

WILMA NASCIMENTO DOS SANTOS GANSO CARVALHO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE APRENDIZAGEM FORMULADAS  
POR ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO:

Estudo de caso

CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO  
OSASCO  
2010

WILMA NASCIMENTO DOS SANTOS GANSO CARVALHO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE APRENDIZAGEM FORMULADAS  
POR ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO:

Estudo de caso

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do  
Curso de Pós-Graduação em Psicologia  
Educativa do Centro Universitário FIEO para a  
obtenção do título de Mestre em Psicologia  
Educativa.

Área de concentração: Psicopedagogia

Linha de pesquisa: Psicopedagogia e instituições

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Siqueira de Andrade

CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO  
OSASCO  
2010

Carvalho, Wilma Nascimento dos Santos Ganso.

Representações sociais elaboradas por adolescentes do Ensino Médio. Estudo de caso. Wilma Nascimento dos Santos Ganso Carvalho. Osasco, 2010.

1. Adolescentes. 2. Representações sociais. 3. Aprendizagem. I. Título. II. ANDRADE, Márcia Siqueira de.

WILMA NASCIMENTO DOS SANTOS GANSO CARVALHO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE APRENDIZAGEM FORMULADAS  
POR ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO:  
Estudo de caso

Aprovado em:     de           de 201 .

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Márcia Siqueira de Andrade (orientadora)  
Centro Universitário FIEO

---

Profa. Dra. Maria Laura Puglisi Barbosa Franco  
Centro Universitário FIEO

---

Profa. Dra. Gláucia Torres Franco Novaes  
Fundação Carlos Chagas

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais,  
Luciano Augusto (in memóriam) e Lucia, luzes de sempre.

Aos meus irmãos,  
Waldir, Walter, Wanda e Waldemir, pelo carinho e pelos caminhos que me mostraram.

Ao marido e filho,  
Nelson e Guilherme, pelo estímulo e compreensão dos momentos ausentes.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Siqueira de Andrade,  
orientadora que acompanhou meus caminhos e descaminhos deste trabalho, pela orientação, exigência e apoio em todos os momentos.

As Profs Dras  
Maria Laura Franco Barbosa e Glaucia Torres Franco Novaes,  
Pelas contribuições e disponibilidades.

Às colegas, Magali e Maria do Carmo pelo carinho e apoio nas infindáveis trocas de idéias e angústias.

Às Prof<sup>as</sup>. Maria Ângela Caselli Messias, Aparecida Arantes de Lima, Edna Moroto, Simone Pelegrini e Maria Viviane Rolim Lira,  
pelas autorizações e participação de suas escolas, na realização deste trabalho.

Ao Thiago Freire e Ângela Salles,  
pela contribuição, força e carinho.

## RESUMO

CARVALHO, W. N. S. G. **Representações sociais elaboradas por adolescentes do Ensino Médio**. Estudo de caso. 2010. 63 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia Educacional, Centro Universitário FIEO, Osasco.

O objetivo desta pesquisa é identificar e analisar as representações sociais sobre aprendizagem formuladas por adolescentes, estudantes do Ensino Médio. Tendo em vista um cenário em que a capacidade de aprender se mostra cada vez mais imprescindível em qualquer área de atuação, esta pesquisa teve por problematização: "o que o adolescente, na atualidade, pensa sobre o aprender/ a aprendizagem?". Para se alcançar o objetivo proposto realizaram-se três estudos de caso descritivos de caráter transversal: um com 10 alunos de escola particular (EP1) localizada em bairro de classe média, o segundo com 54 alunos de escola particular (EP2) localizada em bairro de classe alta o terceiro realizado com 18 alunos de escola pública estadual (EPu) localizada em bairro pobre da periferia da cidade. As três escolas que atendem os participantes desta pesquisa localizam-se na região oeste da cidade de São Paulo. Para a coleta de dados foi aplicado questionário semi-estruturado combinando-se questões fechadas e abertas. Foram realizadas duas formas de análise: os dados qualitativos foram analisados pela técnica da Análise de Conteúdo; em relação aos dados quantitativos foram conduzidas análises descritivas e inferenciais. Foram levantados, *a posteriore*, três categorias teóricas que emergiram dos discursos dos participantes indicando distintas representações sociais sobre aprendizagem: concepção tradicional, renovada e contemporânea. Os resultados indicam a predominância da concepção contemporânea nos grupos estudados. Essa situação sugere que os adolescentes que assumiram a concepção contemporânea representam a aprendizagem de forma vinculada, predominantemente, ao sistema periférico, dispositivo que prepara as transformações mais cristalizadas, amortecendo o confronto entre a realidade subjetiva e os elementos consensuais, constitutivos do núcleo central das representações sociais.

Palavras-chave: Aprendizagem; Adolescente; Representações sociais.

## ABSTRACT

CARVALHO, Wilma Nascimento dos Santos Ganso. Social representations formulated by High School students. Case study. 2010. 63 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia Educacional, Centro Universitário FIEO, Osasco.

The aim of this research is to identify and analyze the social representations about learning formulated by adolescents who are High School students. With the perspective of a scenario in which the ability to learn proves to be more and more indispensable in any field of work, this research had as a systematization the issue of “what do today’s adolescents think about the act and process of learning”. In order to reach the established aim three descriptive case studies were carried out with a cross-section point: one with 10 students of a private school (EP1) located in a medium class neighborhood, a second one with 54 students from a private school (EP2) located in a high class neighborhood, and a third one with 18 students from a state public school (EPu) located in the suburbs of the city. These three schools are located in the west part of São Paulo city. For data collection, a semi-structured questionnaire was used combining both open and closed questions. Two forms of analysis were performed at a later stage: the qualitative data was analyzed by the technician of Content Analysis; the quantitative data was submitted to descriptive and inferential analysis. *A posteriore*, three theoretical categories that emerged from the discourse used by the participants pointing to different social representations about learning were raised: traditional, renewed and contemporaneous concepts. The results show the predominance of the contemporaneous concept among the studied groups. This scenario suggests that the adolescents who assumed the contemporaneous concept represent the learning connected to the peripheral system, a device that prepares the crystallized transformations, dumping the confrontation between subjective reality and consensual elements, which are part of the central core of social representations.

Keywords: Social Representations. Adolescents. Learning.

## LISTA DE TABELAS

1- Características demográficas dos participantes.....	42
2 - Frequência e percentual da concepção tradicional.....	46
3 - Frequência e percentual da concepção renovada.....	48
4 - Frequência e percentual da concepção contemporânea.....	50
5 - Percentual das concepções de cada grupo.....	52



## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
2	<b>ADOLESCÊNCIA</b> .....	14
2.1	ADOLESCÊNCIA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA.....	17
2.1.1	Adolescência na Grécia e Roma antigas.....	18
2.1.2	A juventude da época medieval.....	21
2.1.3	Adolescência na modernidade.....	24
3	<b>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b> .....	28
4	<b>APRENDIZAGEM</b> .....	33
4.1	CONCEPÇÃO HISTÓRICA DA APRENDIZAGEM.....	33
4.2	APRENDIZAGEM PARA O SISTEMA EDUCACIONAL DO BRASIL....	37
5	<b>OBJETIVOS</b> .....	40
6	<b>MÉTODO</b> .....	41
6.1	CAMPO DA PESQUISA.....	41
6.2	PARTICIPANTES.....	42
6.3	INSTRUMENTOS.....	42
6.4	PROCEDIMENTOS.....	43
7	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	45
7.1	CONCEPÇÃO TRADICIONAL.....	46
7.2	CONCEPÇÃO RENOVADA.....	48
7.3	CONCEPÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	50
7.4	ANÁLISE COMPARATIVA.....	51
8	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	54
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	55
	<b>ANEXOS</b> .....	59
	A - Carta de autorização para as instituições participantes.....	59
	B - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	62
	C - Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.....	63

## 1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é identificar e analisar as representações sociais sobre aprendizagem formuladas por adolescentes, estudantes do Ensino Médio.

Tendo em vista um cenário em que a capacidade de aprender se mostra cada vez mais imprescindível em qualquer área de atuação, esta pesquisa teve por problematização: "o que o adolescente, na atualidade, pensa sobre o aprender/ a aprendizagem?".

Estudos e pesquisas na área justificam a relevância da questão acima formulada. Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martin e Cruz, (2006) consideram a sociedade contemporânea como uma sociedade da aprendizagem contínua onde o aprender já não se limita, apenas, aos tempos e aos espaços da educação formal, mas faz parte de toda a vida e de todos os espaços vitais que habita o ser humano. Essa situação remete à necessidade de aprender a aprender, permitindo que cada indivíduo organize e administre seu próprio processo de aprendizagem.

Em conseqüência, o sistema educativo deve dirigir esforços à formação dos estudantes dotados de um pensamento flexível, com capacidade de mudança contínua e manejo das estratégias adequadas para a regulação e ordenação da própria aprendizagem (POZO *et al*, 2006; POZO e POSTIGO, 2000; POZO, MONEREO e CASTELLÓ, 2001).

O processo de busca do conhecimento parece executar um movimento próprio em que o saber e a vida se integram de modo mais ou menos harmonioso. Não existe um saber separado das condições mesmas de sua produção. Assim, na educação, é preciso entender o papel fundamental de todos os elementos compreendidos no processo.

De fato, todos os envolvidos na educação formal (crianças, professores, pais e administradores) contribuem para ela com suas próprias perspectivas, culturas, convicções e valores, utilizando tudo isso - que, em suma, constitui sua própria 'visão de mundo' - além daquilo que adquirem da educação em si, para dar sentido a suas experiências e vidas (SPLITTER e SHARP 1999, p. 11).

Nesse sentido, o saber passa a ser compreendido não como um dado estanque que pode ser "apreendido", mas como algo que se constrói em

comunidade. Além disso, a aprendizagem de cada cultura requer a formação de uma

(...) cultura de aprendizagem, uma forma de relacionar-se com o conhecimento, que está essencialmente mediada pelos sistemas de representação em que esse conhecimento se conserva e se transmite, em suma, pelas tecnologias de conhecimento dominantes em uma sociedade (Pozo *et al.*, 2006, p. 39).

A sociedade contemporânea, atravessada pelo paradigma da complexidade, exige do ser humano um tipo de aprendizagem diferente, uma aprendizagem auto-regulada, consciente, que permite orientar-se na grande quantidade da informação disponível mediante um claro discernimento apoiado nos critérios sólidos e sustentados (POZO, *et al.*, 2006). Deste ponto de vista, "a aprendizagem implica processos mentais reconstrutivos das próprias representações sobre o mundo físico, sociocultural e inclusive mental, assim como de auto-regulação da própria atividade de aprendizagem" (POZO *et al.*, 2006, p.124).

Vários autores reconhecem o avanço histórico na direção de atender às necessidades específicas do adolescente no Brasil a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. No entanto, há problemas e lacunas referentes à educação dos adolescentes que precisam de atenção e intervenção especializada (HUTZ, 2002). Entre eles podemos destacar a defasagem idade série, a evasão escolar e a vitimização e alto número de óbitos nessa fase por causa da violência, de suicídio, homicídio e acidentes (UNICEF, 2002a; 2002b). Esse quadro, em uma etapa altamente criativa e produtiva da vida, "não só pune o indivíduo e o grupo que lhe é próximo, mas também priva toda a coletividade de seu potencial intelectual e econômico" (COSTA, LUDEMIR e AVELAR, 2007, p. 1194).

A adolescência é uma fase do desenvolvimento humano caracterizada por múltiplas transformações físicas e psicológicas. Nesta pesquisa adotou-se a definição de adolescência segundo Moreira (2000) para quem o conceito de adolescência não deve ser tomado como natural e universal. Trata-se de uma categoria formada historicamente operada por forças sociais, culturais, políticas e econômicas. A adolescência representa o início da juventude, caracterizando um momento de mudanças no corpo, nos afetos e nas referências sociais e relacionais, mudanças essas que se manterão presentes, de algum modo, ao longo da vida.

