas, no modo de gravação de vídeo. Os participantes dividiram-se em grupos menores, sendo que a organização dos grupos e do espaço para o desenvolvimento da atividade foi de livre escolha. Na sequência, os estudantes mostraram as dramatizações à pesquisadora e foram realizadas as filmagens para fins de registros e de posterior análise. A dramatização possibilitou gerar dados a partir do olhar dos estudantes sobre a figura professor e sobre suas competências para o ensino na escola, o que motivou o debate coletivo realizado no quarto e último encontro.

Como já mencionado, o último encontro teve como tópico de discussão as competências do professor nas relações interpessoais. Nesse encontro, foi utilizado, para nortear a discussão, a produção das dramatizações realizadas no encontro anterior, através dos vídeos gravados e do material produzido pelos participantes. Importante salientar que não houve a intenção de analisar os vídeos gerados a partir das dramatizações realizadas no terceiro encontro com os estudantes. Estes vídeos serviram apenas como fonte norteadora do encontro.

Vale destacar que foram 23 estudantes no total, sendo destes 21 meninas e dois meninos. O grupo de participantes da escola A constituiu-se de 14 estudantes do sexo feminino. Já o grupo da escola B foi constituído por seis meninas e dois meninos. Em ambas as escolas, os estudantes tinham de 15 a 17 anos. Para identificar as narrativas dos estudantes e manter o anonimato destes, ao longo da análise de dados foram denominados por E1 (Estudante 1), E2 (Estudante 2), E3 (Estudante 3) e assim respectivamente. Já as escolas foram identificadas como escola A e a escola B.

O grupo da escola A, constituído somente por meninas, inicialmente demonstrou-se tímido. Segundo as estudantes, este fato aconteceu por elas se conhecerem entre si e também por conhecerem a pesquisadora. Primeiramente, ao lançar a questão norteadora, o grupo manteve-se mais reservado, suscitando pouco diálogo. Apenas

respondiam as questões levantadas pela moderadora. Assim, foi necessário lembrar ao grupo que não havia certo ou errado nas suas respostas, que caberia às estudantes apenas dialogarem entre si sobre o que vinha-lhes à mente acerca do assunto em debate. A partir disso, as integrantes participaram ativamente das discussões, expondo as suas ideias.

O segundo encontro com esse grupo foi o mais marcante, por emergir questões delicadas de desabafo, de muitos anseios e choros. Reconheço que fiquei comovida com os relatos, pois expressaram seus sentimentos enquanto estudantes da escola. Nesse encontro, fez-se necessário desligar o gravador e permanecer com os estudantes por mais um período, apenas ouvindo os seus desabafos. Assim, o grupo da escola A foi marcado por trazer narrativas de desabafo sobre situações que envolviam a escola, seus professores e a sua turma. As discussões permaneceram em torno de cinco estudantes que participaram mais ativamente, entretanto em todos os encontros todas as estudantes contribuíram com suas opiniões.

Já o grupo da escola B mostrou-se aberto e entusiasmado com o propósito da pesquisa. Esse grupo teve a presença de dois meninos, porém a discussão maior ao longo dos encontros foi em torno das opiniões das meninas, principalmente de quatro delas, que fizeram-se mais presentes durante as discussões.

Os estudantes demonstraram interesse com a presente pesquisa, apresentando estarem à vontade em suas falas, expondo as suas ideias, as suas propostas e as suas compreensões. Na opinião dos estudantes, tanto da escola A, como da escola B, a pesquisa não deveria ter apenas quatro encontros, conforme o programado. De acordo com a opinião deles, há a necessidade de dar continuidade a momentos como os que a pesquisa proporcionou na escola.

Após a transcrição dos dados produzidos a partir dos grupos focais, dediquei-me a realizar a análise desses dados. Primeiramente foi realizada uma leitura minuciosa das narrativas, para tentar compreender melhor os dados emergentes. Fez-se necessário mais de uma leitura para identificar a aproximação de temáticas que apontassem elementos em comum. Em seguida, foi realizada a desmontagem dos textos, como explicam Moraes e Galiuzzi (2011, p.11):

*Desmontagem dos Textos*: também denominado do processo de unitarização, implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciadas referentes aos fenômenos estudados (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 11).

Essa desmontagem de texto, requer cuidados com os pequenos detalhes do texto, primeiramente foram destacados os principais elementos emergentes em ambos os encontros de cada escola. Para tal, foram separados e destacados por cores as narrativas que apresentavam temáticas semelhantes. Após, fez-se necessário estabelecer relações entre os dados para tentar estabelecer relação entre as falas. Esse processo de construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo os elementos unitários na formação de conjuntos que ligam elementos próximos, resulta em um sistema de categorias (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 12).

Ao definir as unidades de análise, necessitou-se a retomada de leitura de todas as narrativas, para melhorar a compreensão desse novo elemento emergente. Trata-se do 'metatexto', como explicam Moraes e Galiazzi (2011), que é a compreensão da combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.

A construção da análise de dados dessa investigação, a partir das narrativas dos jovens estudantes, foi um processo desafiador, por se tratar de um procedimento analítico, em que não há uma teoria "a priori", o que exige do pesquisador definir o caminho da escrita, enquanto o processo se avança (MORAES; GALIAZZI, 2011).

## 4 ANÁLISE DE DADOS

*“[...] o diálogo com os alunos é o mais importante, porque afinal, quem está ali para aprender são os alunos. Então não tem ninguém melhor do que os alunos para dizer se aquela forma de ensinar está funcionando ou não está. Porém, os professores não recorrem aos alunos. Talvez por eles pensarem que a gente não tem maturidade o suficiente ou pensar que vamos estar perdendo tempo da aula falando sobre isso” (E4A).*

A partir da escuta dos estudantes adolescentes em seus diálogos sobre a ação docente na contemporaneidade, o presente capítulo apresenta os dados produzidos nos encontros realizados com os estudantes envolvendo o uso da técnica de grupos focais. Inúmeras foram as narrativas e discussões que permearam os encontros, das quais emergiram temáticas que possibilitaram destacar quatro unidades de análise. As narrativas apresentam revelações importantes sobre o processo de ensino e de aprendizagem, como destacado na fala do estudante 4, da escola A: *“não tem ninguém melhor do que os alunos para dizer se aquela forma de ensinar está funcionando ou não está”*.

Me disponibilizar a ouvir os estudantes, assim como oportunizar a abertura do diálogo entre eles, fez com que dados importantes emergissem a partir dos encontros. Dessa forma, foram elencadas quatro unidades de análise a partir do foco principal do estudo, ‘a figura do professor’. Primeiramente, ao tentar compreender o papel do professor na escola hoje, foi produzida a unidade: os múltiplos papéis do professor: “o professor-herói”. Em seguida, ao investigar como a ‘postura’ do professor produz efeitos no processo de ensino e de aprendizagem do estudante, emergiu a segunda unidade de análise: a relação entre professor e estudante: “uma relação de verdade”. Em terceiro,

ao tentar identificar os desafios que circundam o ensino para adolescentes na escola contemporânea, elaborou-se a unidade: a ação docente: “os alunos querem ser surpreendidos”. E, por último, ao dialogar sobre as competências e os saberes necessários para ‘ser professor’ na escola atual, emergiu a unidade: as competências do professor do século XXI.

#### 4.1 OS MÚLTIPLOS PAPÉIS DO PROFESSOR: “o professor - herói...”

*“[...] Quando é um professor que fala, a gente presta mais atenção, dá mais valor!” (E3A).*

Inicialmente, o discurso dos estudantes sobre a ação docente na contemporaneidade fez emergir a importância do papel do professor na escola. O discurso envolveu a figura do professor, o qual é visto como a pessoa de maior referência, aquele que de fato ensina. Das narrativas dos jovens emergiram vários aspectos relativos ao papel do professor que os adolescentes mostram valorizar. A título de exemplo, apresento uma fala do estudante 1, da escola A: “*Eu acho que professor deveria de ser uma figura que ensina. Acho que professores deveriam de ser o saber*”. Estas falas mostram o desejo de um professor que domine o saber, o conteúdo, mas mostra igualmente que os jovens já não se satisfazem apenas com o professor que é detentor de saber, de conhecimento, como percebemos na fala a seguir:

*“Um professor que saiba o conteúdo, mas que saiba expressar. Porque tem professores que sabem o conteúdo mas que não sabem passar isso. Quando o professor explica um conteúdo ele precisa ter domínio, entender bem aquilo para poder explicar. E se a gente fizer uma pergunta sobre aquilo, que ele (professor) saiba explicar” (E2B)*

Os adolescentes buscam um professor que dê conta do saber, mas que para além de ensinar os conteúdos programáticos que a escola exige, deve também ensinar valores para a vida:

*“Eu acho que professor precisa ensinar muito mais do que os conteúdos da escola, ele tem que mostrar os valores para a gente, porque querendo ou não, a gente vê o professor como uma figura de referência, como um exemplo, porque tudo que eles (professores) falam, conseqüentemente vamos levar para a nossa*

*vida. Então, eu acho que eles (professores) têm que ensinar valores para a nossa vida.” (E2A)*

Justificando a fala do estudante anterior, o estudante 3 complementa:

*“Porque em casa os pais nos ensinam o básico, os nossos fundamentos. Já com os professores, é diferente! Quando é um professor que fala, a gente presta mais atenção, dá mais valor!”*

Os adolescentes anseiam por professores que possam ajudar a abrir os horizontes, para além das ideias que trazem consigo, desmistificando as opiniões, fazendo com que possam adquirir novos olhares a partir do olhar do outro (colegas) e do professor. Além disso, percebem o papel do professor como aquele que aceita e valoriza a opinião do estudante nos processos de ensino e de aprendizagem, conforme relatam os estudantes:

*“[...] esse é o papel da escola e do professor que é abrir a tua mente e aceitar as outras opiniões. E não ficar somente na tua opinião, tem muitas opiniões diferentes das tuas e tu precisa aprender a ouvir e respeitar” (E1B).*

*“[...] é formador de pessoas, porque tem muitos professores que nem Sociologia, Filosofia, disciplinas que os professores precisam expor as suas ideias. E isso faz com que tu cries as tuas ideias, que te faz ficar antenado com o mundo ao teu redor, faz tu refletir... pensar” (E2A).*

Os estudantes E1 e E4 da mesma escola corroboram nesse sentido ao afirmarem respectivamente: *“[...] é muito bom quando os professores te fazem pensar”, “eles são formadores de opiniões”.*

O professor é visto pelos estudantes como o ‘saber’ da escola, uma figura de referência, um exemplo a ser seguido, um formador de opinião. A sua ação docente requer, além dos saberes escolares, saberes relacionados com a vida, para além dos conteúdos programáticos. De acordo com Tardif (2012), o saber do professor envolve a relação dele com o seu trabalho, com o ensino na sala de aula e na escola. Ou seja, mesmo que os professores utilizem diferentes saberes, isto está diretamente relacionado com o seu modo de ser e agir perante a situações ligadas ao ensino dos estudantes. Isso significa que as relações dos professores com os seus saberes jamais serão relações estritamente cognitivas, são também relações mediadas pelo modo de ensinar. As construções desses saberes estão diretamente ligadas a questões como, por exemplo, enfrentar e solucionar pequenas situações cotidianas com os jovens em sala de aula.

O mesmo autor enfatiza, ainda, que a relação dos docentes com o saber não é unicamente uma função de transmissão dos conhecimentos, mas sim, está relacionada com a sua prática que integra diferentes saberes. O saber docente pode ser definido como um saber plural, composto por saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2012).

De acordo com a percepção dos adolescentes, cabe também ao professor um saber docente de escuta, do exercício de estabelecer uma relação de escuta estudante-professor e de respeito em relação à opinião do estudante. Como cita o E1A:

*“Professor tem que querer saber a opinião do aluno sobre o que ele está pensando, ou até mesmo que o aluno está sentindo em relação a tudo”.*

Para Freire (2011), o professor deve escutar seu aluno, disponibilizar-se à abertura da fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso significa que a verdadeira escuta não diminui em nada a capacidade de exercer o direito de discordar, de opor-se a uma situação, ou mesmo de posicionar-se perante a um fato. Pelo contrário, é através da escuta que se prepara para melhorar o seu próprio ponto de vista e das suas ideias. O mesmo autor cita: “[...] o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (FREIRE, 2011, p.111).

As palavras dos jovens estudantes, assim como as de Freire (2011) acerca da ação docente, revelam a importância de o professor manter uma relação de escuta dos estudantes, sendo este um elemento imprescindível para a constituição do professor e da identidade profissional do próprio professor.