Numa concepção psicológica das fases do desenvolvimento humano, tende-se a definir a adolescência, localizada cronologicamente entre a infância e a fase

adulta, como uma etapa evolutiva de extrema importância, por nela ocorrer o início e a intensa agudização da maturação física, cognitiva, emocional e social do indivíduo, embora o processo de desenvolvimento se estenda à vida toda. Esta fase é marcada por instabilidade extensiva a todos os aspectos do indivíduo, que se vê impelido a cumprir determinadas tarefas: a maturação biológica, bem como a formação e solidificação da identidade, entendida nos âmbitos sexual, pessoal e profissional (ABERASTURY, 1983). Tantas exigências favorecem a vulnerabilidade e podem levar à concretização dos chamados "riscos de desenvolvimento" (MARTURANO, ELIAS e CAMPOS, 2004; YUNES e SZYMANSKI, 2001). Estes, por sua vez, podem ter origem na própria organização do mundo interno do adolescente, bem como podem ser estimulados pelo contexto sociocultural. Esta acentuada complexidade do processo da adolescência, com sua marcada vulnerabilidade sócio afetiva pode, em parte, ser responsável pela incidência dos transtornos do desenvolvimento nesta fase (CASULLO, 1998).

Considera-se que as representações sociais compreendem formas de conhecimento do senso comum, organizadas e partilhadas socialmente e que servem para tornar compreensível e comum a realidade na qual os indivíduos estão inseridos como sujeitos(referência). Constituem conceitos criados na vida cotidiana, guiam comportamentos e traduzem a posição e a escala de valores do sujeito e da coletividade. Portanto, ao estudar as representações da aprendizagem na adolescência pode-se compreender que adolescente é esse e como exterioriza a relação com sua aprendizagem.

Frente ao propósito de estudar as representações sociais sobre aprendizagem formuladas por adolescentes estudantes do Ensino Médio, propôs-se a organização deste texto em seções. A primeira aborda a questão da adolescência. A segunda seção versa sobre aprendizagem. Na terceira seção discorre-se sobre representações sociais. Na seção seguinte é descrito o percurso metodológico. Em seguida, na quinta seção são apresentados os resultados e a discussão. As considerações finais, as referências utilizadas no trabalho e os anexos vêm a seguir.

## 2 ADOLESCÊNCIA

Colocar o adolescente como foco de pesquisa justifica-se, em parte, tendo em vista os resultados do mais recente censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2003): em 2000, a população brasileira se constituía por 175 milhões de pessoas aproximadamente, das quais 35 milhões correspondiam à faixa etária entre 13 e 19 anos, adolescentes, significando aproximadamente 21,84% da população total do país.

Em 2004, o IBGE divulgou uma síntese de indicadores sociais, que reuniu um conjunto de indicadores sobre a realidade social brasileira, incluindo informações sobre adolescentes. Os indicadores foram elaborados a partir dos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada em 2003, e atendendo a recomendações internacionais apresentou os seguintes dados estimados: 37,5% da população brasileira era composta por crianças e adolescentes; 43,5% da população brasileira encontrava-se na região sudeste; 10,7% da população encontrava-se na região metropolitana de São Paulo e 82,4% era a taxa de escolarização dos jovens de 15 à 17 anos. Dados sobre a escolaridade dos adolescentes, entretanto são preocupantes: o índice de escolarização neste nível de ensino, considerada a população de 15 a 17 anos, não ultrapassa 25%, o que coloca o Brasil em situação de desigualdade em relação a muitos países, inclusive da América Latina (MEC, 1997, p.6).

Adolescência é um termo utilizado usualmente como contraponto à condição da criança inocente ou à do adulto caracterizado pelo ideal de maturidade e equilíbrio (ROSA, 2002). Etimologicamente, o termo *adolescência* provém do verbo latino *adolescere*, que significa brotar, fazer-se grande. O significado que perpassa essa definição está ancorado nas transformações ocorridas apenas na ordem do biológico, caracterizando o momento da puberdade. A partir dessa ótica, a adolescência é compreendida como algo natural e inerente ao ser humano, descondiderando os demais aspectos processuais relevantes que caracterizam essa etapa da vida.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde, a adolescência é composta por todas as pessoas entre 10 e 20 anos. Neste sentido, destaca-se a importância dada ao tempo de vida como critério para definir a categoria adolescência, a partir

do qual pode-se inferir erroneamente que todas as pessoas classificadas por determinada faixa etária apresentem características comuns e um certo sentimento de pertença a um grupo supostamente homogêneo. Uma seqüência temporal não implica necessariamente uma evolução linear, com a substituição das fases primitivas pelas fases mais maduras, de tal forma a cancelar as experiências precedentes.

Conforme Moreira (2000):

Essa maneira de ver a adolescência traz a falsa idéia de que descrever um indivíduo adolescente é suficiente para descrever a adolescência e, ainda que de posse das características da adolescência, podemos identificar indivíduos adolescentes. Em conseqüência, se encontrarmos um indivíduo entre 10 e 20 anos que não apresenta as características esperadas, esse indivíduo passa a ser considerado desviante. (MOREIRA, 2000, p. 27)

Neste sentido, assume-se nesta pesquisa, que o conceito de adolescência não deve ser tomado como natural e universal. Quando se toma o sentimento da adolescência enquanto uma construção histórica, operada por forças sociais, culturais, políticas e econômicas, admite-se também o fato de que ele surgiu em alguma fase da história humana, assim como se admite a possibilidade desse sentimento desaparecer ou se modificar. Concorda-se com Moreira (2000) para quem a construção da identidade psicossocial do adolescente é uma tarefa universal de passagem da infância à idade adulta, que está balizada pelas condições e significações construídas, nas sociedades complexas, a partir da classe social, gênero, geração e raça/etnia.

A sociedade parece entender a adolescência como um período único da vida em que as experimentações tempestuosas referentes a relacionamentos, sexualidade e escolha da profissão são inerentes a todos os indivíduos. Existe um entendimento, no senso comum, que tornou justificável dizer: 'sou assim porque sou adolescente'. É como se os adolescentes pudessem usufruir de uma liberdade poética pertinente à idade a qual estão vivendo, que justificaria seus atos. São considerados como se estivessem 'de fora' da sociedade, em um momento em que, ainda, não precisam aderir às regras sociais; estão escolhendo o que querem ser.

Esta visão explicitada, presente no senso comum, não é muito distante da visão de algumas áreas da ciência. A crise de identidade do adolescente é quase unanimidade entre os especialistas que tratam do assunto, como uma oposição marcada entre o desenvolvimento biológico que entraria em choque com o social. A maioria dos autores procura reforçar a supremacia dos fatores biológicos enquanto

outros debatem que a ênfase está em torno do movimento histórico e social como formador do ser humano.

Ao pensar a questão da crise de identidade da adolescência, encontram-se os fatores desencadeantes dispostos num par de eixos opostos. É como se houvessem dois pólos contrários, que entram em conflito e desencadeiam a manifestação de crise no adolescente. O esforço de Erikson (1987) está em teorizar a crise adolescente buscando sair do estereótipo de crise enquanto processo problemático, tentando formular a questão enquanto momento crucial de mudanças. Erikson (1987) busca indícios tanto presentes na estrutura biológica do ser humano quanto na cultura para entender o processo que se inicia na adolescência. Chega a falar na necessidade da psicanálise e da psicologia social superarem barreiras para entender a questão. Erikson (1987), que teve grande influência na concepção da adolescência enquanto uma fase de crise, procura conciliar as dimensões biológica e social.

À medida que os progressos tecnológicos ampliam cada vez mais o intervalo de tempo entre o começo da vida escolar e o acesso final do jovem ao trabalho especializado, a fase de adolescência torna-se um período ainda mais acentuado e consciente; e, como sempre aconteceu em algumas culturas, em certos períodos, passou a ser quase um modo de vida entre a infância e a idade adulta. Assim, nos últimos anos de escolaridade, os jovens, assediados pela revolução fisiológica de sua maturidade genital e a incerteza dos papéis adultos à sua frente, parecem muito preocupados com as tentativas mais ou menos excêntricas de estabelecimento de uma subcultura adolescente e com o que parece ser mais uma final do que uma transitória ou, de fato, inicial formação de identidade. (Erikson, 1987, p. 128-129)

Erikson (1987) apresenta a interação entre o biológico (a revolução fisiológica) e os fatores presentes na cultura (maior tempo na escolarização e novas exigências do mercado de trabalho) como fatores que interagem sendo alguns dos ingredientes da crise de identidade do adolescente.

Porém, além desta solução, que visa juntar os fatores biológicos com os sociais, existe uma tendência de alguns autores, inclusive da psicanálise, como Aberastury (1983, 1992) que coloca o desenvolvimento psicológico como diretamente relacionado às mudanças no corpo, ou seja, uma base biológica é o que permite e desencadeia as mudanças e a estruturação psicológica do ser humano. A tensão criada na adolescência seria devido ao confronto do indivíduo com a sociedade repressora – que cerceia as possibilidades de desenvolvimento do

adolescente, evidenciado pela autora como um ser que solicita mudanças, devido ao chamado biológico próprio da fase.

Que motivo tem a sociedade para não modificar as suas rígidas estruturas, para empenhar-se em mantê-las tal qual, mesmo quando o indivíduo muda? Que conflitos conscientes e inconscientes levam os pais a ignorar ou não compreender a evolução do filho? O problema mostra assim o outro lado, escondido até hoje debaixo do disfarce da adolescência difícil: é o de uma sociedade difícil, incompreensiva, hostil e inexorável, às vezes, frente à onda de crescimento, lúcida e ativa, que lhe impõe a evidência de alguém que quer atuar sobre o mundo e modificá-lo sob a ação de suas próprias transformações. (Aberastury, 1992, p. 16)

O trabalho psíquico é evidenciado, as mudanças presentes na adolescência também, mas o que parece importante, nesta visão, é o modo pelo qual a sociedade estaria indo contra o desenvolvimento 'natural' que o indivíduo deveria trilhar. Isso poderia ser atribuído como a razão para a crise adolescente, na visão de Aberastury (1992).

De outro lado, existem posições que atribuem as mudanças que ocorrem na estrutura da sociedade, na passagem para a modernidade, como as que colocaram o jovem em meio à crise da adolescência. Mudanças como: o maior tempo de escolaridade, a diminuição da força dos rituais de passagem e a maior especialização exigida por uma sociedade altamente industrializada, seriam os fatores que ampliaram a adolescência fazendo com que o sujeito adolescente entrasse em uma crise, pois mesmo estando pronto a assumir o papel de adulto perante a comunidade, ser-lhe-ia negado este lugar.

Deste modo, as transformações históricas e culturais pelas quais passam a família e a economia de uma cultura parecem ser alguns dos fatores determinantes para a aparição do adolescente e sua crise.

## 2.1 ADOLESCÊNCIA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Pretende-se, aqui, realçar algumas aparições do adolescente no transcorrer da história, acompanhado das interpelações feitas pela sociedade, destacando a imagem considerada como sendo típica do adolescente em determinada sociedade e momento histórico. Nestes recortes selecionados, será possível observar algumas convocatórias que a sociedade dirige ao sujeito na condição adolescente. Estas



interpelações ao sujeito feitas pela sociedade, apresentam uma certa variação de acordo com a sociedade que estiver sendo observada.

Embora varie a forma como a juventude<sup>1</sup> é descrita em cada época, a convocatória ao jovem é encontrada em todas as sociedades. Pode-se notar que nas sociedades mais antigas, os jovens, assim como os demais participantes da cultura em questão, vivem como se a construção e continuidade da sociedade fossem a finalidade de sua existência. São preparados para assumir um lugar público e uma função que traga ganhos ao meio do qual fazem parte. Enquanto, na sociedade moderna, a noção de indivíduo ganha espaço e, a continuidade do ser, não se dará mais através da sociedade mas sim de projetos supostamente individuais: o adolescente deve encontrar o seu lugar na sociedade.