Para os adolescentes, é perceptível que o conhecimento possa ser oriundo tanto da parte dos estudantes, através de diálogos e de debates em aula, como através dos ensinamentos dos professores. Entretanto, estes querem formar as suas próprias ideias e cabe ao professor estimular essa aprendizagem em suas aulas. É possível perceber isso na sequência das narrativas entre os estudantes da escola B, em um dos encontros:

*E2: Muitos professores acham que somos novos para falar sobre política. A gente tem uma única professora que teve capacidade de te dizer porquê? Já temos toda uma ideia pronta, mas ela te pergunta o porquê tu achas isso? Aí tu tem que explicar... e ela contesta dizendo, mas e se fosse assim?*

E1: *É o professor que te faz pensar!*

E6: *É onde tu mais aprende!*

E1: *É! e o professor acaba aprendendo junto!*

Nas narrativas emergentes, os adolescentes destacaram um anseio por aulas que permitam a sua participação ativa, em que possam discutir e formar as suas ideias a partir do diálogo com o outro.

Dayrell (2009), ao descrever sobre a diversidade do jovem desconhecido, ‘atual’ estudante do Ensino Médio que transita em nossas escolas, afirma que boa parte dos professores desses estudantes possuem a tendência de enxergar o jovem a partir de estereótipos que socialmente foram construídos, e que, desse modo, são analisados de uma forma negativa. Assim, ficam impedidos de conhecer o adolescente que efetivamente frequenta essa etapa da escolaridade básica.

O ‘atual’ adolescente do Ensino Médio que circula na maioria das escolas brasileiras apresenta características próprias do seu tempo, das práticas sociais e de um universo simbólico próprio, que o diferencia das gerações anteriores, isto é, da geração de seus pais e da geração de seus professores. Conseqüentemente, as formas de comunicar, os modos de pensar e de agir e, sobretudo, o modo de aprender, sofreram uma aprofunda alteração. De acordo com Schwertner e Fischer (2012), a juventude atual utiliza-se da internet como fonte de pesquisa, de investigação e de estudo, inclusive de entretenimento e de lazer, o que se opõe ou se distancia das práticas escolares atuais.

O acesso à informação e ao conhecimento ocorre de outra forma, o que nos leva a pensar na transformação no campo das relações professor-estudante, assim como nos diferentes saberes que compõem o processo de ensino e de aprendizagem. Essa transformação está atrelada ao ‘saber’ vindo do campo do ‘outro’; no caso, o saber que estava, até então, unicamente, na figura do professor, passa a ser legitimado por diferentes saberes, oriundos tanto dos estudantes quanto dos professores. As infinitas possibilidades na qual a sociedade tecnológica se configura atualmente faz com que o professor deixe de ser o detentor de todo o conhecimento e se torne aprendente junto de seu estudante.

As várias narrativas apresentadas confirmam que o papel do professor não é unicamente o de transmitir o conhecimento, mas o de estabelecer relações nas quais os estudantes e o professor se tornam, em simultâneo, aprendentes no mesmo processo, de modo que ambos possam buscar a informação e juntos criar estratégias e mecanismos para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, os estudantes reconhecem que o papel do professor na escola do século XXI não deve se limitar ao de transmissor de conhecimentos, mas deve ser de alguém disponível para discutir ideias. Nesse diálogo, os jovens querem fazer parte ativa desse processo, ouvindo e sendo ouvidos.

Os adolescentes estão conscientes de que o professor não é mais o detentor de todo o conhecimento: “[...] *o professor antigamente tinha autoridade, porque ele que sabia tudo... agora, o aluno pode saber muito mais que o professor*” (E9A).

Conforme Demo (2011), é fundamental retirar o pedestal do professor para apresentar-se como orientador do trabalho conjunto, coletivo e individual, de todos. Isso não implica na perda de autoridade, mas implica preferir a autoridade que se constrói pela competência, pelo bom exemplo e pela orientação dedicada (DEMO, 2011).

A autoridade e o conhecimento: essa é a lembrança que temos do professor do passado. Porém, no século XXI, o professor passa a ser encarado como problematizador da aprendizagem, aquele que cria as condições para a construção do conhecimento, através da discussão de ideias e promovendo o desenvolvimento de novas competências, isto é, as competências para o século XXI. O professor não precisa mais saber tudo, como afirmam os estudantes:

*“O professor, não sabe tudo, mas o básico, para poder explicar. Ele não precisa saber tudo também, ninguém sabe”.* (E3B)

*“[...] ele não precisa saber tudo sobre a matéria, mas quando ele não souber ele precisa dizer, olha eu não sei, mas eu posso procurar”.* (E3B)

*“Ele aprende também quando a gente fala alguma coisa que ele não sabe”.* (E4A)

É importante que os professores conheçam as afirmações dos seus estudantes que, por um lado, reconhecem que o professor está longe de ser o detentor do

conhecimento, mas por outro, mostram uma perfeita compreensão dessa situação. Isso poderá ajudar a tranquilizar os professores em relação ao medo que sentem de que os estudantes descubram que eles não sabem tudo. Então, qual deve ser o papel do professor na escola do século XXI? É um papel dinâmico, que está em permanente evolução. É um papel de promoção da aprendizagem, em que o professor organiza as situações de aprendizagem, atribuindo aos estudantes um papel ativo na procura e na descoberta do conhecimento.

Cabe ao professor desconstruir ideias e valorizar o conhecimento prévio com que o adolescente chega a sua aula, como podemos perceber no relato do estudante:

*“Eu acho que a gente precisa de um professor que nos deixa debater sobre um determinado assunto e quando a gente consegue fazer isso, a aula rende muito. Quando debatemos, ali cara a cara, dialogando sobre isso, aprendemos muito mais fácil do que ler no livro, ou copiar a matéria do quadro” (E1B).*

Ainda neste sentido, foi destacada a necessidade de os professores oportunizarem momentos em sala de aula nos quais o estudante tenha possibilidade de se expressar, de ganhar voz e expor as suas ideias. Como cita o E4A:

*“Exatamente isso, os professores não nos ouvem. A gente está no exercício, faz mais exercício, vai para o próximo conteúdo, faz mais exercícios e parece que esse é o nosso único dever”.*

O diálogo é a melhor relação que podemos estabelecer com os adolescentes. Trata-se de um *diálogo* baseado no amor, na humildade, conforme menciona Freire (2011, p.107):

Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos.

Ainda, segundo Freire (2011), o diálogo tem significado importante na educação, porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo implica o respeito um com o outro,

diferentemente do que se denomina de autoritarismo, algo que rompe ou que não permite que o diálogo se constitua.

Para os adolescentes, esse diálogo muitas vezes é inexistente na relação professor-estudante na sala de aula, como se percebe em um momento de desabafo do estudante E4, citado anteriormente. Assim, é possível perceber a busca dos estudantes por uma abertura para espaço de escuta, de partilha das suas ideias, das suas angústias, pelo professor. Os adolescentes sentem ainda a falta de um olhar mais humanizado, como descreve E4A:

*“É muito frustrante! A gente tem uma necessidade muito grande de humanizar mais a escola. Porque a gente passa tanto tempo aqui na escola, passa tanto conteúdo, fica fazendo tanta coisa pensando em se tornar bons profissionais, mas e pessoas? Sabe, que tipo de pessoas vamos nos tornar?”.*

Os estudantes também percebem que o papel do professor é enxergar os seus anseios, as suas inquietudes, as suas frustrações, perceber o que estão carecendo naquela determinada altura, assim como perceber as individualidades de cada turma. Com isso, compreende-se a inquietude na fala do E8A, ao relatar como se torna agonizante quando os professores não percebem tais anseios:

*“É muito difícil ver que eles não olham para nós. A gente que está precisando de palestras, eles não enxergam do que os alunos estão necessitando. Para eles o que interessa é como os outros (outras escolas) estão fazendo e temos que seguir esses modelos”.*

Na sequência, a aluna E5A, da mesma escola, continuou: *“Mas precisam saber que estão formando pessoas, pessoas que têm ideias, que têm sentimentos”*. A escola preocupa-se demais com a preparação de seus alunos para o mercado de trabalho, enquanto que os alunos estão aclamando uma formação mais ampla, que abrange também os sentimentos.

De acordo com a visão dos adolescentes, o professor possui responsabilidade com a aprendizagem do estudante. O professor deve perceber quando o estudante conseguiu assimilar o conteúdo ou se necessita de mais tempo para assimilar tal conhecimento. O estudante 6, da escola B, traz o exemplo de uma professora que, ao

perceber que a turma não estava preparada para uma determinada avaliação, remarcou-a:

*“E se a gente não entender o conteúdo, e a prova está marcada, ela (professora) desmarca e remarca mais para frente. Isso é raro acontecer com outro professor”.*

O estudante 1, da escola B destaca a importância de o professor valorizar aqueles estudantes que de fato estão a fim de aprender, e não pensar pelo coletivo de uma turma.

*“Eu acho que quando os professores te valorizam, te querem ver bem, preocupa-se com a aula e com seus alunos, eles (professores) acabam valorizando realmente aqueles alunos que querem aprender”.*

A narrativa evidencia o quanto uma ‘atitude’ positiva do professor perante os estudantes – aqui entram *atitudes* como preocupação, reconhecimento, estímulo, valorização da individualidade de cada jovem – pode envolver e influenciar o interesse do estudante pela aprendizagem.

Novamente é destacada a preocupação dos estudantes com a sua formação enquanto cidadão. Para os adolescentes, cabe ao professor oportunizar momentos em que tenham contato com o mundo exterior, com a realidade da sociedade, como relatam nos seguintes desabaços:

*“A gente precisa saber do mundo em nossa volta, do que se passa na nossa sociedade, como é a vida lá fora. E não ficar somente nessa de formar bons profissionais e se esquecer do restante, como vamos chegar lá fora?” (E4A).*

*“Acho que o professor deve nos preparar para o mundo lá fora, na escola esse deveria de ser o papel do professor também. Preparar o aluno para a faculdade, para o mundo, mas nem sempre isso acontece nas escolas”. (E8B)*

Os estudantes apresentam a diversidade de competências que gostariam que fossem desenvolvidas, face à sociedade do século XXI. Em suma, os jovens atribuem ao professor a tarefa de prepará-los para a vida fora da escola, em que são necessários conhecimentos que vão além dos conteúdos curriculares oferecidos pela escola. Cabe-lhes o papel de formar um ser crítico, humanizador, que saiba conviver com os outros,

que saiba ouvir e ser ouvido. Cumpre ao professor a tarefa de formar sujeitos que saibam pesquisar, trabalhar em grupos, enfim, que deem conta de atender todas as especificidades do estudante para a demanda que sociedade contemporânea exige.

Em relação ao trabalho coletivo, em grupo e de pesquisa, convém referir os ensinamentos de Demo (2011), ao explicar que a escola é o local para o trabalho coletivo, e não unicamente para as disciplinas em si, como ocorre muitas vezes. Para o autor, a sala de aula 'clássica' precisa ser repensada, tornando-se um ambiente positivo. Esse ambiente deve favorecer a participação ativa do estudante, a sua presença, a dinâmica de interação, de comunicação e de motivação. Dessa forma, cada professor através do trabalho coletivo, deve saber propor seu modo próprio e criativo de teorizar e praticar a pesquisa, renovando-a constantemente e mantendo-a como fonte principal de sua capacidade inventiva (DEMO, 2011).

A fala da estudante 6, da escola A, apresenta outro questionamento sobre o papel do professor. Ao enfatizar a formação no Ensino Médio, ela refere-se à valorização exclusiva da escolarização em detrimento de valores. A estudante menciona que, ao invés de o professor destacar unicamente o vestibular e a faculdade, cabe a ele mostrar outros tipos de formações que vão além do Ensino Superior. É o que se observa nas falas:

*“Eles (os professores) não te ensinam as coisas para a vida, os conteúdos são apenas focados para o vestibular, mas e se eu não quiser fazer o vestibular? E se eu não quiser fazer faculdade?” (E6A)*

*“No tempo que nós estamos, a gente sabe que talvez alguns de nós não irão fazer faculdade porque hoje em dia não é através de uma faculdade que a gente precisa se dar bem no futuro. Então os professores precisam mostrar essas outras oportunidades” (E3A).*

De acordo com Masschlein e Simons (2014, p.13), a escola não prepara seus estudantes para a 'vida real'. Muitas vezes, as instituições de ensino dão ênfase apenas à escola e ou mercado de trabalho, ou entre a escola e as exigências do sistema de Ensino Superior, como referido na fala da estudante E6A, e não preocupam com os reais anseios dos estudantes.

Ainda de acordo com Dias (2010), cabe à escola e ao professor a preocupação com a preparação de todos os estudantes para a vida, e não apenas ensinar os conteúdos. Conforme o autor, é preciso desenvolver nos estudantes competências que permitam que estes tenham sucesso pessoal e profissional.

Tais ponderações fazem pensar na gama de atribuições que um professor necessita dar conta. Ao mesmo tempo, são muitas as angústias pelas quais os adolescentes passam e por vezes possuem momentos de partilha dessas angústias.

Na maioria das escolas de Ensino Médio do país, encontram-se currículos que atendem às exigências de um sistema avaliativo, cumulativo e estritamente conteudista. Cabe ao professor dar conta dessa demanda ao longo do ano letivo. Porém, para os adolescentes, é imprescindível que a aquisição do conhecimento (os conteúdos) tenha algum propósito concreto em suas vidas. É o que se constata nas narrativas apresentadas pelos estudantes da escola A:

*“Os professores deveriam nos mostrar pra que vamos usar isso na nossa vida. Para aumentar o nosso âmbito, as nossas ideias, mostrar de um jeito prático, relacionando com o que podemos usar isso na nossa vida” (E3).*

*“Os professores quando explicam os conteúdos devem nos dizer para que serve esse conteúdo na nossa vida, um exemplo para que é usado. Às vezes o professor passa o conteúdo eu nem sei do que se trata pra que serve então é importante ele conseguir relacionar com algo prático para a gente” (E6).*

Os estudantes criticam os currículos extremamente acadêmicos e descontextualizados. Ao questionar o currículo do Ensino Médio, Dayrell (2009) ressalta as contribuições de Krawczyk (2009) ao afirmar que são muitos os desafios que implicam pensar a identidade desse nível de ensino, dentre elas, as novas tecnologias educacionais no contexto escolar, as relações professor-estudante e jovem-adulto, assim como, o papel da escola na vida destes jovens. De acordo com o autor, faz-se necessário estimular o envolvimento e a participação dos jovens estudantes no cotidiano das suas escolas, assim como mostrar-lhes o sentido atribuído à educação.

As principais funções destacadas pelos estudantes acerca da ação docente passam por esses estímulos constantes, pelo incentivo, pela possibilidade de perceber potencial de desenvolvimento individual do estudante, valorizando todas as suas

habilidades. Em consonância a essa ideia, a narrativa apresentada pela E2A, ressalta a atitude do professor:

*“Quando o aluno está interessado, devem incentivar mais o aluno, principalmente o aluno que tem mais potencial para aquilo. Vou dar um exemplo que uma professora já usou comigo (aluna) ‘tu tens potencial, mas tu tens preguiça, porque isso?’. Quando os professores estimulam, eles querem ver o nosso bem, sabem quando temos tem facilidade, quando podemos ser melhores naquilo”.*

Para os adolescentes, um dos principais papéis do professor é o de ser incentivador do estudante, motivar, ativar sua curiosidade na escola e na articulação da produção de conhecimento com o mundo que o cerca. O papel do professor deve ser aquele que incentiva:

*“Eu acho que o papel do professor deveria ser incentivar a gente, mas que está acontecendo que eles estão se decepcionando e eles só estão passando o conteúdo. Mas o que eles deveriam fazer era incentivar o aluno a estudar” (E2B).*

As palavras deste estudante mostram o desejo por um professor que se preocupe em incentivar os estudantes para o estudo, para escola, para o conhecimento, em vez de se preocupar apenas em debitar os conteúdos escolares. Ou, como refere a estudante 6, da escola A, os professores mostram apenas preocupar-se com a preparação dos estudantes para o vestibular.

Para Demo (2011), supõe-se que o professor deve se interessar por cada estudante, buscar conhecer suas motivações e seus contextos culturais e tentar estabelecer com ele um relacionamento de confiança mútua e tranquila. O estudante deve motivar-se, comunicar-se, buscar formas diferentes de participação, e cabe ao professor ofertar momentos como estes.

De fato, o papel do professor será sempre algo inesgotável, dentre as inúmeras atribuições que sua profissão exige. O professor é cada vez mais aquele que tem de estar preparado para lidar com situações imprevisíveis, tem de estar preparado para responder a desafios ou situações que não estão em livro nenhum. De acordo com a percepção dos jovens estudantes, o papel do professor vai além do de ensinar. Ele é uma das figuras de maior ‘referência’ que o estudante possui:

*“E tem muita gente que tudo que aprendeu foi na escola, que não conversa com os pais e então o professor acaba substituindo, não substituindo mas, fazendo o papel de própria mãe” (E1A).*

E, para finalizar, dentre os inúmeros papéis destacados pelos estudantes ao longo dos encontros realizados, cabe em especial o destaque da fala da E3A, que ressalta a admiração pelas suas ex-professoras, e cita que o professor tem um papel de herói:

*“[...] quando eu era pequena, eu tinha as professoras que eu idolatrava, e o que eu aprendi, eu não esqueci até hoje. O professor tem um papel de herói... de heroínas, porque tudo que aquelas professoras faziam eu queria fazer igual”.*

Os professores continuam a ser uma referência indispensável na vida e na formação dos jovens, como mostram as narrativas apresentadas, visto que a este é atribuído o papel de herói, uma figura que necessita dar conta de tudo. É possível relacionar a figura do ‘herói’ da ficção a aquele ser corajoso, altruísta, que sempre é o protagonista da história. Os estudantes desejam um professor que seja o protagonista da história, que marque presença nessa relação intensa que é o encontro professor-estudante em uma sala de aula. Almejam um professor que proporcione espaço de escuta para os estudantes, que se preocupe com o processo de ensino.

#### **4.2 A RELAÇÃO PROFESSOR/ESTUDANTE: a (in)visibilidade dos aspectos afetivos**

*“Isso dá um ânimo na gente, sentir essa relação de verdade assim!” (E4A)*

Outro aspecto marcante e recorrente destacado nas narrativas dos estudantes adolescentes ao longo de todos os encontros diz respeito à relação professor-estudante e o modo como tal relação ocorre e produz efeitos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Segundo o olhar dos adolescentes participantes da pesquisa, para que a

aprendizagem se efetive, é importante a disponibilidade do professor em se aproximar afetivamente do estudante, estabelecendo vínculos, como evidenciam as falas:

*“[...] é eu acho que se tu (aluno) tem uma afinidade com o professor, tu aprende muito mais, quando tu sabe que o professor se preocupa contigo, quando ele conversa contigo. Não é aquele professor que só cumpre aquilo que foi dado a ele. Ele te ajuda, está ali contigo, acho que é muito melhor...”* (E1B).

*“Se todos os professores fossem assim carinhosos, afetuosos, atenciosos com a gente, seria muito diferente, muito mais fácil e importante para a gente”* (E7B).

Os estudantes fazem referência a uma vinculação que possa ser marcada por uma relação de afeto e de sinceridade do professor para com o jovem.

Segundo os estudantes, é imprescindível que não existam barreiras nas relações entre professores e estudantes, e que estas de fato sejam marcadas por afeto, como nos cita um dos jovens:

*“Tem que haver um melhor relacionamento com os alunos, uma relação mais afetiva, porque sempre tem uma barreira entre professor e alunos”* (E5A).

O estudante cita a existência de uma barreira entre ambos na relação. Afinal, de qual barreira o estudante está falando? Seria de um possível afastamento do professor nessa relação? Ou seria de uma barreira criada pelo estudante?

Para Amado, Carreira e Ferreira (2016), a afetividade e a cognição são dimensões inter-relacionadas que se influenciam mutuamente. As autoras afirmam que existe uma conexão entre os afetos e os processos de ensino e de aprendizagem. Para as autoras, o estabelecimento de uma relação afetiva positiva é um elemento facilitador da aprendizagem; de modo análogo, os aspectos afetivos podem ser um entrave à aprendizagem, bloqueando os aspectos cognitivos.

Os apontamentos feitos pelos estudantes em relação a essa barreira existente entre professor-estudante referem-se a minimizar o distanciamento entre ambos para que possa aumentar os níveis de interação entre professores e estudantes, e que essa relação não se resume apenas à “troca de conhecimentos”:

*“[...] e não criar uma barreira entre professor e aluno! Não deve ter um distanciamento. O aluno não está ali simplesmente para ouvir e o professor*

*simplesmente para falar. Eu acho que tem que haver uma interação bem maior do que uma troca de conhecimentos” (E4A).*

Para Dubet (1997), os professores possuem dificuldades de estabelecer relações com os estudantes e de conquistá-los. O autor ressalta que ensinar é um trabalho minucioso, que é preciso recomeçar a cada dia, em cada entrada na sala de aula. As narrativas apresentadas evidenciam existir uma barreira na relação professor-estudantes, algo que afasta o adolescente dessa relação, como se existisse um muro que os separasse. É possível perceber que os estudantes gostariam que o professor fosse além desse muro, ultrapassasse tal fronteira para alcançar o estudante, com o objetivo de aproximar-se dele, fazendo com que o estudante se sinta integrante desta relação.

Vários são os apontamentos feitos pelos jovens sobre a vinculação professor-estudante: estes assinalam querer uma relação mais afetiva, uma relação que possa ser mantida através do diálogo, pela abertura do professor com o estudante, como cita E7A:

*“Eu acho que tem que ter um cuidado, professor e aluno precisam ter um diálogo para conversar de boa! Por exemplo, eu não consigo chegar e conversar assim com nenhum professor, não me sinto à vontade e eu acho que isso pode acabar me prejudicando, sabe”.*

Nesse sentido, também é evidenciado que ainda existe um distanciamento que afasta o professor desse contato mais próximo do estudante, como se houvesse uma distância muito grande, quase uma polaridade, o que pode ser percebido na fala:

*“É muito professor aqui e aluno ali! E deveria de ter uma relação mais harmoniosa, uma relação mais próxima” (E4A).*

*“[...] é que tem muito essa visão o professor serve para ensinar, e não pode ter essa relação com o aluno” (E12A).*

Os jovens desejam que o professor goste deles, que demonstre interesse e afeto, como cita o estudante 2A:

*“[...] o professor não precisa ser teu amigo, mas precisa gostar de ti. Por exemplo, ter um carinho, ter a tendência a ajudar. Da mesma forma que o aluno tem que*

*mostrar interesse pela aula, o professor precisa demonstrar interesse pelo seu aluno. O professor precisa se abrir para essa relação de afeto”.*

Os adolescentes, ao defenderem o estabelecimento de uma relação afetiva com os professores, na qual são incentivados à aprendizagem, motivados para aprender, valorizados como pessoas e por aquilo que são capazes de fazer, valorizam igualmente uma relação de respeito mútuo. Como refere o estudante E9A: *“Ao mesmo tempo que eu (aluno) tenho que respeitar o professor, ele (professor) precisa ter comigo este respeito”.*

É preciso destacar a expressão *“o professor se abrir para essa relação de afeto”*, citada anteriormente pelo estudante 2, como uma das premissas básicas do ensino, mas que de fato nem sempre ocorre, de acordo com a opinião dos adolescentes. Tal narrativa mostra que ambos (professor e estudante) necessitam estar disponíveis para que ocorra uma relação verdadeira, que envolva afeto, sinceridade, respeito. Nessa perspectiva, o estudante 4, da escola A, ressalta que se anima ao perceber essa relação: *“Isso dá um ânimo na gente, sentir essa relação de verdade assim!”.*

Uma relação afetiva, em que as emoções são singularidades específicas de cada professor são construídas pelo professor, no seu contexto profissional. Essa ideia vem ao encontro dos estudos de Maturana (2002), ao enfatizar que o afeto é uma emoção que se constitui nas relações, e que essas relações de convivências somente são sociais quando de fato se aceita o próximo como ele é, nas suas diferenças e nas suas particularidades. Os estudantes almejam que a relação entre professor e estudantes seja marcada por relações de encontro em que prevaleçam vínculos verdadeiros, relações marcadas pelo carinho, pela compreensão, por gestos genuínos, em que os estudantes possam sentir-se confortáveis. Tratam-se de encontros nos quais o professor possa olhar o estudante na sua totalidade, através de um olhar humanizado.

Essas experiências também são sentidas pelos estudantes quando explanam que, com o passar do tempo, na medida em que vão crescendo, as relações de aproximação entre professores e estudantes são enfraquecidas: *“[...] quando somos pequenos, os professores mimam e agora, parece que não estão nem aí”* (E9A).

Ainda sobre a afinidade entre professores e estudantes, os adolescentes correlacionam a empatia como um elemento fundamental nessa relação. Argumentam que estar à vontade na relação com o professor interfere diretamente em gostar da disciplina que ele leciona:

*“[...] quando temos uma afinidade com o professor, aprendemos muito mais! Quando sabemos que o professor se preocupa contigo, quando ele conversa contigo, está ali contigo.” (E3A).*

Assim como: *“[...] um professor que nos trate bem, a gente acaba prestando atenção sem perceber” (E2B).*

A preocupação do professor com o estudante, a pré-disposição, a relação de afinidade entre ambos, foram outros elementos destacados pelos estudantes que auxiliam no seu processo de aprendizagem. As palavras dos jovens mostram, ainda, que eles valorizam a presença do professor no seu percurso de formação, atribuindo especial destaque à necessidade da relação humana nos dias de hoje, conforme afirma um dos estudantes:

*“[...] o professor precisa ser divertido, mas sério ao mesmo tempo [...] Por mais que a gente esteja na era digital, a gente ainda precisa dessa coisa humana, desse contato com o professor” (E6A).*

Freire et al. (2012) destacam que o ensino se baseia principalmente nas relações interpessoais dos estudantes com os demais colegas, razão pela qual os autores assumem que as experiências emocionais são constantes nesse processo. As emoções, assim como os sentimentos, as experiências e a afetividade, marcam as relações interpessoais entre os atores do contexto escolar, mas acima de tudo entre professor e estudante.