### 2.1.1 Adolescência na Grécia e Roma antigas

A Grécia antiga tinha como valores marcantes em sua sociedade a busca de uma vida social considerada como equilibrada, procurando encontrar o prazer e a arte em viver. Para que os seus cidadãos pudessem atingir este estágio, era suposta a necessidade de um desenvolvimento de determinadas habilidades, e o momento considerado ideal para este treinamento para a vida, era a juventude.

A cidade, para os gregos, é como a expressão de uma vida social bem regulada. Trata-se de uma instituição tão comum e tão profundamente ligada a uma situação particular de cultura, a um modo singular de viver em comunidade, que é difícil defini-la e caracterizá-la, a não ser empreendendo, à maneira de Aristóteles, uma tipologia das instituições sociais. A coluna vertebral da vida em sociedade é a paidéia, a educação, a distinção que permite o acesso dos adolescentes a um saber partilhado sem o qual a cidade não poderia existir. A cidade depende de um equilíbrio de instituições e práticas que supõe uma arte de viver, uma estilização dos comportamentos, um *savoir-faire* social encarnado na noção de paidéia. (Schnapp, 1996, p. 19)

Os jovens recebiam uma educação especial para atingir um saber social, que os preparava para um ideal de vida comunitária. Este modelo de educação não é o

---

<sup>1</sup> Embora não exista uma definição homogênea para os termos adolescência e juventude, adotou-se, nesta pesquisa, a distinção apresentada por Matheus (2002), que relaciona o uso do termo adolescência como mais comum no campo da psicanálise e da psicologia enquanto juventude seria mais usado na sociologia e na história. Segundo o autor: “o termo adolescência parece ser privilegiado no campo da psicologia e da psicanálise, que tem como foco a singularidade do sujeito (toma-se o indivíduo como ser psíquico, pautado pela realidade que constrói, e por sua experiência subjetiva), ao passo que a noção de juventude é mais usada na sociologia e na história, que priorizam uma leitura do coletivo (como corpo social determinado pelo contexto do qual faz parte e que é resultado da história que o precede).” (Matheus, 2002, p. 83).

mesmo que encontramos, nos dias atuais, nas instituições educacionais. A preparação oferecida aos jovens visava não somente o aprendizado das letras e da oratória, mas o treinamento militar e a educação sexual. Nesta, inclusive, não eram encontradas fronteiras entre o amor heterossexual e o homossexual, sendo comum a iniciação dos mais jovens ser feita pelos mais sábios. A prática da pederastia era comum na sociedade grega.

O conjunto de treinamentos de habilidades para a vida feitos na juventude, buscando a preparação do sujeito para assumir a condição de um cidadão, integravam a noção de paidéia.

A paidéia não busca somente a adaptar o cidadão à cidade. Ela deve contribuir para revelar qualidades humanas presentes em estado virtual em todos os futuros cidadãos, mas que precisam ser descobertas e desenvolvidas por meio de treinamentos específicos. (Schnapp, 1996, p. 19)

A paidéia era um processo para conduzir o jovem ao desenvolvimento de um saber que o levasse a práticas consideradas dignas de um cidadão integral. A paidéia visava a formação do cidadão de virtude (um cidadão completo), estabelecer solidariedade entre os jovens e fortalecer as classes etárias. Assim, vale a pena destacar alguns dos valores que eram vistos nos jovens. Na época não era o belo que era destacado, mas sim o forte e o corajoso, sendo a juventude, sinônimo de disposição e vigor físicos. Este vigor era sinônimo, de coragem para a passagem para a vida pública, ou seja, no sujeito grego eram valorizadas características que trouxessem benefícios à comunidade.

Existia uma grande diferenciação no lugar a ser ocupado pelos jovens do sexo masculino e do sexo feminino na sociedade grega. Enquanto a preparação para se tornar cidadão e tomar parte da vida política era reservada aos homens, a mulher não ocupava este lugar. Por outro lado, esta exclusão da mulher da pólis não significava que as jovens estavam excluídas de rituais que as preparassem para seus novos papéis na condição de adultas. Schnapp cita um ritual que marcava a iniciação das jovens gregas:

Não faltavam provas históricas da importância das iniciações femininas na Grécia. O ritual das *arktêia*, em Brauron, é um dos mais conhecidos. Nesse santuário, a alguns quilômetros de Atenas, meninas muito jovens (menos de dez anos), cuidadosamente escolhidas, era reunidas para participar das festas em honra da 'ursa': elas deviam 'imitar a ursa' antes de seu

casamento. Imitar a urso era participar de rituais que envolviam animais selvagens, práticas de caça, disfarces animais. (Schnapp, 1996, p. 52)

Pode-se observar que embora houvesse uma preparação para ocupar lugares diferenciados – o jovem era preparado para assumir seu lugar na vida pública e política e, a jovem, para a família –, a juventude em geral era considerada um momento de preparação na sociedade grega.

Adolescência é um termo que, em sua versão latina (*adulescentia*), já era utilizado desde os idos tempos do Império Romano, nos séculos I e II, a fim de descrever, e delimitar um período específico na vida dos cidadãos, conforme previa a rígida hierarquia patriarcal. A Roma antiga também reserva suas peculiaridades na caracterização que faz do jovem e do período preparatório presente em sua cultura. É fácil perceber que o jovem ocupava um lugar específico no mundo romano, a começar, pela maneira como era estruturada a cobrança de impostos, que tomava como base as fases da vida. Em cada fase, existia um imposto específico.

... no tesouro de *Ilícia*, que os romanos chamam de Juno Lucina, para os que nasciam; no de Afrodite do bosque, que chamam *Libitina*, para os que morriam; no da Juventude para os que começavam a alcançar a idade adulta . (Fraschetti, 1996, p. 70)

Porém, embora a divisão em períodos da vida fosse adotada para o Estado cobrar seus impostos, não havia um consenso sobre a correspondência entre a idade e as fases da vida, nem mesmo as nomenclaturas das faixas etárias eram as mesmas. Dependendo do pensador invocado, havia termos diferentes e classes etárias distintas. Chama a atenção, também, o uso do termo juventude para faixas etárias onde, hoje, designa-se de idade adulta.

... segundo Varrão, em Roma continuava-se *puer* até os quinze anos, a adolescência (*adulescentia*) durava dos quinze aos trinta, a juventude (*iuventus*) dos trinta aos 45 anos. Com leves alterações, para Isidoro de Sevilha, no início do século VII d. C., a infância durava até os sete anos, a *pueritia* dos sete aos catorze, a adolescência (*adulescentia*) dos catorze aos 28, a juventude (*iuentus*) dos 28 aos cinqüenta anos. (Fraschetti, 1996, p. 70)

O final da adolescência era marcado após o uso da toga viril e os jovens romanos começavam o tirocínio que era uma espécie de aprendizagem para a vida adulta. Os principais valores buscados nos jovens eram habilidades para a caça, esgrima, equitação e os treinamentos para a vida adulta eram marcados por

exercícios formadores do corpo e do espírito. Porém, assim como na Grécia, a classificação etária e os treinamentos não eram destinados a todos os jovens, há aqui também a diferenciação entre os sexos.

Fraschetti (1996) afirma que as classificações adotadas acima valiam apenas para a idade dos homens, para as mulheres romanas o critério utilizado era outro, baseado na condição física ou social das mulheres. Assim, eram classificadas como *virgines* (ou seja, pela condição física) antes do casamento, após o matrimônio era designadas como *uxores*; quando tinham filhos se tornavam *matronae*, estas baseadas na condição social. Já na velhice, eram genericamente chamadas de *anus*.

Nestas duas sociedades, tanto na forma como estipulam a passagem através de rituais quanto no período preparatório, a que os jovens são submetidos, parece evidente o valor dado à formação do jovem para a atuação na vida política e social. A educação não era somente para o trabalho, mas formadora de um cidadão segundo os valores que poderiam elevar o nível de desenvolvimento da sociedade. O processo educacional e de treinamento parecem não estar voltados ao indivíduo, mas para a harmonia social e a busca em desenvolver uma sociedade ideal.

A figura do jovem aparece marcada pela preparação em assumir um lugar, mas não um lugar enquanto indivíduo, mas uma função que alimente a estrutura vigente da sociedade. A finalidade do processo de formação do jovem parece ser a educação para a sociedade, ou seja, a sociedade é considerada a continuidade das pessoas, todos agem em função da continuidade da cultura da qual fazem parte.

### 2.1.2 A juventude da época medieval

Na Idade Média européia, também há registros do uso do termo *adulesentia*, mas seu entendimento não era consensual e se restringia à descrição erudita das diferentes fases de vida. No senso comum, eram as funções sociais que distinguem os lugares designados para cada faixa etária. Essa divergência entre o vivido e o discurso erudito anunciava a cisão que veio se consolidar, na cultura ocidental, entre o homem e a natureza; era o prenúncio da fragmentação dos saberes que buscavam compreender o ser humano (FRASCHETTI, 1996).

Na Idade Média italiana, o termo juventude designava um estado no qual as pessoas se encontravam necessitadas de atenção e cuidado, merecedores de orientação e desenvolvimento espiritual. Os jovens eram marcados especialmente pela situação sócio-econômica de dependência. Para Frota (2001), esta imagem, de dependência foi formada pelo fato das juventudes anteriores às da época medieval serem conhecidas como irresponsáveis e sem limites, gastando muito dinheiro com luxúria, fazendo algazarras e criando desordens pela cidade.

Segundo Frota (2001) havia uma suspeita em relação às ambições e aos impulsos dos jovens, com isto apesar de poderem participar da vida política e social, eram proibidos de assumir funções políticas e sociais.

Interessante perceber que, mesmo participando da vida política, os *giovani* não podiam deliberar sobre nenhum assunto, o que ressalta a desconfiança que pesava sobre eles. Nem a morte do pai, no caso da burguesia ou da aristocracia, determinava a saída deste grupo. (Frota, 2001, p. 14)

Existia um temor de que pudessem constituir uma cultura juvenil, portanto continuavam sob a responsabilidade dos adultos. A manutenção do status de dependência vinha, então, numa tentativa de conter a ameaça presente no suposto potencial de rebeldia identificado com a juventude. A única função social que poderiam ocupar era a militar, pois era uma alternativa criada para mudar o comportamento intempestivo dos jovens e, ainda, sob a égide da disciplina, aproveitar a rebeldia juvenil em uma função considerada como social. Já que os jovens eram identificados como portadores de determinadas características como a energia, a tentativa era de corrigir os jovens, sendo o modelo militar o paradigma da boa educação e formação preparatória para a idade adulta.

Com o advento da cavalaria na Itália, em meados do século XIII, novos valores culturais foram incorporados, como a dignidade cavalheiresca. Segundo Frota (2001), os jovens representavam um mal e uma ameaça aos valores da sociedade, para que fosse possível uma modificação e estes se enquadrassem no ideal societário, deveriam ser educados dentro do ideal cortês. Mesmo com as modificações que haviam surgido, com a incorporação do treinamento militar e o controle das festas juvenis, a mudança de comportamento dos jovens foi descrita como lenta e conflituosa.

A consolidação em um novo sistema de valores foi tomando novas formas a partir da metade do século XV, quando a Itália cortesã exalava o sentimentalismo amoroso proveniente do amor cortês. Segundo Frota (2001) o sistema de valores foi sendo modificado e a função social da juventude italiana toma formatos do amor cortês, acompanhado pela valorização da dignidade e da valentia provenientes da cavalaria.

Enquanto na época da Roma antiga o treinamentos dos jovens, valorizava a formação do cidadão, na época medieval, com estes novos valores disciplinares cavaleirescos, o valor estava no ímpeto, na coragem e na ousadia. Frota (2001) afirma que, ainda na Idade Média, com o avanço do amor cortês e da cavalaria, a imagem que iria se formar da juventude era a do jovem digno e apaixonado, gentil e corajoso.

Para ampliar a questão da Idade Média para além da Itália, a obra *História social da criança e da família* de Ariès (1981) pode ajudar. Em seus textos, o autor relata observações feitas sobre o período e as mudanças que ocorreram, como precursoras do modelo de família e de criança que se tem na modernidade.