É possível perceber o quanto a disponibilidade do professor produz efeitos no processo de aprendizagem dos jovens. Essa disponibilidade, sugerida por um dos estudantes, diz respeito às características humanas do professor:

*“Quando um professor não está bem, ele não consegue tirar tudo e entrar numa porta de sala de aula e entrar bem para dar a sua aula. E a gente consegue perceber se ele está bem ou não. Da mesma forma que quando o professor*

*gosta da gente, ele sabe quando a gente não está bem. Quando ele tem essa característica humana, [...] esse carinho pelos alunos” (E1B).*

Os jovens compreendem quando um professor não está bem emocionalmente ou quando alguma coisa está afetando-o e relacionam esse fator como sendo algo determinante para os processos de ensino e de aprendizagem. Na visão desses jovens, o professor necessita disponibilizar-se afetivamente nas relações com seus estudantes, sendo que, ao se preocupar com o processo, o professor, de fato, estabelece laços de afeto com os jovens.

Durante os encontros, foram destacadas, pelos estudantes, situações em que estes não se sentem seguros na relação com o professor, ou não estão à vontade para expor ideias, suas dúvidas ou mesmo anseios sobre determinadas questões. É o que se percebe na descrição do estudante 1, da escola A:

*“Por exemplo, falar com o professor sobre o que eu quero fazer de faculdade, sobre o que quero seguir, eu não consigo. Porque eu não me sinto à vontade, porque não tem esse relacionamento, não se tem essa abertura por parte dos professores, não tem esse contato”.*

Ao serem questionados sobre o porquê de os adolescentes não se sentirem à vontade com os seus professores, os estudantes relatam:

*“[...] tem professores que entram na sala, dão bom dia e já começam a dar o conteúdo, e não perguntam como a gente está, ou algo assim! [...] Tendo essa relação o professor poderia ajudar a gente a ir melhor” (E4A)*

*“[...] Isso que eu queria falar, quando o professor começa se abrir mais e cria uma relação com a turma, a aula fica muito melhor! (E2A).*

As narrativas trazem revelações que fazem pensar no tipo de relação que o professor estabelece com os adolescentes, e o quanto essas relações produzem efeitos no processo de aprendizagem do estudante. Quando o professor se mostra disponível para os seus estudantes, este faz com que o estudante sinta-se bem e seguro, como um participante do processo, facilitando, dessa forma, a sua aprendizagem:

*“E quando o professor ele entra no nosso meio, no meio do grupo, se aproxima dos alunos, brinca conosco, ele acaba estimulando a gente a pensar!” (E2B).*

Os jovens afirmam que os processos de ensino e de aprendizagem são marcados pela relação que o professor estabelece com seus estudantes, sendo determinante o professor conhecer não só cada estudante, mas a turma como um todo, para que possa avaliar o desempenho dos estudantes de uma forma individual e mais justa. É o que se pode entender na narrativa do estudante:

*“Muitas coisas interferem no desempenho, ele (professor) tem que conhecer os alunos, tem que estabelecer relações, os professores precisam estabelecer relações! Precisam tentar conhecer os alunos. Como eles vão tentar conversar, tentar ajudar alguém que eles não conhecem?” (E4A).*

Destacam a necessidade da aproximação do professor com os estudantes. É necessário que o docente queira conhecê-los, e esse conhecer remete a criar vínculos na relação professor-estudante. Os estudantes afirmam, com isso, que para ensinar é necessário se aproximar e conhecer, isto é, produzir encontros.

Palavras como afinidade, afeto, preocupação, diálogo, conhecer, ajuda são termos que se repetem ao longo dos debates e enfatizam a relação do professor com o estudante. Para Maturana (2002), é por meio das relações de conviver com o outro, de conhecer o outro, por meio da interação humana é que produzimos sentido à vida. Essas interações fazem com que se possa aceitar o outro como legítimo outro nas relações, por meio da convivência.

Os adolescentes questionam a postura do professor nas relações interpessoais com os mesmos. Clamam por um professor que queira conhecê-los, que queira estabelecer uma relação com eles, que saiba identificar as características de cada um, suas individualidades e suas especificidades.

Na perspectiva dos jovens, o professor necessita conhecer, de fato, o estudante, ter a percepção dos seus anseios:

*“Eles não sabem se o aluno está passando por um momento difícil ou não. Se eles ao menos nos conhecessem? Eles não nos conhecem justamente pela sua maneira de ser” (E2A).*

*“Se o professor quer falar sobre o aluno ele precisa conhecer o aluno e não apenas jogar a informação.” (E4A).*

Destacam a importância de uma relação marcada pela presença com o outro, legitimada, em que ambos se conhecem, principalmente o professor ao estudante. Convém que o professor tenha o interesse de querer conhecer cada vez mais os jovens. Essa relação dá ao estudante a liberdade de se sentir bem nesse processo, de poder compartilhar as suas experiências com os demais colegas e professores. Isso é reafirmado pela estudante 3, da escola B:

*“Às vezes o professor faz a gente se sentir muito bem, tipo, por razões simples. Que nem tratar os alunos de igual para igual, isso faz bem, poder expor as nossas vontades, isso faz toda a diferença”.*

É fundamental estabelecer uma relação que leve em consideração o estudante, quem ele é, o que está acontecendo com ele:

*“Eu fiquei encantada com uma professora quando eu vi que ela estava realmente preocupada com o aluno, preocupada como o aluno estava. Ver o professor te perguntar como tu está? E eu nunca tinha pensado que o professor poderia mexer tanto com o aluno e fazer, de certa forma, o aluno ficar melhor” (E2B).*

Outro elemento apontado pelos estudantes diz respeito à entrega de ambos nessa relação, e que não basta somente o professor se entregar. É o que explica o estudante 3, da escola B: *“É muito bom ver que o professor está se esforçando, que está preocupado conosco.”* Ainda de acordo com o apontamento do estudante 3B:

*“Os alunos precisam também reconhecer aqueles professores que se esforçam e porque aquele professor quer um retorno dos alunos e não só em notas, mas de ir até o professor e dizer “eu entendi” ou muito obrigado! Tem muitos alunos que não dão esse valor para o professor e só pensam: é a obrigação dele, é o trabalho dele. E não pensam nele como um ser humano” (E2B).*

Os jovens, em sua maioria possuem a consciência de que cabe a eles também um papel muito importante, que é o de valorizar o empenho do professor na relação professor-estudante. Para os jovens, faz-se necessário perceber e reconhecer o esforço que o professor realiza nos processos de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, os jovens trazem contribuições e elementos para o professor pensar a ação docente.

### **4.3 A AÇÃO DOCENTE: os estudantes querem ser surpreendidos!**

*“Os alunos nunca devem estar preparados, é esperar algo novo a cada aula, que mude aquela sequência de aula, que pode ser diferente. Porque aí os alunos vão estar esperando ele entrar na sala de aula, porque sabe que vai ser uma coisa nova” (E1A).*

Das conversas com os adolescentes, emergiram vários aspectos relacionados com a ação docente e as dinâmicas da sala de aula. Para os jovens, uma aula nunca deve ser igual a outra, isto é, não se pode ter um roteiro pré-estabelecido. Para eles, deve haver uma variação na didática do professor, para que possam surgir expectativas a cada entrada do docente na sala de aula. Isto envolve, inclusive, praticar a ação docente em outros espaços dentro ou fora da escola, ou ainda, a realização de atividades que envolvam os estudantes de forma ativa, pensadas por meio de estratégias diferenciadas.

As narrativas revelam o desejo de mudanças na ação docente para outros espaços de aprendizagem, como se pode concluir a partir da voz dos estudantes:

*“A gente não precisa só estar estudando dentro da sala de aula. A gente pode estar ao ar livre estudando. É, ao ar livre, fazendo pesquisa (...) a gente podia fazer dentro ou fora da escola” (E9A).*

*“Ou quando os professores deixam a gente aprender em outros espaços, ir para a rua. Isso acaba nos estimulando para a aprendizagem” (E2B).*

É evidente o desejo dos estudantes para que as aulas ultrapassem as barreiras das paredes da escola. Diversos jovens manifestam o desejo de que os seus professores

promovam aulas fora do espaço físico da sala de aula, que sejam dinâmicas e que extrapolem os limites da sala. É possível perceber, com essas falas, que muitas aulas ainda seguem características de um ensino enraizado no método tradicional: com um professor transmitindo o conhecimento dentro da sala de aula, por meio de uma técnica, como o uso do quadro.

Os estudantes sustentam as suas ideias na defesa de aulas que extrapolem os limites da sala de aula, destacando, por exemplo, o “*estar ao ar livre*” (E9). A necessidade de práticas que rompam com o espaço da sala de aula, do quadro negro, possibilitando outros ambientes e ferramentas que favoreçam a aprendizagem está bem latente nas vozes destes jovens. Esse desejo e apelo dos jovens não reclama apenas por uma mudança de cenário, mas também na forma de entender as relações do conhecimento nos processos de ensino e de aprendizagem.

Aspirar a um aprendizado que ocorra de uma forma mais prazerosa e em espaços diferenciados, ao invés de salas de aula tradicionais, onde a obrigatoriedade do processo designa o estudante a sentar-se e ouvir, em silêncio, o professor expondo a matéria. Os jovens manifestam, assim, o desejo de romper com a figura do professor na “[...] função inegável de vigilante, de alguém que tem a responsabilidade de manter seus alunos sentados, comportados no espaço-tempo da aula e, por adição, da jornada escolar” (CORRÊA; PREVÊ, 2011, p. 192). Este não é, definitivamente, o docente que os estudantes almejam na escola contemporânea; menos ainda, a ação que esperam dele.

Aliada a esta solicitação de sair da sala de aula, os estudantes solicitam novas metodologias de trabalho, que os envolvam ativamente nos processos de ensino e aprendizagem. Segundo Gil (2012), a maior parte do aprendizado significativo dos estudantes ocorre fora da sala de aula, de múltiplas formas, tais como: a leitura de livros, a realização de trabalhos escritos e de pesquisas em biblioteca ou em laboratórios, a observação direta de fenômenos, a realização de atividades em diferentes ambientes, mas que são essenciais para o aprendizado do estudante. Ou seja, a aprendizagem requer a realização de uma variedade de atividades que envolvam os adolescentes diretamente no ato de conhecer, de investigar, de aprender.

Os adolescentes assinalam a necessidade de o professor alterar a dinâmica da

sua aula, como se pode perceber pela fala do estudante 4, da escola A, que mostra o seu desagrado em relação às práticas dos professores, descritas como rotineiras:

*“[...] eu acho que o essencial é o professor variar as aulas e não nós chegarmos na aula e sempre saber como vai ser a rotina”.*

Para o mesmo estudante, os professores devem diversificar também a utilização dos recursos disponíveis nos processos de ensino e aprendizado, reduzindo, assim, as aulas exclusivamente expositivas:

*“Uma aula com datashow, outra aula com um esquema no quadro, outra aula mostrar alguns vídeos. Tentar envolver os alunos, deixar a gente criar expectativas”.*

Os estudantes salientam a necessidade de haver trocas entre professor e estudante nos processos de ensino e de aprendizagem, ao citar *“tentar envolver os alunos”*, tornando a interação e a participação do estudante como elemento principal da aula, para que este possa se sentir integrante do processo, contribuindo com suas ideias e sua visão sobre determinado assunto. Os jovens mostram que não conseguem se manter envolvidos em uma aula totalmente teórica, sem qualquer atrativo e que estas práticas dificultam o interesse dos jovens pela construção do conhecimento. Os estudantes comentam:

*“Seria bom se os professores pudessem variar as suas aulas, nem que fosse variar em duas coisas diferentes! Eu acho que se eles passam o mesmo conteúdo numa perspectiva diferente, por exemplo, em slides, ou no quadro, a gente consegue se organizar melhor e estudar de forma diferente” (E3A).*

Ao mesmo tempo, os jovens compreendem que não é apenas envolver novas tecnologias nas aulas, como o uso do computador, se o professor não souber usar essa tecnologia a favor da aprendizagem do estudante, conforme na narrativa do estudante 2, da escola B: *“não adianta o professor se atualizar, usar o computador, o powerpoint, só que não saber fazer acontecer”.*

A fala do estudante pede por um professor que ‘faça acontecer’. O que significa esse fazer acontecer? Os jovens pedem que o professor utilize as ferramentas

tecnológicas que estão à sua disposição para que possa reorganizar o espaço de aprendizagem e sua estrutura, criando um ambiente que favoreça ao estudante o objetivo proposto pelo professor. Contudo, os jovens mostram-se críticos acerca da forma como o professor faz uso dessas ferramentas ou artefatos, destacando que elas podem não ter significado para eles e para a aprendizagem.

Para Sibilía (2012), as ferramentas tecnológicas são consideradas apenas como um mero instrumento a ser incorporado às práticas escolares, como se fosse uma ferramenta neutra capaz de atualizá-las, remediando a situação. Nem os computadores, nem a internet, nem os telefones celulares são recursos ‘neutros’, mas a eficácia do uso destes em sala de aula dependerá da forma como vêm sendo utilizados nas estratégias de ensino. Essa ideia é defendida por Amado (2007), ao afirmar que as tecnologias como acessórias na sala de aula não acrescentam nada à aprendizagem, podendo até tornar-se um elemento perturbador. Desse modo, é ingênuo acreditar que levar um computador, um projetor ou outro recurso tecnológico para a sala de aula solucionará as questões que os estudantes estão colocando em pauta. Os estudantes reconhecem claramente tal situação. Este é, sem dúvida, um aspecto importante para os professores levarem em consideração quando pretendem usar tecnologias nas suas aulas.

O que os adolescentes sugerem é que as aulas possam envolver diferentes estratégias de ensino, com uso de diferentes dispositivos. Os adolescentes oferecem sugestões para mudar as práticas. Um estudante vai mais longe ao defender a utilização do celular para auxiliar na aprendizagem, explanando:

*“[...] eu acho que eles poderiam aderir a tecnologia. Acho que os professores poderiam usar o celular como uma tecnologia, eles pensam que a gente vai ficar só mexendo em outras coisas, mas, não, a gente de fato usa para o conteúdo” (E2A).*

O mesmo estudante sugere que o ensino e a aprendizagem possam ocorrer em outros formatos, como:

*“Tem tantos filmes que retratam de muitos conteúdos que possam ser passados para nós. Por exemplo História, Biologia, mas os professores veem isso como perda de tempo. Visualizar, poder enxergar como eram as coisas, através de filmes, vídeos...”*

Experimentar ou vivenciar algo concreto, por meio de práticas que permitam uma análise do conteúdo em um formato mais próximo, real, visual faz com que o estudante se envolva no contexto do conteúdo, despertando assim maior interesse e promovendo a sua maior compreensão. Cabe ao professor oportunizar em suas aulas momentos que possam envolver e integrar cada vez mais os adolescentes, devendo pensar em estratégias que produzam outros sentidos aos processos de ensino e de aprendizagem.

Estratégias de ensino referem-se a diferentes formas de transmissão de conhecimentos ofertadas pelos professores nos processos de ensino e de aprendizagem. As estratégias requerem um objetivo a ser trabalhado, sendo necessário que se tenha clareza desse objetivo (ANASTASIOU, ALVES, 2004). Para Masetto (2013), estratégias de ensino e de aprendizagem são meios utilizados pelo professor para facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes. Com base nesses autores, compreende-se que as estratégias e técnicas são recursos que podem acrescentar valores nos processos de ensino e de aprendizagem e que só terão importância se estiverem ligados diretamente a objetivos previamente estabelecidos.

Cabe ao professor propor atividades desafiadoras, oportunizando situações em que exercícios de pensamento sejam despertados, exercitados, construídos e flexibilizados, de modo a despertar sensações no estudante:

Nisso, o professor deverá ser um verdadeiro estrategista [...] no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 2).

Da mesma forma, os estudantes percebem que o ensino ainda está estruturado num modelo tradicional, em que há um professor à frente da turma, dando ordens e seguindo uma sequência de uma aula pré-estabelecida didática e culturalmente pela sociedade escolar. Não deixam dúvidas ao mostrarem que tal modelo não os motiva e não os envolve para a aprendizagem, conforme destacado pelo estudante 1 (Escola B):

*“É eu acho que é tudo muito igual ainda, sentamos ali e o professor escreve no quadro. Ou pegamos o livro e tal página e fazemos os exercícios. Não tem coisas diferentes que estimulem a gente a fazer, de querer gostar de estudar. Não estudamos para uma prova, decoramos, sabe! Então não estamos aprendendo, só estamos decorando para tirar uma nota boa”.*

Esses excertos das conversas com os estudantes são de grande importância e devem ser escutados pelos professores. Já não é mais o investigador a falar, são os próprios estudantes que reconhecem que a sua “aprendizagem” se reduz a decorar os conteúdos para a prova de avaliação. Os professores não podem continuar a ignorar tal realidade. Esse descontentamento em relação às práticas de ensino que prevalece na maioria das escolas é marcado por processos cumulativos, teóricos e no treino, como é possível perceber na fala do adolescente anteriormente citado: “*não estudamos para uma prova, decoramos*”. O ensino escolar promove quase que unicamente a memorização, um processo que pune o erro do estudante, em que não é permitida a experimentação, isto é, não se pode errar para aprender, pois o estudante que erra é duramente penalizado (CANÁRIO, 2006).

Durante centenas de anos, a escola foi o único local de conhecimento existente. Só se acessava a informação por intermédio dela. Com o advento das telecomunicações, principalmente da internet, comunicar-se se tornou trivial, assim como acessar informações de todo o tipo e dos locais mais diversos. Para Silva (2014), não se pode ignorar a experiência vivida pelos jovens aprendizes com as TICs. Segundo a autora, é necessário trazê-las para dentro da sala de aula, visto que quase todo o conhecimento humano encontra-se disponível em rede e que pode ser acessado com simples ‘clique’, em qualquer parte do mundo. A escola e os professores devem caminhar junto com as modificações da sociedade contemporânea. Com tais mudanças, as atribuições da escola também mudam: esperam-se novas características desta que, em outros tempos, era a única fonte de informação científica.

Sibilia (2012, p.51) ressalta os rigores escolares que ainda são enfrentados pelos jovens nas suas escolas:

[...] justamente essas crianças e adolescentes, que nasceram ou cresceram no novo ambiente, têm de se submeter todos os dias ao contato mais ou menos violento com os envelhecidos rigores escolares. Tais rigores alimentam as engrenagens oxigenadas dessa instituição de confinamento fundada há vários séculos e que, mais ou menos fiel a suas tradições, continua a funcionar com o instrumental analógico do giz e do quadro-negro, dos regulamentos e boletins, dos horários fixos e das carteiras alinhadas, dos uniformes, da prova escrita e da lição oral.

Os estudantes anseiam por uma aprendizagem que não seja cumulativa, e sim, que possa ser uma aprendizagem significativa, que possa ser incorporada e que dê sentido aos jovens. As narrativas dos estudantes apontam para o seu descontentamento em relação às metodologias de ensino utilizadas pelos seus professores nos dias de hoje. Percebem que a sistemática das aulas atualmente produzida nas escolas é similar à do século passado.

Ramos de Ó e Costa (2007) assinalam que a escola mudou, porém numa velocidade mais lenta do que a população que a foi constituindo. Os adolescentes alertam que os professores mantêm a mesma sistemática de ensino pela qual ele (professor) foi ensinado. O modelo escolar que se tem presente na sociedade contemporânea é um modelo que foi criado no final do século XIX e que se baseia na construção de grupos homogêneos de estudantes que avançam por séries pelas quais existe sempre uma correlação entre a idade do adolescente e o saber que lhe é fornecido. Ou seja, o modelo de escola que permanece nos dias atuais está mais voltado para o modelo do século XIX, porém os jovens que nela transitam são estudantes do século XXI.

Nesse sentido, os adolescentes denunciam que a escola não consegue acompanhar as mudanças da sociedade em sua volta. Apontam que, embora os tempos sejam outros, as práticas pedagógicas não mudaram e, dessa forma, os professores necessitam adequar-se a essas mudanças da sociedade.

Seguindo nessa mesma linha de pensamento, Fonte e Lima (2011) consideram que a escola, da forma como está estruturada, enfrenta inúmeros obstáculos para lidar com a demanda do jovem contemporâneo. Suas disciplinas e aulas representam um tempo lógico-pedagógico completamente distinto e defasado da temporalidade da vida imposta pelo mundo atual e acelerado. Tal perspectiva é corroborada pela fala da estudante 2A:

*“[...] os professores mais velhos acham que o método de ensino hoje tem que ser da mesma maneira que eles aprenderam. Que escola hoje tem que ser da mesma maneira do que era 30 anos atrás. Não é assim, são tempos diferentes! Então, eles têm que saber se adequar também. É muito mais fácil um professor se adaptar a 24 alunos, do que toda a turma se adaptar à forma do professor”.*

Cabe também ao professor adaptar-se em relação a cada turma e não criar uma única maneira, um único método de ensino para todos os estudantes, como cita (E4A):

*“Tem que saber se adaptar a cada turma, e não adianta criar o teu (no caso, o professor) método de ensino. Porque nem sempre vai funcionar, cada turma é diferente, cada aluno é diferente. O professor tem que ser muito adaptável”.*

Muitas foram as narrativas que solicitam mudanças nas metodologias de trabalho dos professores e nas relações de ensino e de aprendizagem:

*“E acaba sendo um pouco contraditório, porque os professores dizem que a gente precisa entender o conteúdo, mas eles não dão alternativas diferentes para nos ensinar esse conteúdo: a preocupação deles é tocar o conteúdo” (E2A).*

Mais uma vez, os jovens almejam que o conteúdo seja apresentado por distintas maneiras, utilizando-se de estratégias de ensino que fujam do modelo tradicional de aula. É possível identificar que os estudantes gostariam que o acesso ao conhecimento percorra diferentes caminhos e alternativas para que a aprendizagem se efetive de uma maneira mais prazerosa, como narra E6A:

*“Tem jeitos diferentes dos professores fazerem a gente estudar. Estava imaginando agora se o professor de Geografia chegaria na aula e falasse, na semana que vem a avaliação será em formato de uma mini gincana dos conteúdos. Imagina o quanto a gente não iria se estimular. [...] Precisa ter uma motivação, sabe?”*

Da mesma forma relata o E2A, ao considerar que o professor deve estar disposto:

*“Disposto a ouvir e a mudar, mudar também, mudar naquele sentido que os alunos estão falando. Porque o que a gente falar para ele mudar, é para a gente, para melhor a nossa aprendizagem”.*

Os adolescentes veem a possibilidade de aulas que envolvam metodologias motivadoras como uma forma de facilitar a interação com os conteúdos. Os estudantes percebem que o método de ensino encontra-se ultrapassado e que o ensino para adolescentes necessita de mudanças urgentes. Segundo os estudantes, eles próprios

podem auxiliar nesse processo de mudança. Porém, para que isso ocorra, primeiramente, faz-se necessário uma pré-disposição por parte dos professores em querer ouvi-los. Dessa forma, estes podem mostrar possíveis pistas, sugerir aos professores os seus anseios, para que juntos possam criar uma relação harmônica para este processo e, na sequência, pensar em possíveis mudanças para a turma de estudantes e para cada contexto escolar.

Nesse sentido, Schwertner e Munhoz (2016) também destacam a importância de realizar pesquisas e investigações que proporcionam escutar o estudante, ouvir a voz do jovem, abrir espaço para a produção de discursos acerca da escola. As mesmas autoras mencionam que os jovens não querem ser coadjuvantes na vida escolar: querem ser atores, protagonistas, querem falar e ser ouvidos, expor suas ideias, lutar por espaços para discussão das práticas e de seu cotidiano escolar.

Pensando nas perspectivas apresentadas anteriormente, constitui-se a próxima unidade, na qual reflete-se sobre as competências do professor para a atuação com o jovem estudante contemporâneo.

#### **4.4 AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DO SÉCULO XXI: “ser forte emocionalmente”**

*“As competências de um professor? Eu acho que um professor precisa ser bem forte emocionalmente, para aguentar tudo isso” (E8B).*

As reflexões apresentadas até o presente momento auxiliam a pensar na escrita deste subcapítulo, pois muitas foram as possíveis ‘pistas’ lançadas pelos adolescentes ao longo de suas narrativas, como, por exemplo: o quanto o professor influencia na trajetória dos estudantes, o papel do professor nos processos de ensino e de aprendizagem, a importância de uma relação marcada pelo afeto e pela verdade entre professores e estudantes, e por último, cabe destacar as competências do professor do

século XXI, conforme a percepção dos estudantes.

Esta unidade de análise busca contribuir, a partir do olhar dos jovens estudantes, na discussão sobre as competências e os saberes necessários para o ‘ser professor’ na escola contemporânea, apontando elementos para pensar a constituição do “professor do século XXI”. Além disso, pretende-se apresentar possíveis ‘pistas’ no ensino para adolescentes na escola.

As narrativas apresentadas pelos jovens mostram que estes possuem a percepção de que o professor encontra inúmeros desafios no processo de ensino com adolescentes e que necessita ter controle perante tais desafios:

*"[...] é muito difícil aguentar essa rotina que os professores têm, entrar em várias salas de aulas, aguentar todos esses alunos cheios de hormônios. E tem os alunos que tratam o professor sem respeito, que não prestam atenção. Nossa, o professor precisa ter muito controle!" (E1B).*

Ou ainda, no que diz respeito às competências dos professores, os estudantes relatam que este “*precisa ser forte emocionalmente*”. O que definiria “ser forte emocionalmente”?

De acordo com Amado, Carreira e Ferreira (2016), as emoções estão presentes em qualquer experiência humana, podendo estas serem favoráveis à aprendizagem ou desfavoráveis. Para promover emoções favoráveis, o professor necessita criar experiências de conforto, bem-estar, sensação de divertimento e prazer, despertando o mistério e a curiosidade do estudante. Isso pode ser entendido, de acordo com autoras, como uma atitude positiva do professor perante o processo de ensino e de aprendizagem.