Destas mudanças, destaca o surgimento do conceito de idade, com a inscrição dos nascimentos nos registros paroquiais da França, por imposição do rei Francisco I, no século XVI, sendo que este registro inicialmente era restrito às camadas mais instruídas da população que passavam pelos colégios. Durante o século XVI e no século XVII começam a surgir os registros nas escolas e, nos retratos, começam a ser datadas as idades. Ainda no século XVI, apesar desta valorização da idade nos registros da família, ainda era considerado boas maneiras dizer a idade com reservas (AIRES, 1981).

Segundo Ariès (1981) estes registros, para além dos registros familiares, aparentam ter sido uma das primeiras marcas de uma busca maior de individualidade. Tanto, que o autor propõe que, atualmente, a identidade civil de uma pessoa está ligada a três mundos: o do nome (localizado no mundo da fantasia), o do sobrenome (relativo à tradição) e a idade (que chama de mundo da exatidão e do número).

As idades da vida na época medieval não estavam atreladas às etapas biológicas, mas sim às funções sociais que eram desempenhadas. Eram nomeadas

em latim, sete diferentes etapas etárias<sup>2</sup>, enquanto em francês havia apenas três: *enfance*, *jeunesse* e *vieillesse*. Dentro deste quadro, presente na Idade Média, Ariès (1981) procura mostrar que, nas palavras francesas, não existia uma diferenciação entre a juventude e a adolescência:

Observamos que, como a juventude significava força da idade, 'idade média', não havia lugar para a adolescência. Até o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância. No latim dos colégios, empregava-se indiferentemente a palavra *puer* e a palavra *adolescens*. (Ariès, 1981, p. 41)

Essa não diferenciação entre a infância e a adolescência decorria, dentre outros aspectos, da pequena importância que era dada aos fenômenos biológicos, sendo que não havia o limite entre infância e adolescência a partir do advento da puberdade. O que marcava a infância era a idéia de dependência, e o vocabulário que era usado para descrever as pessoas que se encontravam em tal estado, continuava ligado à função social de cada um. As palavras que eram usadas para descrever estas pessoas na condição que hoje chamamos de infância (*filis*, *valets* e *garçons*) eram palavras usadas para designar relações feudais ou senhoriais de dependência. Só se deixava a infância ao sair da relação de dependência.

No século XVIII começa uma maior diferenciação entre a infância e a adolescência, embora ainda exista certa confusão entre os dois conceitos. Porém, Ariès (1981) salienta que a valorização do jovem enquanto ideal da sociedade só viria durante os séculos XVI e XVII, quando a imagem deste passou a ter maior valor, quando o homem tido como um ideal era o jovem, como o exemplo do oficial com a echarpe, que tinha uma idade próxima ao do que é convencionalmente chamado, atualmente, de juventude.

### 2.1.3 Adolescência na modernidade

Santos (1996) considera que Ariès teve um grande mérito que foi o de mostrar que as categorias de infância, adolescência e família não são constantes, variam de acordo com as formações históricas e sociais, não estando presos a uma

<sup>2</sup> As faixas etárias: *enfant* (0 - 7 anos), *pueritia* (7 - 14 anos), *adolescencia* (14 - 28 anos), *juventude* (28 - 45 anos), *senectude* (45 - 70 anos), *velhice* (50 - 70 anos) e *senies* (entre a velhice e a morte). Nota-se inclusive, que faixas etárias se sobrepõem, não há uma divisão clara.

natureza específica imutável. Estas mudanças nos conceitos sobre a criança, o adolescente e a família ocorridas no período da Idade Média, são consideradas pelo autor como fundamentais, pois são o que nos faz entender estas categorias em suas configurações na modernidade.

As novas formas de socialização da criança e do jovem, devido à nova estrutura que tomava conta da sociedade são fatores fundamentais, na visão de Santos (1996), para propiciar o surgimento da adolescência. Até então, não havia um tempo específico de preparação para a entrada na vida adulta, que começa a acontecer com a instituição da escolarização e de outros meios preparatórios. “A infância e a adolescência, como tempo de espera e preparação para a vida adulta, só se tornou possível com a emergência das cidades, o que muda substancialmente as formas de socialização das crianças”. (SANTOS, 1996, p. 147)

Rousseau (1999) destaca a educação de um humano desde o nascimento até a chegada da idade adulta. Para este autor o homem não nasceu para ser sempre uma criança, e a passagem a adulto, envolve uma crise, que apesar de considerar curta, deixa muitas influências no ser que a atravessa. Descreve este momento de crise como das paixões e do perigo, o que torna o adolescente quase indisciplinável.

Aos sinais morais de um humor que se altera, somam-se mudanças sensíveis na figura. A fisionomia desenvolve-se e é marcada por um caráter; o algodão raro e leve que cresce nas faces do menino ganha cor e consistência. Sua voz muda, ou antes, perde-a; ele não é nem criança, nem homem e não pode ter a voz de nenhum dos dois. Seus olhos, esses órgãos da alma que nada disseram até aqui, ganham linguagem e expressão; um fogo nascente os anima, seus olhares mais vivos ainda têm uma santa inocência, mas já não têm sua primeira imbecilidade; já sente que eles podem dizer demais; começar a saber baixá-los e corar; torna-se sensível antes de saber o que sente; inquieta-se sem razão para isso. Tudo isso pode chegar lentamente e ainda vos dar tempo, mas se sua vivacidade se torna muito impaciente, se seu ímpeto se transforma em furor, se ele se irrita e se entenece de uma hora para outra, se chora sem motivo, para ele, seu pulso se acelera e seus olhos se incendeiam, se a mão de uma mulher pousando sobre a sua o faz tremer... (ROUSSEAU, 1999, p. 272)

É importante notar que várias das características do adolescente descritas por Rousseau (1999) são próximas das que se encontram descritas na crise de identidade adolescente. O autor refletia essas idéias já por volta de 1750, mas existem especificidades em sua obra que mostram posições de pensamento próximas das configurações que encontramos hoje na sociedade contemporânea. O autor acreditava que o homem natural se transformava no homem político através do contrato social, ou seja, como a visão atual dicotômica entre indivíduo e sociedade,



existe uma adesão do indivíduo ao social. Destaca também valores como a liberdade, tentando conciliar a liberdade do indivíduo e da sociedade.

Santos (1996) afirma que uma das versões para a origem da adolescência é seu surgimento enquanto uma classe de idade. Este fato teria ocorrido durante o século XX, mais especificamente nos Estados Unidos, espalhando-se depois para a Europa e para o Terceiro Mundo. Sendo assim, a adolescência não seria uma categoria antropológica constante, seria sócio-histórica, devido ao fato de existirem civilizações onde está presente e outras onde não está. Porém, descarta a idéia de ser um fenômeno recente ou original na história, pois esteve presente em outras sociedades.

A adolescência já estava prefigurada numa espécie de cultura alcebiadiana na Grécia do fim do século V a.C., nas contestações dos universitários da Idade Média, no teatro e na poesia do século XVIII e, mais tarde, na *intelligentsia* romântica européia – sua originalidade, na forma como ela ocorre neste século, se prende ao seu ‘caráter extensivo, maciço e mundial’. (SANTOS, 1996, p. 152)

Abramo (1994) analisa a questão das instituições modernas e sua função na adolescência. Propõe que, nas sociedades modernas, a preparação para a entrada no mundo adulto está confiada à instituição escolar, e este tempo de preparação para um momento posterior implicaria em uma “... segregação do mundo adulto e um longo adiamento da maturidade social, que assim se desconecta da maturidade sexual e fisiológica.” (ABRAMO, 1994, p. 3).

A função de ritual de passagem estaria, então, confinada à escola, pois esta seria a única instituição que prepara o jovem conforme os valores e modelos que seriam importantes no mundo adulto. Essa maior valorização da escola teria sido efeito da maior especialização e divisão de trabalho que ocorreram após a industrialização da sociedade. A falta de referências do mundo moderno é criticada por Abramo (1994), que vê na especialização econômica e no distanciamento da família das demais instituições da sociedade como propulsoras da descontinuidade entre o mundo da criança e o do adulto.

A escola passa a ser um meio formal de preparação, porém distante das questões que movimentam a sociedade adulta. Comparando com as sociedades primitivas, considera a sociedade moderna menos institucionalizada e com papéis menos definidos.

Abramo (1994) acredita que a falta de rituais socialmente reconhecidos para marcar a passagem da condição de criança a adulto, causa uma imensa ambigüidade. Escorada no conceito de moratória de Erikson, cita a existência de uma suspensão da vida social, com os jovens estando à margem do sistema produtivo e da ordem de interesses constituídos.

Abramo (1994) também confere grande importância, como outro fator desencadeante da crise da adolescência, à multiplicidade de referências da modernidade, situações diferentes das sociedades tradicionais, que contavam com referências mais restritas.

A passagem para a modernidade, ao elevar o indivíduo a valor supremo, propõe que cada sujeito possa escolher seu próprio caminho. O desenvolvimento da sociedade leva a crer isto, pois se antes a função social era definida pelos antepassados, agora pode ser obtida através de um suposto mérito individual. A figura do ideal do indivíduo, que tem tudo para ser bem sucedido em nossa sociedade, é o da pessoa que completou seus estudos e se dedica à constante atualização. Tudo dependeria de suas próprias possibilidades: os que seguem essa receita à risca e não conseguem obter o sucesso prometido, explicam seu fracasso através da falta de sorte ou de sua limitação biológica (alguém apresentava mais vocação do que ele para ocupar determinado lugar).

A centralidade da adolescência no discurso social aparece a partir desta preocupação, com a continuidade do indivíduo e não mais da sociedade. Os jovens são considerados como o futuro da nação, um ideal, pois, supostamente, teriam toda a liberdade e possibilidade de escolha que os adultos não têm mais.

### 3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As representações sociais, segundo definição clássica apresentada por Jodelet (1985), são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que se vive. São formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos, imagens, conceitos, categorias, teorias, mas que não se reduzem aos componentes cognitivos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. Deste modo, as representações são, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção. Ou seja, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação onde circulam. As representações sociais possibilitam o estudo das relações complexas entre indivíduo e sociedade, considerando as dimensões cognitivas e afetivas, além da social.

Representações sociais são, portanto, elementos simbólicos que os indivíduos constroem em suas histórias de vida e expressam através de palavras, imagens, símbolos, gestos e silêncios. No caso de utilizar palavras (oral ou escrita), explicitam o que pensam, como percebem as situações e formulam opiniões e expectativas. Essas mensagens estão ancoradas no contexto social e histórico da sociedade e podem ser generalizadas, pois, segundo o que o indivíduo pensa, diz ou escreve nos situa e permite inferir sua orientação para a ação.

O conceito de representações foi utilizado por Durkheim, em 1897, voltado para o caráter coletivo, pois, para esse autor, estudar as representações seria reconhecer a oposição entre o individual e o coletivo. Para Durkheim, o individual é subjetivo, flutuante e perigoso à ordem social, e o substrato da representação coletiva é a sociedade em sua totalidade.

O conceito de Representações Sociais foi inicialmente delineado por Moscovici, em 1961, no trabalho *La Psicanalyse: Son image et son public*. Nesse estudo, o autor investigou o modo como a teoria psicanalítica adentrou no pensamento popular na França e como esse saber científico transformou-se à medida que os indivíduos dele se apropriaram. Moscovici retoma o estudo das representações, partindo do conceito de representações coletivas de Durkheim.

Assim, Moscovici fundamenta-se, conforme Sá (1993), em uma perspectiva sociológica que é completamente oposta à concepção individualista, uma vez que, na teoria durkheimiana, os fatos sociais não podem ser explicados a partir do indivíduo, e, sim, da sociedade.