O professor está sempre em confronto com situações desafiadoras. A ação docente requer inúmeras habilidades, movimentos dinâmicos e de expressão, que definem o seu modo de ser e agir. Os adolescentes percebem os desafios enfrentados pelos professores e reconhecem que nem sempre os estudantes encontram-se disponíveis para a aprendizagem. Destacam que a rotina de um professor não é fácil e requer competências para gerir todos os conflitos existentes em uma sala de aula com

adolescentes e seus “hormônios”.

No que diz respeito à questão emocional e à relação com a ação docente, Branco (2005) destaca que, no dia a dia da sala de aula, professores e estudantes vivem situações que geram estados de emoção que moldam as relações entre ambos, com os demais e com a própria aprendizagem. Muitas vezes, ao sentir-se mais ou menos motivados por uma temática, ou ao perceber o seu nível de desempenho, professores e estudantes emitem expressões emocionais entre si.

Por muitas vezes, a sala de aula é o local de encontro dos jovens, e cabe ao professor o desafio de despertar o interesse destes na sua aula. Para tal, o professor precisa compartilhar suas ideias com os estudantes, fazer com que os próprios estudantes interajam uns com os outros, e que tragam constantemente coisas novas para as aulas:

*“Um professor que interage, e que faça os alunos interagir uns com os outros” (E2B).*

*“O professor tem que ser inovador, ele precisa ser sempre diferente, trazer outros modos da gente aprender, não ser sempre o mesmo” (E10A).*

De acordo com Branco (2005), em qualquer relação, a base do reconhecimento do outro emerge na sintonia emocional, ou seja, da capacidade de sentir empatia. As pessoas empáticas são capazes de ‘ler’ os sentimentos dos outros, ou seja, conseguem entrar em sintonia com o próximo, fazendo a leitura através do olhar da expressão do outro, do corpo do outro, do desejo da outra pessoa.

Os adolescentes sinalizam, ainda, a importância de o professor ser espontâneo: *“Indiferente a disciplina que o professor vai lecionar, mas se ele for espontâneo o aluno vai acabar gostando dele” (E3B).*

As falas dos jovens apresentam revelações sobre a figura do professor e mencionam como poderiam constituir-se as relações existentes entre ambos, de maneira a aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem. Em um dos encontros com os jovens, ao ser lançada a pergunta “Quais as competências de um professor?”, diversas foram as características elencadas, como se percebe nas narrativas:

E2B: *“Tem que ser cativante o professor, ele tem que estar atualizado e tem que ser brincalhão na hora certa”.*

E5B: *“Tem que ser muito forte!”.*

E6B: *“Um professor que não passe medo nos alunos”.*

E1B: *“Eu acho que ele deveria de ser descontraído”.*

E7B: *“Que faz debates, que é espontâneo!”*

E1B: *“Acho que ele deveria motivar a gente”.*

E7B: *“Acho que o professor deve nos prepara para o mundo lá fora”.*

E9A: *“Extrovertido!”*

E2A: *“Se abrir mais para os alunos...ser aberto!”*

E1A: *“Disposto a ouvir!”*

Os estudantes almejam um professor que os cativa, que desperte o seu interesse na sua aula, motivando-os para o processo da aprendizagem. Ao mencionarem um professor *“que seja brincalhão”*, os adolescentes o associam a uma figura que seja alegre, descontraída, espontânea e que traga leveza para dentro do ambiente da sala de aula. Com isso, retratam um docente que torne esse encontro professor-estudante descontraído, facilitando a interação entre ambos e com a aprendizagem.

Em diferentes momentos, os estudantes destacaram o quanto o professor precisa ser forte para conseguir lidar com todos os desafios no ensino para adolescentes. O estudante 3, da escola B, complementa a ideia dizendo: *“Eu acho que para aguentar tudo, o professor precisa ser muito louco”*. A que loucura estaria se referindo? Seria um professor louco? Ou um professor que se aproxima dos desejos dos estudantes? Que se aproxime da ‘loucura’ que é a fase da adolescência?

Utilizando as expressões “se abrir mais” e “disposto a ouvir”, as narrativas destacam o quanto os adolescentes desejam que seus professores mantenham uma relação de abertura para o diálogo. Enfatizam, ainda, as mudanças da sociedade, a aceleração dos processos de comunicação e informação. Para os estudantes, estes são assuntos importantes que gostariam que fossem retratados na sala de aula, sendo pensados tanto por estudantes quanto por professores, como se percebe na fala:

*“É, as coisas mudaram muito, a gente está passando por um processo de informação totalmente diferente. As coisas estão mudando muito rápido agora e certos assuntos que deveriam ser ditos e não são. Coisas mesmo fora do conteúdo que deveriam ser pensados, não só pelos alunos, mas também pelos professores” (E1A).*

As inquietações dos estudantes frente à escola e ao professor revelam que estes sentem falta de dialogar sobre assuntos que não fazem parte dos conteúdos programáticos, mas que fazem parte da sociedade atual. Possivelmente seja a isso que o estudante 7, da escola B, estava se referindo ao mencionar a necessidade de a escola *“o preparar para o mundo lá fora”*.

Nessa mesma linha, a de pensar sobre diferentes possibilidades de ensinar, são destacadas as seguintes narrativas:

*“A gente quer mais palestras, quer mais assuntos para debate, que tragam mais temáticas para a escola, a gente quer falar sobre sexo, sobre drogas sobre preconceito, palestras sobre sexualidade” (E4 A).*

*“Alunos que saibam interagir, que saibam melhorar o mundo realmente. O mundo está precisando de pessoas que acabam com essas barreiras todas que existem”. (E4A)*

Os estudantes desejam fazer parte desse ‘tempo’ no qual eles vivem, no hoje. Querem sentir-se parte da sociedade atual, debatendo os problemas que a circundam. Querem colocar em pauta assuntos que os cercam, mas que muitas vezes não têm parado para refletir ou para dialogar em contextos escolares.

Para Leão, Dayrell e Batista (2011), são poucos os professores que buscam querer aprender mais sobre esse jovem que se encontra na escola hoje, e pouco compreendem sobre os sujeitos reais que frequentam a escola. Não consideram as experiências sociais dos jovens, as suas expectativas, as suas peculiaridades. Os mesmos autores acrescentam, ainda, que conhecer o jovem estudante implica em reconhecer que a vivência da fase da adolescência é caracterizada por experimentações em todas as dimensões da vida deste jovem, sendo subjetiva e social.

Os jovens querem simplesmente ser ouvidos, querem participar ativamente da construção da sua aprendizagem. Eles não querem nada pronto, querem ser aprendizes

nesse processo, como é possível perceber na fala da estudante 2, da escola B: “*A gente é adolescente, a gente não quer a ideia pronta, a gente quer formar o nosso ideal!*”

A fala dessa estudante faz pensar no quanto nós, adultos, esquecemos que os estudantes são apenas adolescentes, no tempo deles, que carregam expectativas. Não lembramos que nesse momento de suas vidas querem ser apenas adolescentes e poder ter a liberdade de serem eles próprios. É quase como um grito de ‘permitam-me ser apenas um adolescente’, ‘permitam-me experimentar’, ‘permitam-me elaborar o meu pensamento’, ‘permitam-me errar para depois poder acertar!’.

Para Schwertner e Munhoz (2016), é preciso olhar para o jovem que se encontra na escola e investigar o seu olhar sobre a escola, o que pode contribuir e falar sobre este espaço em que convive, no tempo presente. De acordo com as autoras, é necessário respeitar o tempo do jovem, reconhecê-lo naquilo que está vivendo, no que está pensando, ou ainda, no que ele está questionado.

O jovem necessita se enxergar como um indivíduo que participa da sociedade, refletir sobre seus atos, recebendo e exercendo influências, exercitando a sua inserção na sociedade como indivíduo. Entretanto, faz-se necessário tempo, espaços e relações de qualidade que possibilitem experimentar e desenvolver suas potencialidades (LEÃO, DAYRELL, BATISTA, 2011).

Conforme a perspectiva dos adolescentes, os professores mais jovens conseguem manter uma conexão mais próxima com os estudantes devido à proximidade geracional entre ambos. Essa conexão a que se referem não é uma característica apenas da geração, mas sim, de um professor que se propõe a discutir, a se conectar com os adolescentes e a pensar no que acontece na sociedade atual, como referem as falas:

*“Eu gosto dos professores que são mais jovens, porque eles estão mais próximos da nossa idade. Porque eles conseguem ter essa noção do que acontece no agora” (E2B).*

*Não estou dizendo que eles são melhores que os professores mais velhos, o que estou dizendo que os professores mais velhos poderiam tentar se adaptar a esse novo tempo” (E5A).*

Outro elemento apresentado pelos estudantes refere-se à questão de o professor preocupar-se com o estudante. Os jovens sentem que essa aproximação na relação professor-estudante não deve ser algo invasivo, mas deve haver um equilíbrio, um respeito. Entende-se que o termo ‘invasão’ seja empregado no sentido de o professor querer saber o que o estudante faz fora do ambiente escolar, como se pode perceber nos relatos dos seguintes estudantes:

*“Tudo bem se o professor se preocupa com a gente! (E3B).*

*“Mas, não precisa ser muito invasivo” (E1B).*

*“Não precisam ser amigos... amigos dos alunos! Os alunos não precisam saber da vida pessoal dos professores, mas os alunos precisam ter essa relação, os alunos precisam poder dar sua opinião sobre aquilo e ser levados em consideração” (E4A).*

Os jovens querem um professor que olhe para eles e que se preocupe com o seu bem-estar. Querem um professor próximo, amigo, mas ao mesmo tempo que não seja invasivo. Schwertner e Munhoz (2016) destacam que um dos pontos fundamentais da relação educacional são os processos sociais e interpessoais e a forma como estes ocorrem, cabendo ao professor o papel de gerir esses processos.

Ainda sobre a preocupação do professor com o estudante, também foi destacado, nos encontros na escola A, o quão importante é o professor colocar-se no lugar do outro, no lugar do estudante, tentando entender os seus anseios e, principalmente, o tempo do outro, respeitando esse tempo. É o que se pode visualizar nas falas:

*“Sobre o professor eu acho que ele precisa se preocupar com a gente. Aceitar as ideias diferentes dos alunos também e não ficar só centrado no que ele pensa. Saber ouvir os alunos, ouvir os demais professores” (E3A).*

*“Eu acho que os professores têm que aceitar o que os alunos dizem, eles têm que entender o nosso lado de aluno porque eles também já foram alunos, já estavam no nosso lugar” (E2A).*

Mais uma vez é destacado pelos estudantes a importância de um espaço de ‘escuta’, de um espaço de troca, em que o professor possa compartilhar os seus saberes com os estudantes. Tais momentos também favorecem a troca de experiências entre os

colegas professores, para que possam saber mais dos seus estudantes, aprender em um coletivo escolar, e não permanecer no trabalho individual.

Essa afirmação também é ressaltada por Nóvoa (1995), ao apontar a importância do diálogo entre professores para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Para o autor, é imprescindível a criação de redes coletivas de trabalho, em que os professores possam socializar esse saber docente, atribuindo valores próprios para a profissão.

Os jovens desejam que o professor do século XXI consiga olhar para o seu aluno de uma forma imparcial, olhando para a sua individualidade, tratando-o de forma igualitária, como se compreende nas narrativas:

*“Eu acho que professor precisa ser imparcial em relação aos alunos, precisa tratar todos os alunos iguais!” (E10A)*

*“O professor não pode fazer comparações entre os alunos, porque cada um tem o seu jeito”. (E9A)*

Ao mesmo tempo em que os estudantes pedem por uma igualdade, sem comparações entre os estudantes, afirmam também que cada estudante tem o seu jeito, ou seja, que são diferentes entre si. Cabe ao professor olhar para cada estudante individualmente, sem fazer comparações ou relações, visto que cada estudante possui a sua identidade e é preciso respeitá-la. Cabe ao professor olhar para o jovem estudante sob todas as perspectivas, enxergando os saberes que traz consigo e as diversas possibilidades desse jovem compartilhar seus saberes. É preciso enxergar a potência existente e a potência que possa vir a ser desenvolvida nele.

Os jovens relatam, ainda, a dificuldade que possuem para manterem a atenção constante na aula e na explicação do professor, conforme relata E7A:

*“E é muito difícil ficar prestando atenção na aula o tempo inteiro, eu tento ficar atenta sempre, mas aí, às vezes, tem um minuto que teu pensamento foge e aí eu perco toda a explicação” (E7A).*

Mais uma vez, é possível refletir sobre a atual geração de estudantes que se

encontra na sala de aula da escola contemporânea e sobre as competências do professor do século XXI para ensiná-los. Os adolescentes confirmam que não é fácil conseguir manter a atenção o tempo todo na explicação do professor, o que é perfeitamente compreensível, tendo em vista as características da atual era de conexão. Entretanto, cabe ao professor entender essas situações e despertar a atenção do aluno com práticas pedagógicas que envolvam a participação ativa do estudante nos processos de ensino e de aprendizagem.

Diante disso, os jovens nos fazem pensar na constituição de um 'perfil' de professor voltado para ensinar adolescentes. Assim, surge um professor que apresente características como: incentivador, motivador, amigo, divertido, alegre, espontâneo, simpático, forte, inovador. De acordo com Canário (2006, p.22), o professor precisa ser criativo, ser inspirador, possuir originalidade nas suas atividades, reinventar práticas. Enfim, deve ser alguém que “[...] equaciona e resolve problemas, em contextos marcados pela incerteza e pela complexidade, e não alguém que é ensinado a dar as respostas ‘certas’, em situações previsíveis” (CANÁRIO, 2006, p.22). Tal perspectiva vai ao encontro das ideias referidas nas narrativas a seguir:

*“Ele é a nossa fonte, é o onde a gente vai descobrir o que a gente gosta, o que a gente quer” (E1A).*

*“É um exemplo para nós, tipo uma inspiração!” (E4A).*

O professor é visto como exemplo, como fonte de inspiração, como referência a ser seguido. Os jovens veem o professor como aquele que é capaz de desafiá-los, de envolvê-los nesse 'encontro' com a aprendizagem, inspirando-os para a aquisição do conhecimento. O professor é o principal condutor que liga o jovem com a aprendizagem.

Com base nas reflexões aqui realizadas, o professor do século XXI precisa ser um professor disponível, aberto a ouvir o estudante, disposto a inovar as práticas pedagógicas, romper com qualquer tipo de barreira existente na relação interpessoal professor-estudante. Mais do que isso: precisa investir nessa relação, participando dela a todo momento e produzindo encontros entre professores e estudantes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, é apresentada uma síntese do estudo, seguida das principais conclusões e de uma reflexão pessoal acerca da investigação realizada. São ainda apresentadas algumas implicações para estudos futuros, a importância de dar voz aos estudantes e o quanto estes podem trazer contribuições para (re)pensar a formação dos professores, quer inicial, quer continuada.

O presente estudo teve como principal propósito investigar as percepções de jovens estudantes sobre a ação docente do professor na escola contemporânea e identificar os desafios que circundam o ensino para adolescentes. Também buscou compreender o papel do professor na escola hoje; discutir sobre as competências e os saberes necessários para 'ser professor' na escola atual e investigar como a postura do professor produz efeitos no processo de aprendizagem do estudante.

Muitas eram as minhas inquietações diante do problema de pesquisa, porém tinha a convicção que os jovens trariam questões pertinentes para os debates. Assim, dediquei-me primeiramente a leituras que pudessem contribuir na reflexão sobre a escola contemporânea, sobre a adolescência, sobre a ação docente para adolescentes na contemporaneidade, assim como autores que pudessem dar suporte para pensar os saberes e as competências do professor nos dias de hoje (SIBILIA, 2012; TARDIF, 2012; CANÁRIO, 2006; MATURANA, 2002; DUBET, 1997).

Atendendo ao objetivo da investigação, que seu deu por meio da escuta de jovens estudantes, foi adotada uma metodologia qualitativa de caráter interpretativo. Para a

produção de dados, foram realizados encontros através do uso da técnica de grupos focais com estudantes do segundo ano do Ensino Médio de duas escolas de um município do interior do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. O contato com os estudantes permitiu averiguar, por suas narrativas, o quanto a figura do professor é um elemento importante da escola e o quanto a sua conduta produz efeitos nos processos de ensino e de aprendizagem.

A partilha de anseios durante os encontros entre os jovens possibilitou perceber o quanto os estudantes carregam angústias comuns entre eles, acerca do processo de escolarização e que tão pouco são relacionadas entre si, por não haver na escola momentos e espaços que oportunizem essa troca.

Acredito que a parte mais difícil do estudo foi, de fato, ouvir os adolescentes. O que até então parecia ser prazeroso – e sim, foi prazeroso – passou a mudar ao longo dos debates e das narrativas emergentes. A partir de um pedido (in)visível de ajuda, de amparo, de mudança, fui tomada pela sensibilidade diante dos jovens: a cada narrativa, emergiam inúmeras sensações e emoções. Uma das maiores, sem sombra de dúvida, foi a sensação de impotência perante muitos relatos: seja no lugar de estudantes, seja no lugar de professor. Ao me colocar no lugar deles, percebi o quanto a escola ainda encontra-se distante dos ideais dos jovens. De outro modo, ao me colocar no lugar dos professores, percebi que muitas das cenas narradas aproximavam-se de realidades que já havia presenciado em contextos escolares. Pude perceber, ainda, como os jovens possuem uma preocupação com a sua formação, seja escolar ou pessoal, enquanto sujeitos ativos e participantes da sociedade atual.

A partir dos objetivos específicos propostos no início deste trabalho, cabe apresentar as evidências sobre cada um deles:

*i) Compreender o papel do professor na escola hoje.*

A partir das percepções dos jovens sobre o papel do professor, destaco algumas das características mais evidenciadas na voz dos estudantes. Os jovens atribuem ao professor o papel de incentivador do estudante, de motivador e ativador da curiosidade na escola e na produção de conhecimento com o mundo que o cerca. Cabe ao professor

o incentivo, os estímulos constantes, assim como perceber o potencial de desenvolvimento individual do estudante, valorizando todas as suas habilidades. O professor precisa ser dinâmico e estar em permanente evolução. Deve organizar situações de aprendizagem, atribuindo ao estudante um papel ativo na procura e na descoberta do conhecimento.

De acordo com a percepção dos jovens estudantes, o papel do professor vai além do ensinar: o professor é, cada vez mais, aquele que tem de estar preparado para lidar com situações imprevisíveis, tem de estar preparado para responder a desafios ou situações. É evidenciado pelos estudantes um saber docente de escuta, do exercício de estabelecer uma relação de escuta estudante-professor e de respeito em relação à opinião do estudante.

*ii) Investigar como a 'postura' do professor produz efeitos no processo de aprendizagem do estudante.*

No que diz respeito à relação professor-estudante, os jovens constatarem que, para que a aprendizagem se efetive, é importante a disponibilidade do professor em se aproximar afetivamente do estudante, estabelecendo vínculos. Os jovens valorizam a presença do professor no seu percurso de formação, atribuindo especial destaque à necessidade da relação humana nos dias de hoje. Clamam por um professor que queira conhecer o estudante, que queira estabelecer uma relação com ele, que saiba identificar as características de cada um, suas individualidades, suas especificidades.

Os adolescentes desejam professores competentes cientificamente, isto é, que tenham conhecimento. Entretanto, consideram esse conhecimento insuficiente para desempenhar suas funções, já que valorizam o modo de ensinar, ou seja, reconhecem a importância do 'como se ensina'. Tal perspectiva corrobora com Tardif (2012) ao explicar que a prática docente envolve saberes plurais, compostos de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os jovens constatarem que os processos de ensino e de aprendizagem requerem um maior envolvimento na relação interpessoal, sendo necessário criar vínculos de afeto entre professor-estudante. As relações afetivas, embora parecendo invisíveis (AMADO, CARREIRA E FERREIRA, 2016), são bastante evidentes no discurso dos estudantes,

que destacam a importância dos aspectos afetivos na relação pedagógica. Eles destacam algumas crenças dos professores, atitudes e valores e, ainda, a importância das emoções nos processos de ensino e aprendizagem. O adolescente deseja ouvir uma palavra de apreço, um *feedback* positivo, uma dimensão afetiva.

As narrativas apresentam percepções dos jovens sobre a necessidade de manter-se um diálogo harmonioso, em que todos possam ter a liberdade de expressar e de formar os seus ideais. Os adolescentes querem formar as suas próprias ideias. Não querem receber o conhecimento pronto, querem participar ativamente da construção do conhecimento. O estudo busca, com estas contribuições, pensar o estudante como ator e protagonista do processo de ensino e de aprendizagem.

*iii) Identificar os 'desafios' que circundam o ensino para adolescentes na escola contemporânea.*

Os adolescentes anunciam que a escola não consegue acompanhar as mudanças da sociedade em sua volta. Constatam que as práticas necessitam de mudanças, da mesma forma que os professores devem adequar-se a essas mudanças da sociedade e do ensino. Os jovens afirmam que as escolas ainda seguem o esquema tradicional de ensino, em que se faz uso do quadro negro, do livro didático. Além disso, a estrutura das salas de aulas permanecem similares as do século passado.

O estudo aponta que alguns professores vêm incorporando novas ferramentas tecnológicas em suas aulas, buscando uma mudança no método de ensino. Contudo, os jovens reconhecem que tais práticas ainda estão longe de ser inovadoras, na medida em que as tecnologias não trazem a mudança das práticas almejadas, não rompem com o espaço limitado/fechado da sala de aula e do quadro negro. Os jovens ampliam essa concepção, sugerindo outros ambientes e ferramentas que favoreçam a aprendizagem.

Os adolescentes anseiam por uma aprendizagem que não seja cumulativa, que possa ser construída coletivamente e que tenha sentido para eles. Os jovens almejam que o conteúdo seja apresentado de distintas maneiras, que o acesso ao conhecimento possa percorrer diferentes caminhos e alternativas para que a aprendizagem se efetive de uma maneira mais prazerosa. Os adolescentes solicitam que as aulas envolvam metodologias motivadoras como uma forma de facilitar a interação com os conteúdos.

Segundo os estudantes, os métodos de ensino encontram-se ultrapassados e necessitam de mudanças, podendo eles próprios auxiliar em tal processo de mudança.

Os jovens reconhecem que a principal preocupação da escola está na transmissão dos conhecimentos presentes no currículo e nos resultados do vestibular. Mas os jovens buscam também nesse espaço uma formação para a vida, e desejam constituir-se como cidadãos críticos e capazes de assumir um papel ativo na sociedade.

Os jovens consideram que a atitude autoritária do professor é ineficaz e defendem a necessidade de um docente que estabeleça laços afetivos e que assuma o papel de promotor da aprendizagem. Os estudantes têm plena consciência de que o professor não é mais o detentor do conhecimento, sendo que este pode ser acessado de várias formas. Contudo, reconhecem a importância do papel do professor na construção do conhecimento. Nesse sentido, o estudo também mostra a necessidade de uma reconfiguração dos papéis em sala de aula, em que o professor deixa de ser o transmissor do conhecimento e passa a ser um promotor da aprendizagem, podendo também aprender nesse processo.

*iv) Discutir sobre as competências e os saberes necessários para 'ser professor' na escola atual.*

Os jovens apontam que as competências do professor atualmente são muito mais amplas e exigentes: almejam um professor que saiba ouvir o estudante, que dê a devida importância à relação professor-estudante, que disponibilize um espaço de abertura para diálogos e debates em aula.

Eles solicitam que o professor do século XXI compreenda que estabelecer uma relação afetiva não significa diminuição do papel docente. Pelo contrário, a criação de uma relação afetiva é encarada como uma qualidade do professor e como um aspecto que contribui para melhorar a aprendizagem. Tal ideia é referida por diversos autores que destacam a relação entre os aspectos cognitivos e afetivos na aprendizagem.

De acordo com a percepção dos jovens estudantes, o papel do professor vai além do ensinar, configurando-se como uma das figuras de maior 'referência', ou seja,

professor é considerado como uma fonte de inspiração. Assim, torna-se uma figura indispensável nos processos de ensino e de aprendizagem.

A ação docente deve ser marcada pela variação na didática do professor. Para os jovens, uma aula nunca deve ser igual a outra, isto é, não se pode ter um roteiro pré-estabelecido, para que possam surgir expectativas a cada entrada do docente na sala de aula.

O estudo salienta a necessidade de haver trocas entre professor e estudante nos processos de ensino e de aprendizagem. Deve ser um processo de interação e de participação do estudante, o que integra o jovem no processo, oportunizando-lhe contribuir com suas ideias e sua visão sobre determinado assunto. Cabe ao professor proporcionar, em suas aulas, momentos que possam envolver e integrar cada vez mais os adolescentes, sendo que o docente deve pensar em estratégias que produzam outros sentidos aos processos de ensino e de aprendizagem. Deve propor atividades desafiadoras, em que exercícios de pensamento sejam despertados, exercitados e construídos, de modo a estimular nos jovens outras possibilidades de aprender.

Em relação às competências do professor, os jovens solicitam um professor que olhe para eles e que se preocupe com o seu bem-estar. Desejam um professor próximo, amigo que se mostre aberto para as mudanças nas relações professor-estudante. Os jovens querem ser escutados, querem participar ativamente da construção da sua aprendizagem. Eles não querem nada pronto, pelo contrário, desejam ser sujeitos nesse processo, para que ele possa ocorrer de uma forma descontraída, promovendo a interação entre ambos com a aprendizagem.

O estudo também evidencia a importância de o jovem ser um sujeito inserido no mundo, que possa refletir sobre seus atos, exercitando a sua participação na escola e na sociedade. Para isso, cabe ao professor estabelecer espaços e relações de qualidade que possibilitem experimentar e desenvolver suas potencialidades (LEÃO; DAYRELL; BATISTA, 2011).