Nos estudos sobre as representações, Moscovici (2003) busca evidenciar as relações entre o individual e o coletivo, a unidade e a diversidade, o conhecimento e a prática. Moscovici (2003) parte do princípio de que o conhecimento é produto e processo de construção do homem e, como processo dinâmico, o transforma através do tempo. Conceitua representações sociais como fenômenos cognitivos que emergem da atividade de apropriação da realidade exterior pelo pensamento e pela elaboração psicológica e social dessa realidade. (MOSCOVICI, 2003). Moscovici considera adequado ao estudo das sociedades modernas, em função de sua complexidade, pluralismo e instabilidade, dadas pelas constantes e rápidas mudanças econômicas, políticas e culturais. (MOSCOVICI, 2003).

Segundo Moscovici, o pensamento da sociedade moderna, tende ao pensamento científico, em função da ciência ser fonte fecunda de representações da sociedade. Sendo assim, as representações sociais são formas de conhecimento e construção; são reelaborações dos homens em relação a um objeto de conhecimento, considerando suas histórias de vida, suas condições intelectuais e suas relações com o meio social. São conhecimentos que constituem identidades individuais e de grupos.

As representações, enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e comunicações sociais (JODELET, 2001). Segundo Moscovici (2003) as representações sociais indicam um conjunto de conceitos e explicações que “são equivalentes aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; poder-se-ia dizer que são a versão contemporânea do senso comum” (MOSCOVICI, 2003, p.95).

Moscovici descreve dois mecanismos na formação das representações sociais: ancoragem e objetivação. O primeiro procura ancorar idéias e conceitos estranhos, colocando-os num contexto familiar e o segundo, ao objetivar, transforma o “estranho e abstrato” em concreto, relacionando algo pensado em existente e tangível. No processo de ancoragem ocorre a integração cognitiva do objeto representado, pois, ancorar é classificar, nomear, categorizar e rotular. No processo

de objetivação ocorre a transformação de um conceito; objetivar é reproduzir em imagem.

As representações sociais são, ainda, uma expressão da realidade intra-individual, uma exteriorização do afeto. Conforme Jodelet (1989, p. 41),

as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais que afetam as representações sociais e à realidade material, social e ideativa sobre a qual elas intervêm.

Dois aspectos são particularmente relevantes neste segundo eixo do campo de estudos das representações sociais. Em primeiro lugar, o posicionamento sobre a relação indivíduo-sociedade, que foge tanto ao determinismo social, onde o homem é produto da sociedade, quanto ao voluntarismo puro, que vê o indivíduo como livre agente. Busca um posicionamento mais integrador que, embora situando o homem no processo histórico, abre lugar para as forças criativas da subjetividade. Em segundo lugar, ao abrir espaço para a subjetividade, traz para o centro da discussão a questão do afeto: as representações não são, assim, meras expressões cognitivas; são permeadas, também, pelo afeto.

Por que construções? Porque as representações, sendo sempre representações de um sujeito sobre um objeto, não são nunca reproduções deste objeto. As representações são interpretações da realidade. Dito de outra forma, a relação com o real nunca é direta; é sempre mediada por categorias histórica e subjetivamente constituídas.

Uma representação é formada de elementos constitutivos (informações, crenças, opiniões e atitudes) (ABRIC, 2003), organizados e estruturados de acordo com a hipótese: "toda representação é organizada em torno de um núcleo central" (ABRIC, 2001; 2003). Para Abric (2001), toda representação se organiza em torno de um núcleo central que determina a significação e organização da representação. Os elementos centrais da representação são determinados pela natureza do objeto representado e pela relação que o sujeito mantém com esse objeto. São elementos muito estáveis da representação, a partir dos quais podem ser criadas ou transformadas as significações de outros elementos constitutivos da mesma e que também determinam a natureza dos vínculos que unem, entre si, os elementos da representação. O núcleo central está ligado e determinado por condições históricas, sociológicas e ideológicas, marcado pela memória coletiva e pelo sistema de

normas. Evolui de forma lenta. É ele quem atribui ou transforma a significação (um sentido, um valor) ao objeto representado; assegura a permanência e a perenidade da representação; permite compreender a realidade; dá homogeneidade ao grupo e define os princípios fundamentais em torno dos quais se constituem as representações; é simples, concreto, consensual, historicamente marcado, imagético e coerente; apresenta um valor simbólico. Não pode ser refutável (MOLINER, 1995).

A essa proposição, mais tarde, Flament acrescenta a idéia de elementos periféricos (MOLINER, 1995), uma vez que esses elementos, tomados como circunstanciais e acessórios em referência aos elementos do núcleo, eram provavelmente excluídos das preocupações dos pesquisadores. Os elementos periféricos, constituídos por um número maior de idéias acerca do objeto representado, fazem a interface entre o núcleo central e as situações e práticas concretas da população, incorporando as experiências e histórias individuais dos seus membros e se mostrando, assim, não apenas mais sensível à influência do contexto social imediato, mas também mais flexível na orientação dos comportamentos que nele se desenrolam. (ABRIC, 2003; Sá, 1996).

Para Lage (2002), o sistema periférico é mais rico e complexo do que o sistema central. Essa autora defende que as relações entre as representações e a prática podem ser examinadas a partir do estudo dos elementos periféricos e que descobrir o sistema central nos permitiria descobrir coisas óbvias, já conhecidas. No entanto, tal idéia não é partilhada por grande parte dos estudiosos da teoria das representações sociais. O sistema periférico, contrariamente ao sistema central, é determinado pelo núcleo central, ao qual está ligado, e estabelece uma interface entre esse e a realidade concreta, na qual funciona a representação. É a parte mais acessível, flexível, adaptativa, viva e concreta da representação.

Diante do exposto, conclui-se que, a teoria das representações sociais permite compreender o sentido que os adolescentes atribuem à aprendizagem. Por meio das representações, toma-se conhecimento das maneiras pelas quais os adolescentes estabelecem relações com seus professores, pais e demais membros da sociedade na qual estão inseridos, e da influência dessas relações no processo educativo. Uma vez que as práticas se realizam em consonância com as representações dos adolescentes, torna-se possível identificar, por meio do discurso desses atores, as concepções e as ações que interferem, positiva ou negativamente, nos resultados das suas aprendizagens.

A descrição das representações dos adolescentes sobre aprendizagem leva a um nível de conhecimento que corresponde, particularmente, à descoberta e à exploração dos elementos constitutivos (conteúdo) dessas representações, da organização dos seus elementos (estrutura interna) e dos elementos do núcleo central (hierarquia).

## 4 APRENDIZAGEM

Aprender, nesta pesquisa, é entendido como um processo inerente à vida humana "pelo qual os seres humanos se apropriam da realidade, integram-na ao acervo pessoal e desenvolvem a capacidade de elaborar uma explicação sobre mundo em torno deles" (NEGRETE, 2007, p. 3).

Aprender permite aos seres humanos adquirir os conhecimentos, habilidades e conhecimentos necessários para se adaptar à realidade de suas vidas e também transformá-la. É importante, também, destacar o impacto do aprendizado na transformação da estrutura morfológica do cérebro, explicada pelo processo de plasticidade neuronal (PASCUAL-CASTROVIEJO, 2002).

O processo de aprendizagem emerge como um mediador da relação entre seres humanos e seu meio ambiente, tanto objetual quanto social. Ao mesmo tempo, o aprendizado em si é um ato mediado por uma série de mecanismos, tais como os órgãos dos sentidos, redes conceituais prévias, paradigmas de pensamento, etc...

Tem-se que toda representação social decorre da experiência concreta, particular e/ou coletiva, do indivíduo enquanto ser social, com dado objeto ou fenômeno. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum e têm de ser entendidas a partir do seu contexto de produção. Ou seja, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação onde circulam.

Diante dessas afirmações surge a necessidade de discorrer-se, nesta seção, sobre a evolução histórica da categoria aprendizagem. Em seguida, considerando que o campo desta pesquisa foi a escola, e que a relação entre professor e aluno, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina a compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados, busca-se identificar a concepção de aprendizagem assumida, na atualidade, nos documentos oficiais do Ministério da Educação e que servem como parâmetros para a organização de todo o sistema educacional do Brasil.

### 3.1 CONCEPÇÃO HISTÓRICA DA APRENDIZAGEM



Desde a antiguidade admite-se conceituações para aprendizagem, mesmo que contidas nas teorias do conhecimento. Já no séc. IV a.c. na Grécia Antiga, encontram-se pensadores como Platão preocupados em refletir sobre a natureza do conhecimento. No livro VII da República, Platão expõe o Mito da Caverna<sup>3</sup>. O mito da caverna é uma metáfora da condição humana perante o mundo, no que diz respeito à importância do conhecimento filosófico e à educação como forma de superação da ignorância, isto é, a passagem gradativa do senso comum enquanto visão de mundo e explicação da realidade para o conhecimento filosófico, que é racional, sistemático e organizado, que busca as respostas não no acaso, mas na causalidade. Segundo a metáfora de Platão, o conhecimento é sempre projeção das idéias inatas e o processo para a obtenção do verdadeiro conhecimento abrange dois domínios: o domínio das coisas sensíveis (eikasia e pístis) e o domínio das idéias (diánoia e nóesis). Para o filósofo, a realidade está no mundo das idéias e a maioria da humanidade vive na condição da ignorância, no mundo das coisas sensíveis, no grau da apreensão de imagens (eikasia), as quais são mutáveis, não são funcionais e, por isso, não são objetos de conhecimento. Com essa alegoria, Platão compara a caverna ao mundo sensível onde vive o homem, que é o mundo das aparências. Reflexos da luz verdadeira (as idéias) projetam as sombras (coisas sensíveis tomadas por verdadeiras).

Frente à corrente racionalista iniciada por Platão levanta-se outra tradição que tem origem em Aristóteles para quem o homem é uma “tábula rasa” sobre a qual vão sendo impressões as sensações. Desta forma o conhecimento procede dos sentidos que dotam a mente de imagens que se associam entre si.

Na Idade Média entendia-se aprender como fixar em memória ou conhecer; acreditava-se que os indivíduos aprendiam apenas recebendo informações.

Na história moderna, sobretudo a partir de Descartes, as teorias buscaram o saber e a verdade sobre fenômenos materiais. Descartes (1596-1650), buscou uma ciência sobre o próprio conhecimento, que pudesse fundamentar a nova ciência da natureza. Para tal, o método elaborado demonstrava os conhecimentos fundamentais sobre o pensamento e as capacidades cognitivas sobre o pensamento

---

<sup>3</sup> Nele, os homens estão presos por argolas no fundo de uma caverna escura. Sempre viveram ali, sem poder ao menos virar o pescoço. Por trás deles, um fogo arde, a certa distância, irradiando uma luz que se projeta no interior da caverna. Nas paredes, formas humanas, formas que se movem. Os homens que estão no interior da caverna pensam que o vêem é a realidade. Mas não é, eles vêem apenas suas próprias sombras. Pensam assim porque não conhecem outro mundo.

e as capacidades cognitivas. Em “Discurso do Método” de Descartes, aparece o “cogito ergo sum”, “penso logo existo” e prima pela certeza de que tudo o que é pensado e representado clara e distintamente é real. Assim sendo, o conhecimento, as representações e as idéias estão no mundo mental e conseqüentemente são reais.

Surgem, então, os empiristas que afirmam, contrariamente aos cartesianos, que não há idéias inatas e todas provem da experiência. E a partir do empirismo, estudos sobre os mecanismos responsáveis pelas relações e associações de idéias, deram início às pesquisas em psicologia cognitiva. Para Hume (1711-1776), a associação de idéias ocorre por semelhança, contigüidade (de tempo e lugar) e por causa e efeito e na observação de sucessões e conjunções de objetos, ocorrem suposições e generalizações que contrariam o pensamento epistemológico seguro e indubitável. A explicação de Hume, reside em um princípio da natureza humana, que denominou “habito” ou “costume”, responsável pelas crenças causais. Segundo Hume, as crenças regularizam os eventos naturais e são indispensáveis a sobrevivência da espécie humana, tais considerações causaram grande impacto na história da epistemologia.

Em contrapartida aos estudos de Hume, surge Kant (1724-1804) com a afirmação de que “o progresso é possível onde o conhecimento pode ser estabelecido em bases firmes”, considerando a sensibilidade, o entendimento e a razão, em um empreendimento cumulativo.

Nos tempos modernos, o conhecimento era concebido como uma verdade absoluta, uma réplica exata da realidade, a ser preservada de forma inalterável. Esta relação com o saber determinava uma concepção de aprendizagem como uma reprodução exata e inequívoca da realidade. Um erro na reprodução podia levar a uma relação distorcida com a realidade. Conseqüentemente, o fator de interpretação subjetiva devia ser eliminado completamente, tentando chegar a uma transcrição objetiva do conhecimento (WILBER *et al.*, 2004).

A sociedade contemporânea mudou radicalmente sua relação com o conhecimento, concebendo-o não como uma réplica exata dos fatos ou fenômenos, mas como uma interpretação entre muitas possíveis, tal como determinado pelas características do instrumento com o qual a realidade tem sido examinada. Nesse sentido, a mente humana também pertence a esses instrumentos para construir as representações do real (WILBER, *et al.*, 2004). A ciência contemporânea destaca o

papel do observador na versão de compilação do observado, chamando a atenção para uma maior consciência sobre o fato de que a concepção da realidade em que vive o homem é o modo particular de codependent cognitiva ordenação, e construindo e desconstruindo com a mudança de percepção de cada indivíduo (CAPRA, 1992, MATURANA, 1995).

Tudo isto conjuga-se com uma vasta quantidade de informação, que se distribui, transforma-se e se renova com grande velocidade. A sociedade contemporânea pode ser caracterizada como uma sociedade da informação. Para uma mente inexperiente e desprovida da capacidade de discernimento, esta situação acarreta o perigo de cair em um relativismo extremo: todas as teorias e todos os pontos de vista são válidos. Para evitar isso, é essencial ter a presença de habilidades de pensamento crítico, reflexivo, apoiado em critérios fortes e sustentados. Por esta razão, diz Morin, "conhecer e pensar não é chegar à verdade absolutamente verdadeira, mas é um diálogo com a incerteza" (MORIN, 2001, p. 76).

Converter as informações disponíveis em um conhecimento significativo e organizado exige a capacidade de refletir, de ter critérios claros e saber enfrentar a angústia que produz o encontro com a incerteza de não saber respostas precisas e tranquilizadoras para enfrentar perguntas de uma mesma realidade. Isto sugere que "os futuros cidadãos terão habilidades para encontrar, selecionar e interpretar informações, para navegar sem afundar no meio de um fluxo de informações caóticas" (POZO *et al.*, 2006, p. 48).

Esta situação oferece exigências especiais frente ao papel formativo da escola na promoção da capacidade de pensar, analisar, de discernir e tomar uma posição contra os fatos", o que os alunos precisam de educação não é tanto mais informações mas, a capacidade de organizar as informações, de interpretá-las, de dar-lhes sentido "(POZO *et al.*, 2006, p. 48).

Da mesma forma, a sociedade contemporânea também pode ser considerada como uma sociedade de aprendizagem contínua (POZO *et al.*, 2006), onde a aprendizagem não se limita mais apenas aos tempos e espaços de educação formal, mas que faz parte da vida e todos os espaços vivos que vivem os seres humanos. Isto também se refere à necessidade de aprender a aprender, permitindo que cada indivíduo organize e gerencie seu próprio processo de aprendizagem. Conseqüentemente, o sistema educativo deve liderar os esforços para a formação

de alunos superdotados uma mente flexível, capaz de contínua mudança e estratégias de gestão adequadas para a regulação e gestão de sua própria aprendizagem (POZO *et al.*, 2006; POSTIGO e POZO, 2000 ; MONEREO, POZO e CASTELLÓ, 2001).

#### 4.1 APRENDIZAGEM PARA O SISTEMA EDUCACIONAL DO BRASIL

O documento principal que serve como parâmetro para a organização de todo o sistema educacional do Brasil são os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular e são uma referência nacional para todas as modalidades da Educação Básica no Brasil, além da Educação Especial. Estabelecem metas educacionais para as quais devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional.

Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.

Configuram uma referência nacional em que são apontados conteúdos e objetivos articulados, critérios de eleição dos primeiros, questões de ensino e aprendizagem das áreas, que permeiam a prática educativa de forma explícita ou implícita, propostas sobre a avaliação em cada momento da escolaridade e em cada área, envolvendo questões relativas a o que e como avaliar.

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (MEC, 1997, p. 5)

A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo.

Ao contrário de uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é “acabado”, o que SOS PCNs propõem é uma visão da complexidade e da provisoriedade do conhecimento. De um lado, porque o objeto de conhecimento é “complexo” de fato e reduzi-lo seria falsificá-lo; de outro, porque o processo cognitivo não acontece por justaposição, senão por reorganização do conhecimento. É também provisório, uma vez que não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem permeá-las, adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento.

Para o MEC (1997) o conhecimento aparece como preocupação central na medida em que:

A centralidade do conhecimento nos processos de produção e organização da vida social rompe com o paradigma segundo o qual a educação seria um instrumento de “conformação” do futuro profissional ao mundo do trabalho. Disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas, condições até então necessárias para a inclusão social, via profissionalização, perdem a relevância, face às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social. (MEC, 1997, p.11)

Essa concepção busca adaptar a relação ensino/aprendizagem a uma sociedade com características específicas, na qual a informação aparece como foco central:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. (MEC, 1997, p.11)

A perspectiva é de uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam. Alteram-se, portanto, os objetivos de formação no nível do Ensino Médio. Prioriza-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

## 5 OBJETIVOS

### 5.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo desta pesquisa é identificar e analisar as representações sociais sobre aprendizagem formuladas por adolescentes, estudantes do Ensino Médio, divididos em três grupos formados por:

- a) Grupo 1. estudantes de escolar particular (GEP1) de classe média;
- b) Grupo 2. estudantes de escola particular de classe alta;
- c) Grupo 3. estudantes de escola pública da periferia da cidade.

### 5.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Comparar as representações sociais de cada um dos grupos estudados;  
Estabelecer diferenças entre as representações sociais identificadas em cada grupo;

## 6 MÉTODO

Para se alcançar o objetivo proposto realizaram-se três estudos de caso descritivos de caráter transversal: um com alunos de escola particular (EP1) localizada em bairro de classe média, o segundo com alunos de escola particular (EP2) localizada em bairro de classe alta o terceiro realizado com alunos de escola pública estadual (EPu) localizada em bairro pobre da periferia da cidade. As três escolas que atendem os participantes desta pesquisa localizam-se na região oeste da cidade de São Paulo.

### 6.1 CAMPO DA PESQUISA

A primeira das escolas que serviu de campo para a coleta de dados, EPu, localiza-se num bairro pobre da periferia da cidade, numa região de muitas igrejas, a maioria evangélica, carente de recursos e de possibilidades de lazer, próxima a três favelas. Os alunos que frequentam esta escola são provenientes, em sua maioria, dessas três comunidades. Pertencente à Rede Pública do Estado, a escola atende 1500 alunos do Ensino Médio e funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno.

A segunda escola, (EP1) situa-se num bairro de classe média, pertence à Rede Particular e oferece Ensino Infantil, Fundamental e Médio atendendo a 500 alunos. Localizada numa região arborizada, com parques e praças, está próxima da Universidade de São Paulo e Instituto Butantã, instituições que oferecem programas culturais gratuitos freqüentados pelos alunos e suas famílias.

A segunda escola da rede particular de ensino (EP2) oferece somente o Ensino Médio e Ensino Profissionalizante a 250 alunos. Os alunos dessa escola pertencem a famílias de alto poder aquisitivo, têm acesso a todos os meios de comunicação e cultura, viajam com freqüência e são associados aos mais exclusivos clubes de São Paulo. São alunos que apresentaram problemas de aprendizagem escolar em outras escolas e buscam, na EP2, a possibilidade de concluir o Ensino Médio. Trata-se de escola com proposta pedagógica diferenciada que busca compreender as dificuldades do aluno, auxiliando-o na sua superação.



## 6.2 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 82 adolescentes de ambos os sexos, estudantes do Ensino Médio, com idades entre 15 e 19 anos, divididos em três grupos: O primeiro grupo (GEP1) formado por 10 alunos de escola particular (EP1); o segundo grupo (GEP2) formado por 54 alunos de escola particular (EP2) e o terceiro grupo (GEPu) formado por 18 alunos de escola pública estadual (EPu). Todos os participantes foram selecionados por meio de amostra aleatória de conveniência. O critério de inclusão foi ser adolescente, estudante do Ensino Médio, aceitar participar da pesquisa e apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinado.

As características demográficas dos participantes de cada grupo estão apresentadas na tabela 1:

**Tabela 1. Características demográficas dos participantes**

	Sexo (%)		Idade(%)					Escolaridade(%)		
	Fem.	Mas.	15	16	17	18	19	1	2	3
GEP1	42,6	57,4	3,7	25,9	37,0	24,2	9,2	12,9	42,4	44,7
GEP2	80,0	20,0	30	10	40	10	0	30	10	60
GEPu	61,0	39,0	0,0	11,1	55,5	27,8	5,6	0	0	100
total	51	49	9	20	42	21	8	12,2	29,3	58,5

Comparando-se os participantes das escolas particulares e pública constata-se que há número maior de alunos da escola da rede pública no terceiro ano do Ensino Médio. Os dados revelam ainda que, embora apenas 14,8% dos adolescentes tenha idade de 19 anos, trata-se de amostra equilibrada em relação a sexo e idade.

### 6.3 INSTRUMENTOS

Neste estudo utilizou-se carta de autorização para as instituições participantes (Anexo A) e termo de consentimento livre e esclarecido para os participantes da pesquisa ou seus responsáveis (Anexo B). Além disso, para a coleta de dados foi aplicado questionário semi-estruturado combinando-se questões fechadas e abertas. O roteiro do questionário contemplou dados objetivos dos participantes: (sexo, idade, escolaridade) e dados subjetivos que se referem às atitudes, valores, opiniões e sentimentos peculiares às experiências de aprendizagem do participante entrevistado (MINAYO, 1996).

### 6.4 PROCEDIMENTOS

O projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Anexo C). Foi solicitada uma declaração para realização da pesquisa, sendo concedida a autorização para a sua implementação no âmbito de três escolas da cidade de São Paulo: uma pertencente à Rede Pública e outras duas pertencentes à Rede Particular. As escolas foram selecionadas por estarem localizadas na mesma região da cidade o que facilitou a coleta de dados.

A primeira escola selecionada foi a EP1, instituição onde a pesquisadora trabalhou, por ocasião da pesquisa, como diretora. As escolas EP2 e EPU foram escolhidas em função de conhecimento de vários profissionais que trabalhavam nessas instituições, o que facilitou o acesso para a coleta de dados.

Atendendo à Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, foi emitida uma carta informando aos participantes e seus responsáveis sobre o tema e o objetivo do estudo, assegurando que as informações seriam tratadas anônima e sigilosamente e serviriam, apenas, para fins técnicos-científicos. Os participantes e/ou seus responsáveis assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

Os dados foram coletados nas escolas EP1 e EP2 pela própria pesquisadora que dirigiu-se às salas de aula do Ensino Médio durante o período das aulas, explicou a proposta da pesquisa e convidou os alunos à participar. Na escola EPU,

a coleta de dados foi realizada pela professora de português, que prontificou-se a isso, uma vez que a direção dessa escola não permitiu que a pesquisadora responsável o fizesse.

Nas três escolas selecionadas foi aplicado questionário semi-estruturado. As questões foram as seguintes:

- a) O que é aprendizagem para você?
- b) Onde você aprende?
- c) O que você aprende
- d) Com quem você aprende?
- e) Para quem você vai ensinar o que aprendeu?

Os dados computados nesta pesquisa correspondem àqueles cujos participantes entregaram o termo de consentimento livre e esclarecido assinado por eles ou pelos pais ou responsáveis no caso de menores de idade.