O estudo busca considerar a importância de um espaço de 'escuta' e de troca, em que o professor possa compartilhar os seus saberes com os estudantes. Além disso, esta investigação mostra que a ação docente com adolescentes favorece a troca de

experiências entre os colegas e professores, em que a aprendizagem ocorre num coletivo, em redes, e não no trabalho individual.

Nesse sentido, umas das contribuições desta pesquisa produz efeitos na formação docente. A formação inicial e continuada do professor deve estar atenta aos anseios dos jovens estudantes. Cabe aos cursos de formação preparar o (futuro) profissional a pensar na sociedade escolar e no jovem estudante contemporâneo que atravessa esse ambiente. Além disso, cabe aos cursos de formação inicial pensar o 'eu' pessoa e o 'eu' profissional desse docente, oportunizando uma formação que atente às relações interpessoais. É preciso considerar, também, as ideias de Maturana (2002), pois não há ação humana sem uma emoção que perpassa a ação, o que auxilia nas relações humanas, sobretudo a aceitar o outro como ele é.

É por meio de uma formação que possibilite pensar as questões pessoais e profissionais do 'ser' docente que elementos como a disponibilidade para a escuta, o conhecimento das limitações e o investimento nas relações com os estudantes passam a ser trabalhados. Tal autoconhecimento leva ao desbloqueio de certas resistências, permitindo uma dimensão mais real das limitações de cada indivíduo frente a diferentes situações e, conseqüentemente, prepara o profissional para ter uma 'postura de escuta' (FRAGOSO; NEGRINE, 1997).

Nesse sentido, torna-se importante que a formação de professores dê atenção às várias dimensões da formação do professor. A formação inicial e continuada do docente deve preparar o profissional para esses novos papéis que são propostos. Os cursos de formação devem ter presente que o professor do século XXI trabalha com jovens que vivem num ambiente tecnológico e que essa realidade transformou o que se aprende e como se aprende. Por outro lado, as relações entre professor e estudantes parecem necessitar de uma mudança urgente.

O presente estudo reafirma o que já tem se constatado na pesquisa "A escola e as novas configurações da contemporaneidade: a voz dos estudantes concluintes do ensino médio e fundamental", desenvolvida na Univates, ressaltando a necessidade de ampliar a voz do estudante para pensar o ensino na atualidade. Esse aspecto vem sendo desenvolvido também em outros países. Meu contato e envolvimento com a realidade

escolar de Portugal, possibilitados por meio do mestrado sanduíche, confirmam a necessidade de ouvir o jovem estudante, através de grupos focais com jovens. Além disso, a participação em eventos científicos na área da formação docente também reforça a necessidade de oportunizar um espaço de escuta aos estudantes.

Recentemente, o Ministério da Educação de Portugal foi apontado como um exemplo, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), por dar “A voz dos alunos”, na sequência de um conjunto de iniciativas destinadas a ouvir a opinião dos jovens sobre a escola. Esse movimento busca entender como os jovens desejam a escola, o que pensam sobre os currículos, o que esperam dos professores e o que mais os motiva dentro da sala de aula. Esse movimento faz parte do projeto “Educação 2030”, da OCDE.

Por fim, tal como mencionado ao longo do trabalho, dar voz ao jovem estudante requer pensar na participação ativa destes na sociedade e no planejamento de novas possibilidades para a educação do século XXI.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcelo Kozorosky. **O outro em cena: teatro escolar e alteridade**. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2012.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

AMADO, Nélia. **O professor estagiário de Matemática e a integração das tecnologias na sala de aula**: Relações de mentoring numa constelação de práticas. 2007. Tese de Doutorado. Universidade do Algarve. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.1/722>>. Acesso em 16 junho. 2017.

AMADO, Nélia; CARREIRA, Susana e FERREIRA, Rosa Tomás. **O afeto em competições matemáticas inclusivas. A relação dos jovens e suas famílias com resolução de problemas**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BARBOUR, Roseline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BERTÉ, R.; **O Adolescente Contemporâneo**: das representações às expressões da adolescência. Fermentário, v. 2, p. 1, 2013. Disponível em: <<http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/144>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

BRANCO, Maria Augusta Romão da Veiga. **Competência emocional em professores**: Um Estudo em Discursos do Campo Educativo. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Universidade Do Porto, Portugal, 2005. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/5311>>. Acesso em: 04 out. 2015.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. SEEP. Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília, DF, 2007. Relatório elaborado por RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pibid – Programa Institucional de Iniciação à Docência**. Publicado em 3 set. de 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **A investigação qualitativa em educação**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas**. Educação PUCRS. v. 37, p. 33-41, 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

CARVALHO, Alba M. Pinho de. Juventudes na cena contemporânea: indivíduos em. In: CORDEIRO, Andréa Carla Filgueiras; PINHEIRO, Angela de Alencar Araripe; ARRUDA, Débora Pinho; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues (Org.). NUCEPEC 30 anos, 30 ideais - **Reflexões e práticas sobre infâncias, adolescências e juventudes**. 1ed.Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, v.1, p. 280-287, 2014.

DAYRELL, Juarez. O aluno do ensino médio: o jovem desconhecido. **Salto para o Futuro**, v. 18, n. 18, nov. 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012176.pdf>. Acesso em: 3 maio. 2017.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ed.Belo Horizonte (MG): Mazza, 2014. p. 197-219.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DIAS, Isabel. Simões. Competências em Educação: Conceito e significado pedagógico. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 14, n. 1, jan./jun de 2010. p. 73-78. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08>. Acessado em 24 de junho de 2017.

DUARTE JR., João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 5. ed. Curitiba, PR: Criar Edições Ltda, 2010.

DUBET, François. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor**: entrevista com François Dubet. São Paulo, Revista Brasileira de Educação, n. 5, maio/ago, p. 222-31, 1997.

ERIKSON, Erik H. **Identidade**: juventude e crise. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FALCÃO, Adriana. **Pequeno dicionário de palavras ao vento**. 2.ed. São Paulo: Salamandra, 2013.

FONTES, Diana Campos; LIMA, Vanessa Aparecida Alves. A escola segundo alunos do Ensino Médio de Porto Velho-RO. **Psicol. Esc. Educ.** Maringá, v. 15, n. 1, p. 71-79, jun. 2011. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572011000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100008&lng=pt&nrm=iso). acessos em 26 jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572011000100008>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Isabel; BAHIA, Sara; ESTRELA, Maria Teresa; AMARAL, Anabela. A Dimensão Emocional da Docência: Contributo para a Formação de Professores. **Revista Portuguesa de Pedagogia**: Formação de Professores, n. 46, v. 2, 2014. Disponível em: <<http://impactum-journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1742>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GOMES, C. A.; BRASIL, K. C. T. R. ; ALMEIDA, S. F. C. . Adolescência: desafios da complexidade. **Revista Journal Interações**, v. 8, p. 1, 2013. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/2848>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

GONDIM, Sônia M. Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 149-161 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/46653/50409>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

GUTIERRA, Beatriz Cauduro Cruz. Adolescência e contemporaneidade: efeitos na educação. In: **Simpósio Internacional do Adolescente**, 2005, São Paulo. Proceedings online. Disponível em <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000082005000200035&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000200035&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 05 nov 2015.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 67-84, fev. 2012. ISSN 1984-6444. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4777/2905>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; BATISTA DOS REIS, Juliana. Juventude, Projetos de vida e Ensino Médio. **Educação & Sociedade**. 2011, 32. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87321425009>>, acessado em: 26 de junho de 2017.

LEMONS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 5 ed. 2010.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 1998.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 14ª ed. Rio de Janeiro, Editora 34, 2006.

MARTINS, Luisa. Profissão Persistência. **Zero Hora**, Porto Alegre, p. 27, 18 out. 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da Escola**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MATURANA, Humberto.  **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. Ed. Ver. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, Ltda., 1995.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores dentro da profissão**. Revista da Educación. n. 350, set-dez. 2009, p. 203-218. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)> Acesso em: 20 out. 2015.

PERRENOUD, Philipper. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

RAMOS DO Ó, Jorge; COSTA, Marisa. Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo. **Revista Educação & Realidade**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. vol. 32, n. 2, p. 109-116, 2007.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. In: ROCHA, Ruth. **Admirável mundo louco**. São Paulo: Salamandra, p. 31-46, 2003.

SAYÃO, Rosely; AQUINO, Julio Groppa. **Em defesa da escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

SARDO, Luísa Maria Picado da Naia. **Os desafios do professor no século XXI: as suas competências profissionais no cumprimento da missão da escola**. 2010. 156f. Dissertação (Mestrado em Gestão Escolar) – Universidade de Coimbra, Portugal. 2010.

SCHWERTNER, Suzana Feldens. **Projeto de pesquisa - A escola e as novas configurações da contemporaneidade: a voz de estudantes concluintes do Ensino Médio e Fundamental**. Lajeado: Univates/CNPq - Edital Universal MCTI/CNPq, 2014.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; FISCHER, Rosa Bueno. **Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades**. Educ. rev. [online], v.28, n.1, p. 395-420, mar 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000100017>. Acessado 30 de maio de 2017.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; MUNHOZ, Angélica Vier. Imagens da escola e suas funções na contemporaneidade: o discurso de estudantes concluintes do ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 7, p. 58-69, 2017.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, Edna Marta Oliveira. Como aprende o nativo digital: reflexões sob a luz do conectivismo. **Revista Intersaberes**. v. 9, n. 17, p.68-80, 2014. Disponível em: <<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/545/367>>. Acesso em: 23 maio 2015.

SILVA, Carla Regina; LOPES, Roseli Esquerdo. Adolescência e Juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 17, p. 87-106, 2009. Disponível em: <<http://www.cadernosdeto.ufscar.br/index.php/cadernos/article/viewFile/100/65>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

STOBÄUS, Claus. Dieter, MOSQUERA, Juan José Mourino. Ideários da educação especial através de depoimentos de professores e seus alunos. In: FREITAS, Soraia, RODRIGUES, David, KREBS, Ruy. **Educação inclusiva e Necessidade Educacionais Especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, p.113-133, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ:

Vozes, 2012.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

**APÊNDICE B** – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A presente pesquisa, cujo título é “**AÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: O QUE PENSAM OS ADOLESCENTES?**”, é desenvolvida pela mestrandia Daniela Diesel, aluna do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, do Centro Universitário UNIVATES, sob a orientação da professora doutora Suzana Feldens Schwertner. Tem como objetivo investigar a função do professor na escola contemporânea, os desafios enfrentados por este no ensino com adolescentes e as competências necessárias para a sua ação docente.

Os dados coletados para esta pesquisa serão obtidos através de grupos de discussão com adolescentes, em encontros mensais realizados na escola, com a duração de 45 minutos. Os encontros serão gravados e as conversas transcritas para fins de pesquisa. O registro poderá ser feito ainda por câmera digital. Os resultados da pesquisa constituirão subsídios para produções científicas a serem encaminhadas para publicações e apresentadas em eventos da área.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a participação do meu filho \_\_\_\_\_, nesta pesquisa, pois fui devidamente informado sem qualquer constrangimento e coerção sobre os objetivos e instrumento de coleta de dados que serão utilizados, já citados neste termo.

Fui igualmente informado (a):

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos relacionados à pesquisa;
- Da segurança que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o caráter confidencial e anônimo das informações. Assim, as informações gravadas, desta pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes em nenhuma apresentação oral ou escrito que venha a ser publicado.
- De que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa.

Este termo será assinado em duas vias, sendo que uma delas será entregue ao sujeito pesquisado e a outra será arquivada em local seguro pela pesquisadora. Para qualquer dúvida, favor entrar em contato pelo email [danieladiesel@universo.univates.br](mailto:danieladiesel@universo.univates.br)

Lajeado, \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_

Assinatura do responsável

RG: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador

RG: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do Projeto: AÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: O QUE PENSAM OS ADOLESCENTES?**

**Pesquisadora:** Daniela Diesel

**Professor Orientadora:** Suzana Feldens Schwertner

**Informações sobre a pesquisa:**

Você está sendo convidado (a) participar de uma pesquisa com o objetivo de investigar as percepções de estudantes adolescentes sobre o ensino do professor para adolescentes na escola nos dias atuais. Caso você aceite participar da pesquisa, serão realizados quatro encontros na sua escola, nos quais iremos dialogar e você poderá expor a sua opinião, além de conversar com seus colegas sobre essa temática. Somente estarão no local da coleta de dados os participantes do projeto e a pesquisadora. A pesquisadora estará junto para possíveis dúvidas que venham a surgir. Você não é obrigado a participar, porém, se o fizer, estará auxiliando novos estudos com dados referentes ao papel do professor na escola hoje. Você tem a liberdade de desistir ou de interromper a sua participação no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. Seu nome não será divulgado em nenhum momento durante a pesquisa e, também, quando futuramente serão publicados dados referentes a este estudo.

**Contato para dúvidas:**

Se você ou os seus responsáveis tiverem dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você deve contatar a pesquisadora DANIELA DIESEL, no telefone 51.9689-8341 ou pelo e-mail danieladiesel@universo.univates.br.

**DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA:**

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito. Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

---

Assinatura do participante

---

Assinatura da pesquisadora

Lajeado, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.