## 7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para analisar o material pertinente a esta pesquisa, descrevemos e relacionamos dados demográficos e categorias temáticas abordadas no questionário. Para isso, foram realizadas duas formas de análise: os dados qualitativos foram analisados pela técnica da Análise de Conteúdo; em relação aos dados quantitativos foram conduzidas análises descritivas e inferenciais.

De acordo com Bardin (2002, p.42), análise de conteúdo é conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens, levando em consideração que a análise de conteúdo, segundo (MINAYO, 1996, p.203).

(...) parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado: aquele que ultrapassa os significados manifestos. (...) Articula a superfície dos textos descrita e analisada com fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção de (...) parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado: aquele que ultrapassa os significados manifestos. (...) Articula a superfície dos textos descrita e analisada com fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção de mensagens.

A análise foi realizada tendo em vista o conteúdo verbal dos questionários possibilitando à pesquisadora entrar em contato com o universo subjetivo, simbólico e afetivo presente nesta linguagem. Portanto, procuramos analisar os significados explícitos e implícitos nas entrelinhas da comunicação entre participantes e pesquisadora.

Foram levantadas, *a posteriori*, três categorias teóricas que emergiram dos discursos dos participantes indicando distintas representações sociais sobre aprendizagem: uma vinculada ao que se denominou de concepção tradicional, outra vinculada a uma concepção renovada de aprendizagem e a terceira denominada de concepção contemporânea de aprendizagem. Essas distintas representações sociais trazem, em seu bojo, diferentes concepções filosóficas de homem e de mundo, sendo que cada uma delas indica uma forma de pensar o mundo e de agir sobre ele.

Seguindo a orientação de Tura (1998) para tornar mais consistente e representativa foram desprezadas as palavras evocadas uma ou duas vezes.

## 7.1 CONCEPÇÃO TRADICIONAL

A concepção tradicional surge, no discurso dos adolescentes, relacionada diretamente ao indicador ensino e a dois espaços diferentes: escola e família. Dessa forma, aparecem como capazes de ensinar: os pais e professores. Os conteúdos ensinados encontram-se, aqui, relacionados aos conteúdos escolares tradicionais, tais como: matemática, gramática e fatos históricos. A tabela 2 indica a frequência e o percentual com que essa concepção aparece em cada um dos grupos estudados.

**Tabela 2. Frequência e percentual da concepção tradicional**

Grupo	Frequência	Percentual
GEP1	0	0,00%
GEP2	12	20,68%
GEPu	1	5,55%

Os dados da tabela 2 indicam o GEP1 e o GEP2 como os dois grupos que referenciaram, respectivamente, com menor (0%) e maior frequência (20,68%), o indicador ensino, sugerindo uma concepção tradicional de aprendizagem, centrada naquele que ensina.

Para estes adolescentes, aprender é adquirir conhecimentos transmitidos pelo outro, de forma acrítica, colocando nos pais e/ou professores toda a responsabilidade pelo seu aprendizado. Aprender, nesta perspectiva, prescinde da criatividade e da iniciativa.

Os conteúdos ensinados pelos pais e/ou professores, na visão destes adolescentes, correspondem aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas como verdades acabadas, sem que, necessariamente, se estabeleça relação com os problemas reais que afetam a sociedade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997), para a concepção tradicional, na relação entre quem ensina e quem aprende, prevalece a autoridade daquele que ensina, exigindo uma atitude receptiva dos adolescentes e impedindo a comunicação entre eles. Esta relação com o saber determina uma concepção de aprendizagem como uma reprodução exata e inequívoca da realidade.

Essa concepção está pautada no empirismo, segundo o qual o conhecimento encontra-se pronto, no exterior do sujeito que aprende. O ensino reduz-se à transmissão do conhecimento e a aprendizagem à absorção do conhecimento transmitido (GRILLO, 2002).

Para Behrens (1999) a concepção tradicional ainda é freqüente no Brasil.

"O objeto cognoscível de que esse sujeito se apropria, "forma-o" pela incorporação não transformada dos conhecimentos adquiridos. Do ponto de vista da ciência clássica, a educação como formação intelectual forma os sujeitos transformando-os em seres a-históricos, racionais, em que o espaço para os acontecimentos está desde sempre afastado. Trata-se de negar a contingência da subjetividade para evitar o que ela supostamente seria: uma fonte de erros ou de perturbações" (Collares et al., 1999, :207).

Bordenave (1999) sistematiza as repercussões da concepção tradicional, tanto em nível individual quanto social, como descrito a seguir:

- I) Em nível individual: (a) hábito de tomar notas e memorizar; (b) passividade do aluno e falta de atitude crítica; (c) profundo "respeito" quantos fontes de informação, sejam elas professores ou textos; (d) distância entre teoria e prática; (e) tendência ao racionalismo radical; (f) preferência pela especulação teórica; e (g) falta de "problematização" da realidade.
- II) Em nível social: (a) adoção inadequada de informações científica e tecnológica de países desenvolvidos; (b) adoção indiscriminada de modelos de pensamento elaborado em outras regiões (inadaptação cultural); (c) individualismo e falta de participação e cooperação; e (d) falta de conhecimento da própria realidade e, conseqüentemente, imitação de padrões intelectuais, artístico e institucionais estrangeiros; submissão à dominação e ao colonialismo; manutenção da divisão de classes sociais (*status quo*).

## 7.2 CONCEPÇÃO RENOVADA

A concepção renovada é identificada, no discursos dos adolescentes participantes desta pesquisa, pelos seguintes indicadores: “aprendizagem”, “coisas que eu aprendo”, “modo de nós aprendermos”. Embora esses indicadores relacionem aprendizagem à escola e à família, também consideram espaços mais amplos como: internet, jornal, mundo. Nessa perspectiva o conteúdo aprendido também se amplia. Esses adolescentes consideram que aprendem “coisas da vida”, “coisas úteis”, “diversas coisas.

A tabela 3 indica a frequência e o percentual com que essa concepção aparece em cada um dos grupos estudados.

**Tabela 3. Frequência e percentual da concepção renovada**

Grupo	Frequência	Percentual
GEP1	3	30,0%
GEP2	12	20,68%
GEPu	6	33,33%

Na tabela 3 verifica-se que a concepção renovada aparece com maior frequência na escola pública. Entende-se por concepção renovada a posição que, contrapondo-se à concepção tradicional, coloca como centro do processo, aquele que aprende propondo uma secundarização do ato de transmissão dos conteúdos por aquele que ensina.

Conforme Luckesi (1994) a concepção renovada inclui várias correntes que, de uma forma ou de outra, estão ligadas ao movimento da pedagogia não-diretiva, representada principalmente pelo psicólogo Carl Rogers e pelo movimento chamado Escola Nova ou Escola Ativa.

Essas correntes, embora admitam divergências, assumem um mesmo princípio norteador de valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social. O centro da atividade escolar não é o professor nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aluno, como ser ativo e curioso. O mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem. "Trata-se de "aprender a aprender", ou seja, é mais

importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito" (LUCKESI, 1994, p.58).

Aquele que ensina facilita o desenvolvimento livre e espontâneo do indivíduo, o processo de busca pelo conhecimento, que deve partir daquele que aprende. Cabe a quem ensina organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais de quem aprende, para desenvolver capacidades e habilidades intelectuais de cada um. Aquele que ensina estimula ao máximo a motivação de quem aprende, despertando neles a busca pelo conhecimento, o alcance das metas pessoais, metas de aprendizagem e desenvolvimento de competências e habilidades. Desta forma, o processo de ensino é desenvolvido para proporcionar um ambiente favorável ao autodesenvolvimento e valorização do "eu".

Para Luzuriaga (1980): "Por educação nova entendemos a corrente que trata de mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo. Por isso se deu também a esse movimento o nome de `escola ativa'" (p. 227).

Os educadores que adotam essa concepção acreditam em uma sociedade mais justa e igualitária, na qual caberia à educação adaptar os estudantes ao seu ambiente social.

Do ponto de vista da Escola Nova, os conhecimentos já obtidos pela ciência e acumulados pela humanidade não precisariam ser transmitidos aos alunos, pois acreditava-se que, passando por esses métodos, eles seriam naturalmente encontrados e organizados (FUSARI e FERRAZ, 1993, p. 28).

No tocante às teorias e práticas estéticas, a pedagogia escolanovista rompe com as "cópias de modelos", e parte para a criatividade e a livre-expressão. A estética moderna privilegia a inspiração e a sensibilidade, acentuando o respeito à individualidade do aluno.

É uma tendência de ensino do início do século XX, na qual procurava estimular a curiosidade da criança para o aprendizado. Os jogos educativos, por exemplo, foram utilizados como estratégias de aprendizagem. O ambiente deveria ser dotado de materiais didáticos, estimulante e alegre, muito diferente do ambiente frio e formal da escola tradicional. O professor deveria trabalhar com pequenos grupos, de forma que a relação interpessoal dinamizasse o processo de ensino-



aprendizagem. Como uma nova metodologia e embora muito difundida na época, na prática não se disseminou por todo o sistema de ensino.

Segundo o MEC (1997), a idéia de um ensino guiado pelo interesse dos alunos acabou, em muitos casos, por desconsiderar a necessidade de um trabalho planejado, perdendo-se de vista o que se deve ensinar e aprender. Essa tendência, teve grande penetração no Brasil na década de 30, principalmente ensino pré-escolar (jardim de infância). Até hoje esta corrente influencia algumas práticas de ensino, com maior destaque na educação infantil, especialmente no campo da orientação educacional e da psicologia escolar.

### 7.3 CONCEPÇÃO CONTEMPORÂNEA

A concepção contemporânea aparece em 50% (24) das respostas relacionada ao indicador conhecimento e 20,83% (10 respostas) relacionada ao indicador informação. A maioria dos adolescentes não conseguem relacionar a aprendizagem a um espaço determinado e afirmam aprender “em todo o lugar”, “na vida”, no “dia a dia”. Da mesma forma, demonstram dificuldades em identificar o objeto da aprendizagem, definindo-o com expressões incertas e abrangentes tais como: “coisas que irei usar na vida”, “viver em sociedade”, “tudo”, “coisas novas”. Da mesma forma, não identifica claramente com quem aprende: “com todo mundo”, “pessoas em volta”, “com quem tem algo para ensinar”. Aqui, também aparecem as mídias no lugar de quem ensina: “TV., Jornal, internet, livros”.

A tabela 4 apresenta a frequência e o percentual do aparecimento da concepção contemporânea no discurso dos adolescentes desta pesquisa.

**Tabela 4. Frequência e percentual da concepção contemporânea**

Grupo	Frequência	Percentual
GEP1	7	70,00%
GEP2	30	55,55%
GEPu	11	61,1%

Verifica-se, pelos dados apresentados na Tabela 4, que a concepção

contemporânea aparece em maior número no discurso dos adolescentes das três escolas, campo da pesquisa.

Entende-se, aqui, como concepção contemporânea uma concepção voltada para uma nova forma de relação com o conhecimento vinculada ao que Pozo (2002) denomina “sociedade da aprendizagem”. A sociedade da aprendizagem tem como característica principal a idéia de aprender como ação nuclear. A cultura simbólica da sociedade da aprendizagem implica novas formas de aprendizagem decorrente da presença de amplas possibilidades de controle, armazenamento e liberação de acesso a múltiplos conjuntos de informação. Nessa sociedade a humanidade deixa suas bases originais na agricultura, posteriormente na manufatura e industrialização, para ingressar na economia da aprendizagem na qual a manipulação da informação é a atividade principal. As economias da aprendizagem são estimuladas e movidas pela criatividade e pela inventividade

Para Pozo a concepção contemporânea de aprendizagem “já pode respirar-se em muitos espaços de gestão social do conhecimento (fora das salas de aula) e demandam novas posturas dos sistemas educativos” (POZO, 2006, p. 51). Para Pozo, a escola ainda permanece resistente a essas novas formas de se conceber a aprendizagem.

A concepção contemporânea pressupõe espaços que se não dediquem tanto a proporcionar informações a quem aprende mas, a converter a informação que já possuem em verdadeiro conhecimento (POZO, 2003). Entende a aprendizagem, não como resultante direta de um processo de transmissão de um saber estabelecido, senão como um diálogo com um saber incerto. Assume, ainda, que os conteúdos a serem aprendidos, dado seu caráter em boa medida relativo e transitório, não devem ser um fim em si mesmos mas um meio necessário e não arbitrário para promover certas capacidades em quem aprende (POZO e POSTIGO, 2000).

#### 7.4 ANÁLISE COMPARATIVA

A tabela 5 apresenta o percentual do aparecimento de cada uma das três concepções de aprendizagem nos grupos considerados nesta pesquisa.

**Tabela 5. Percentual das concepções de cada grupo**

Grupo	tradicional	renovada	contemporânea
GEP1	0,00%	30,00%	70,0%
GEP2	20,68%	20,68%	55,55%
GEPu	5,55%	33,33%	61,11%

As escolas que serviram de campo para a pesquisa declaram adotar uma proposta pedagógica alicerçada no paradigma interacionista, aqui denominada renovada, em que a aprendizagem é entendida enquanto uma construção processual e recíproca do ser humano na interação com o objeto de conhecimento sendo, aquele que ensina, percebido como mediador desse processo.

Sendo assim, e considerando as respostas dos adolescentes, os elementos que pertencem ao núcleo central são aqueles que aparecem com menor frequência e pronta evocação nos três grupos. Representam a realidade cristalizada nas crenças, marcado pela memória coletiva e pelo sistema de normas.

Por outro lado, verifica-se na tabela 5 a predominância da concepção contemporânea nos grupos estudados. Essa situação sugere que os adolescentes que assumiram a concepção contemporânea representam a aprendizagem de forma vinculada, predominantemente, ao sistema periférico (ABRIC, 2003), servindo de "pára-choque entre uma realidade que a questiona e um núcleo central que não deve mudar facilmente" (FLAMENT, 2001, p. 178). É o sistema periférico que prepara as transformações das representações sociais pela ativação dos esquemas periféricos.

Essa afirmação assinala que, para ser protegido o núcleo central e para ser assegurada a estabilidade de uma representação social, na sua periferia comportam as verbalizações mais subjetivas e menos frequentes proferidas pelos grupos pesquisados acerca da aprendizagem e, por esse motivo, absorvidas pelos esquemas periféricos. Deste modo, o sistema periférico serve de dispositivo para amortecer o confronto entre a realidade subjetiva e os elementos consensuais, constitutivos do núcleo central das representações sociais.

Tendo em conta as funções do sistema periférico, encontrou-se uma representação social de aprendizagem capaz se adaptar às diversas transformações a que uma sociedade em mudança, sujeita a aqueles que a compõem.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou identificar e analisar as representações sociais sobre aprendizagem formuladas por adolescentes, estudantes do Ensino Médio.

Foram identificadas e analisadas três categorias teóricas que emergiram dos discursos dos participantes indicando distintas representações sociais sobre aprendizagem: uma vinculada ao que se denominou de concepção tradicional, outra vinculada a uma concepção renovada de aprendizagem e a terceira denominada de concepção contemporânea de aprendizagem. Essas distintas representações sociais trazem, em seu bojo, diferentes concepções filosóficas de homem e de mundo, sendo que cada uma delas indica uma forma de pensar o mundo e de agir sobre ele.

Sem dúvida, nas representações identificadas e analisadas, subjazem certas concepções, mais ou menos conscientes e explícitas, sobre o que é o conhecimento e como se chega a conhecer, suas crenças epistemológicas<sup>4</sup>.

Ainda que as crenças epistemológicas pessoais não sejam realmente concepções sobre aprendizagem, a maneira como concebem a natureza do conhecimento influi no tipo de processos e estratégias que se emprega para aprender. Dessa forma esta pesquisa representa uma contribuição no conjunto de pesquisas que apresentam dados sobre a população adolescente e sua escolaridade.

Nesse sentido, os resultados aqui apresentados sugerem a necessidade de novos estudos sobre o tema de forma a que se compreenda como essas representações sociais interferem no desempenho acadêmico dos adolescentes, uma vez que as representações sociais indicam a direção da ação.

---

<sup>4</sup> Assume-se, aqui, a posição de Hofer (2002) para quem as epistemologias pessoais não são gerais nem tampouco sistemas ou teorias implícitas, mas que dependem de um conjunto de recursos que se põe em prática em função dos diferentes contextos e situações. Nesse sentido não é possível esperar coerência ou consistência interna dessas formulações.

## REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, Arminda. **Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- ABERASTURY, Arminda. O adolescente e a liberdade. In: ABERASTURY, Arminda & KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal: um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 13-23.
- ABRIC, Jean Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 155-171
- ABRIC, Jean Claude. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 2003.
- ABRIC, Jean Claude. Les représentations sociales : aspects théoriques. In: ABRIC, Jean Claude (Org.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 2003. p.11-37.
- ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta Editora Página Aberta Ltda., 1994.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1986.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BEHRENS, M. A. 1999. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 80, p.383-403, 1990.
- BORDENAVE, JUAN ENRIQUE DIAZ. Alguns fatores pedagógicos. In: SANTANA, José Paranaguá e CASTRO, Janete Lima de (Org.). **Capacitação em desenvolvimento de recursos humanos de saúde**. CADRHU. Brasília: Ministério da Saúde; Organização Pan-Americana da Saúde; Universidade Federal do Rio Grande do Norte. p. 185-213. 1999.
- CAPRA, Fritjof . **O ponto de mutação**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1992.
- CASULLO, Maria Martina. **Adolescentes in riesgo: identificación y orientación psicológica**. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- COLLARES, C. L.; MOYSÉS, M. A. A. & GERALDI, J. W. Educação continuada: A política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, n.20, p.202-219, 1999.
- COSTA, I. E. R., LUDEMIR, A. B. & AVELAR, I. Violência contra adolescentes: diferenciais segundo estratos de condição de vida e sexo. **Ciência e Saúde Coletiva**, n.12, p.1193-1200, 2007.

- ERIKSON, Erik Homburger. **Identidade: juventude e crise**. Trad: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A., 1987.
- FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p.173-186.
- FRASCHETTI, Augusto. O mundo romano. In: LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean Claude (Orgs.). **História dos jovens: da antigüidade à era moderna**. Trad. de C. Marcondes, N. Moulin e P. Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. v. 1, p. 59-95.
- FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **O desalojamento e a reinstalação do si-mesmo** : um percurso fenomenológico para uma compreensão da adolescência, a partir de narrativas. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) – Curso de Psicologia Escolar e Desenvolvimento humano, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa Correa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993 (Coleção Magistério 2º Grau - Série Formação do Professor).
- GRILLO, Marlene Correa. Práticas docentes e referenciais norteadores. In: **Caderno Marista de Educação**. Publicação da Comissão de Educação da Província Marista do Rio Grande do Sul. Vol. 2, n.2, 2002.
- HOFER, Barbara e PINTRICH, Paul. (Orgs.). **Personal epistemology**. The psychology of beliefs about knowledge and knowing. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.
- HUTZ, Cláudio Simon. **Situações de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência**: aspectos teóricos e estratégias de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios. 2000** [CD-ROM]. Rio de Janeiro: Microdados, 2003.
- JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, Serge (Org.). **Psicología Social**. Buenos Aires: Paidós, 1985. p.469-494.
- JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise (Org.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989. p.31-61.
- JODELET, Denise. **Representações sociais**. RJ: Editora da UERJ, 2001.
- LAGE, Elisabeth. **Modelos e pesquisas no campo das representações sociais**. Curso ministrado no Departamento de Ciências da Vida. Salvador: UNEB, 2002.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez., 1994.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 12. ed. São Paulo: Nacional, 1980.

MATHEUS, Tiago Corbisier. *Ideais na adolescência: falta (d)e perspectivas na virada do século*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002.

MATURANA, Humberto. Ciência e cotidiano: A ontologia das explicações científicas. In: WATZLAWICK, Paul e KRIEG, Peter (Orgs.). **O olhar do observador**. Campinas, SP: Editorial Psy II, 1985. p.163 – 198.

MARTURANO, Edna Maria; ELIAS, Luciana Carla dos Santos e CAMPOS, Marli Aparecida Silva. O percurso entre a meninice e a adolescência: mecanismos de vulnerabilidade e proteção. In: MARTURANO, Edna Maria; LINHARES, Maria Beatriz Martins e LOUREIRO, Sonia Regina (Orgs.). **Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo/ FAPESP, 2004. p. 251-282.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. A tradição pedagógica brasileira. In: Ministério da Educação e Cultura (Org.). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. p. 30-33, .

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

MOLINER, P. A two-dimensional model of social representations. **European Journal of Social Psychology**, v.25, n.1, p.27–40, 1995.

MOREIRA, M. I. C.. Psicologia da adolescência. Contribuições para um estado da arte. **Interações: Estudo e Pesquisas em Psicologia**. v.5, n.10, 2000.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3a. ed. São Paulo: Cortez, 2001

NEGRETE, J. **Estrategias para el aprendizaje**. México: Limusa, 2007.

PASCUAL-CASTROVIEJO, I. Plasticidad cerebral. **Revista de neurología**. v.24, n.135, p. 61-66, 2002.

PLATÃO. **A República**. 3ª ed. Lisboa: Editora Fundação Calouste Gulbenkian, trad. Maria Helena da Rocha Pereira, 1980.

POZO, Juan Ignacio. **Teorías cognitivas del aprendizaje**. Madrid: Ed. Morata, 1989.

POZO, Juan Ignácio. **Aprendizes e mestres**. Porto Alegre: Artmed, 2002.



POZO, Juan Ignacio. **Adquisición de conocimiento**: cuando la carne se hace verbo. Madrid: Morata, 2003.

POZO, Juan Ignacio; SCHEUER, Nora; ECHEVERRIA, Maria del Puy Pérez; MATEOS, Mar; MARTIN, Elena; CRUZ, Montserrat de la. **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje**. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Editorial Grao, de IRIF, S.L., 2006.

POZO, Juan Ignacio; MONEREO, Carles; CASTELLÓ, Montserrat. El uso estratégico del conocimiento. In: COLL, Cesar; PALACIOS, Jesús e MARCHESI, Alvaro. (Org.). **Psicología de la educación escolar**. Madrid: Alianza, 2001.

POZO, Juan Ignacio e POSTIGO, Yolanda. **Los procedimientos como contenidos escolares**. Uso estratégico de la información. Barcelona: Edebé, 2000.

ROSA, M. D. Adolescência: da cena familiar à cena social. **Psicologia USP**, v. 13, n. 2, p.227-241, 2002 .

ROUSSEAU, Jean Jaques. **Emílio ou da educação**. Trad: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SANTOS, Benedito Rodrigues. **A emergência da concepção moderna de infância e adolescência**. Mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias. 1996. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais: Antropologia), Curso de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SCHNAPP, Alain. A imagem dos jovens na cidade grega. In: LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude (orgs). **História dos jovens**: da antiguidade à era moderna. São Paulo: Cia. das Letras, 1996. Vol.1. p. 19-58.

SPLITTER, Laurance e SHARP, Ann **Uma nova educação**: a comunidade de investigação na sala de aula. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

TURA, L.F.R. (1998). Aids e estudantes: a estrutura das representações. In: JODELET, Denise e MADEIRA, Margot. (Orgs.). **Aids e representações sociais**: a busca de sentidos. Natal: EDUFRN, 1998. p. 121-54.

YUNES, Maria Angela Mattar & SZYMANSKI, Heloisa. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, José (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p.13-42.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Relatório sobre a situação da adolescência no Brasil**. Brasília: UNICEF, 2002a.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **A voz do adolescente**. Brasília: UNICEF, 2002b .

**ANEXOS****A - Carta de autorização para as instituições participantes  
Instituição 1**

## Instituição 2

**Instituição 3**

**B - Termo de consentimento livre e esclarecido**

## **C - Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa**