

**ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA
MESTRADO EM TEOLOGIA**

TANANI BOLL DIEHL

**“MAIS DO QUE UM TOUR E ESTUDO DO IDIOMA: INTERCÂMBIO CULTURAL
COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM”**

São Leopoldo

2012

TANANI BOLL DIEHL

**“MAIS DO QUE UM TOUR E ESTUDO DO IDIOMA: INTERCÂMBIO CULTURAL
COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM”**

Dissertação de Mestrado
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação
Área de concentração: Religião e Educação

Orientadora: Gisela Isolde Waechter Streck

São Leopoldo

2012

BANCA EXAMINADORA

1º Examinador: *Gisela I. W. Streck*
Prof.ª Dr.ª Gisela Isolde Wachter Streck (Presidente)

2º Examinador: *Júlio César Adam*
Prof. Dr. Júlio César Adam (EST)

3º Examinador: *Sandra Vidal Nogueira*
Prof.ª Dr.ª Sandra Vidal Nogueira (UFFS/RS)

RESUMO

O trabalho de pesquisa “Mais do que um *tour* e estudo do idioma: intercâmbio cultural como processo de aprendizagem” está dividido em três partes sendo que a primeira se ocupa com a adolescência, a segunda com a educação e a terceira com o intercâmbio. Identificar situações pertinentes a adolescência, tem-se mostrado de grande importância para auxiliar e compreender as reações dos adolescentes, seus anseios, suas mudanças bruscas de humor, sua ousadia e seus temores. Além disso, aspectos psicossociais e sociais são levados em consideração ao longo da pesquisa, ou seja, suas relações com família e amigos na tentativa de viver a moratória imposta pelo adulto até que alcance a sua “adulter”. A educação oferecida nas escolas deve proporcionar o pleno desenvolvimento do educando, bem como o exercício constante da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho, conforme consta na LDB. A interação, a troca de experiências e a vivência com o grupo de colegas de classe, amigos e educadores permitem que os alunos se apropriem dos momentos em que a educação está acontecendo, alcançando assim, uma educação completa. Importante ressaltar o papel fundamental que o currículo e a avaliação desempenham na educação e, portanto em cada escola comprometida com a formação de adolescentes. O assunto intercâmbio é abordado a partir da pesquisa social feita com alunos que participaram de uma das edições dos programas e apresenta a análise e os resultados dos dados fornecidos pelos participantes da pesquisa. Ainda, com base nos resultados obtidos apresenta-se uma proposta de implantação de programas de intercâmbio nas escolas da Rede Sinodal de Educação.

Palavras-chave: adolescência, adolescentes, educação, intercâmbio.

ABSTRACT

The research “*More than a tour and study of a language: cultural exchange as a learning process*” is divided in three parts being the first one concerned with adolescence, the second with education and the third with the exchange program. Identifying situations in regard to adolescence has been very important to help understanding the reactions of adolescents, their longings and their impetuous changing in mood, their audacity and their fears. Moreover, psychosocial and social aspects are taken into consideration throughout the research, in other words, their relations with family and friends in the attempt to live the moratorium imposed by the adult until they reach their “adult world”. The education offered in the schools must provide the complete development of the student, as well as the exercise of citizenship and his preparation for the world of work, according to what is evident in LDB (Law of rules and basis). The interaction, the change of experience and the living together with the classmates, friends and teachers allow the students to assume the moments in which education is taking place, this way reaching a complete education. It is important to highlight the essential role that curriculum and evaluation play in education and, therefore in each school committed to the formation of adolescents. The subject exchange is approached from the social research carried out with the students that participated of one of the editions of the exchange and shows the analyses and results of the data provided by the participants. Besides, based on the results obtained, a proposal of implementation of exchange programs in the schools of Rede Sinodal de Educação is presented.

Key words: adolescence, adolescents, education, exchange.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	ADOLESCÊNCIA.....	15
1.1	Definição de adolescência.....	17
1.2	Aspectos Psicossociais.....	19
1.3	Relações sociais na adolescência.....	25
1.3.1	Família.....	28
1.3.2	Amigos.....	32
1.4	A adolescência hoje – geração Z.....	34
1.5	O adolescente na escola.....	39
2	EDUCAÇÃO, ADOLESCENTE E ESCOLA.....	43
2.1	Educação formal na escola.....	43
2.1.1	Currículo.....	47
2.1.2	Avaliação.....	51
2.2	A Educação em escolas comunitárias – a Rede Sinodal de Educação.....	54
2.3	As propostas de educação na Instituição Evangélica de Novo Hamburgo – IENH.....	60
2.3.1	Ensino de Língua Estrangeira.....	61
2.3.1.1	Currículo regular.....	62
2.3.1.2	Currículo bilíngüe.....	64
2.3.2	Intercâmbios culturais.....	67
3	INTERCÂMBIO IENH/BR – DAVENPORT CENTRAL HIGH/EUA.....	73
3.1	Contexto da pesquisa social.....	74
3.2	Sistematização e análise dos dados.....	76
3.3	Considerações finais da pesquisa social.....	89
3.4	Implantação de programas de Intercâmbio nas escolas da rede Sinodal.....	92
3.4.1	Sensibilização.....	92
3.4.2	Coordenação.....	93
3.4.3	Definição do local/locais.....	93
3.4.4	Definição do tipo de instituição.....	94
3.4.5	Busca de parcerias.....	94
3.4.6	Discutir e avaliar propostas.....	95

3.4.7	Apresentação das propostas para equipe diretiva.....	95
3.4.8	Definição de professores acompanhantes.....	96
3.4.9	Apresentação da proposta para pais e alunos.....	96
3.4.10	Fechamento de contrato.....	97
	CONCLUSÃO.....	99
	REFERÊNCIAS.....	103
	ANEXOS.....	109
	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	
	Questionário de Pesquisa	

INTRODUÇÃO

Proveniente da área da educação, apaixonada pelo estudo de línguas estrangeiras e movida pelo desafio dos programas de intercâmbios culturais, percebi que chegara a hora de desafiar-me a envolver-me de “corpo e alma” no mundo dos intercâmbios.

Para tanto, nesta pesquisa busco trabalhar com questões relacionadas aos programas de intercâmbio oferecidos aos adolescentes da primeira e segunda série do Ensino Médio de uma escola da Rede Sinodal de Educação, localizada na cidade de Novo Hamburgo. O foco principal será dado ao programa de intercâmbio com ênfase em jornalismo acadêmico para a escola pública *Davenport Central High* na cidade de Davenport, Iowa nos Estados Unidos da América.

Os assuntos a serem abordados pela pesquisa são a abrangência dos programas de intercâmbio, os conflitos que estão relacionados a eles, sua eficácia no desenvolvimento da língua inglesa, bem como o papel que têm, como ferramenta usada pelos jovens para que estejam aptos a propor transformações sociais e crescimento pessoal.

O objetivo da pesquisa, assim, é averiguar e refletir se os intercâmbios culturais, em especial o intercâmbio que serve de base para esta pesquisa, estão de fato contribuindo com o espírito de busca pelo conhecimento de diferentes culturas, valendo-se de referenciais embasados na ideia de família, sociedade, justiça, valores e oportunidades como meio para aceitar os cenários sociais, econômicos e políticos que se descortinam.

Ainda, auxiliar as escolas da Rede Sinodal de Educação a pensar um programa de intercâmbio que condiga com a sua proposta pedagógica, fazendo deles ferramentas efetivamente importantes e de grande valia para a inserção social dos indivíduos através da língua estrangeira, é uma das razões que me moveram a realizar a pesquisa.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi necessário que adentrasse o universo adolescente em um primeiro momento, situando o sujeito envolvido na pesquisa. Aspectos psicossociais e sociais (relação com família, com amigos, com grupos) do adolescente são alguns dos fatores que precisaram ser considerados no desenrolar desta pesquisa. Assim, é preciso que tenhamos consciência das etapas pelas quais os adolescentes passam na busca por sua identidade até chegar à fase adulta, bem como compreender como as transformações vividas em cada uma dessas etapas afetam a sua vida. Além disso, é fundamental que se tenha um panorama da composição familiar em que esse adolescente está inserido, para poder

verificar até que ponto essa composição influencia o seu desenvolvimento como ser social. A partir daí, será possível verificar o impacto que esse fator desempenha na vida escolar do adolescente, no seu convívio social, nas suas escolhas e nas suas interações com o meio em que vive.

Além disso, levo em consideração, no desenrolar da pesquisa, o adolescente geração Z que tem uma gama de ofertas e possibilidades virtuais à sua disposição em apenas um clique. Com a ponta dos seus dedos conecta o mundo em segundos e o mundo, cada vez mais, precisa acompanhar a rapidez deste toque.

Após situar o adolescente, sujeito da pesquisa e a etapa pela qual ele passa - a adolescência - foi importante aprofundar os conhecimentos sobre a área da educação, partindo de uma visão macro até chegar ao universo da Rede Sinodal de Educação, mais especificamente a uma escola pertencente à Rede. Tendo contextualizado a escola, apresento algumas das propostas curriculares oferecidas aos alunos, dentre as quais destaco o intercâmbio cultural.

Em um primeiro momento, me ocupo com a definição de educação. Logo após, apresento a educação formal que nos remete a pensar nos indivíduos envolvidos nesse processo: crianças, adolescentes e jovens em formação de sua cidadania.

Além disso, também o currículo faz parte de nossa reflexão. Em um currículo que assume a atividade humana como princípio educativo, deve haver articulação e harmonia entre a proposta de ensino e o currículo pessoal dos alunos. Ainda, um currículo que faça sentido tanto para a formação integral do educando quanto para sua vida, são aspectos a considerar no desenrolar da pesquisa.

Quando falamos de educação também nos remetemos à avaliação, pois, em algum momento da educação, algum tipo de processo de avaliação será utilizado. Seja ele para avaliar educador ou educando, para avaliar conteúdos ou processos, para avaliar instituições ou o acesso a elas, enfim, a avaliação acontecerá. Aqui, a avaliação é entendida como meio de verificar para aperfeiçoar e reestruturar processos, também para a análise do currículo e a proposta de ensino que a escola oferece aos seus alunos.

Após abordar os assuntos relacionados à adolescência e à educação, ocupei-me com os assuntos pertinentes aos programas de intercâmbios. Em um primeiro momento, aplicamos uma pesquisa de campo a um grupo de 10 alunos egressos da escola pertencente à Rede Sinodal de Educação, já mencionada. A pesquisa envolveu um questionário contendo questões possíveis de serem analisadas, levando em consideração os objetivos da pesquisa na tentativa de compreender o universo que envolve os programas de intercâmbio, seus agentes,

os conflitos por eles gerados e vividos, as angústias e anseios que afloram quando os adolescentes se veem participando de um programa desses.

Diante de todos os fatores expostos e analisados no decorrer desta pesquisa, é possível apresentar uma proposta de implantação de programas de intercâmbio nos seus currículos para ser utilizado pelas escolas que fazem parte da Rede Sinodal de Educação. Dessa forma, as escolas estarão contribuindo para que os seus alunos estejam mais aptos a vivenciarem o mundo que lhes é apresentado.

1. ADOLESCÊNCIA

Compreender o universo que envolve o período da adolescência tem sido assunto de vários estudos e pesquisas. A busca pelo conhecimento sobre o que se passa nessa fase do desenvolvimento dos jovens, de modo geral, tem auxiliado no sentido de que se possa lidar de forma mais tranquila com os adolescentes. Considerando o que traz Frota, “a adolescência deve ser pensada como uma categoria que se constrói e se re-constrói dentro de uma história e tempos específicos”.¹

Levando em consideração que vivemos em um mundo globalizado, faz-se mister conhecer mais sobre a adolescência e sobre seus atores. Identificar situações pertinentes a esse momento da vida, tem-se mostrado de grande importância para auxiliar e compreender suas reações, seus anseios, suas mudanças bruscas de humor, sua ousadia e seus temores. Segundo Morin,

Na adolescência, a “personalidade” social ainda não está cristalizada: os papéis ainda não se tornaram máscaras endurecidas sobre os rostos, o adolescente está à procura de si mesmo e à procura da condição adulta, donde uma primeira e fundamental contradição entre a busca da autenticidade e a busca de integração na sociedade.²

A tarefa de compreender o universo adolescente precisa levar em consideração aspectos psicossociais e sociais desse adolescente. Assim, é preciso que tenhamos consciência das etapas pelas quais os adolescentes passam na busca por sua identidade até chegar à fase adulta, bem como compreender como as transformações vividas em cada uma dessas etapas afetam a sua vida. Além disso, é fundamental que se tenha um panorama da composição familiar em que esse adolescente está inserido, para poder verificar até que ponto essa composição influencia o seu desenvolvimento como ser social. A partir daí, será possível verificar o impacto que este fator desempenha na vida escolar do adolescente, no seu convívio social, nas suas escolhas e nas suas interações com o meio em que vive. Segundo Dayrell,

[...] a adolescência não pode ser entendida como um tempo que termina, como a fase da crise ou de trânsito entre a infância e a vida adulta, entendida como a última meta da maturidade. Mas representa o momento do início da juventude, um momento cujo

¹ FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância a historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. UERJ, v. 7, n. 1. p. 147 - 160. Rio de Janeiro, 2007. p. 157.

² MORIN, Edgar. **Cultura de Massas no século XX**: Vol. 1-Neurose. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 154.

núcleo central é constituído de mudanças do corpo, dos afetos, das referências sociais e relacionais. Um momento no qual se vive de forma mais intensa um conjunto de transformações que vão estar presentes, de algum modo, ao longo da vida.³

A escola, parceira da família na tarefa de suprir a demanda por conhecimento, formação e educação, tem procurado adequar currículos, oferecer alternativas “atrativas” para que os adolescentes sintam-se bem no ambiente escolar. O trabalho de aliar a educação a um ambiente agradável de aprendizagem para os adolescentes tem feito com que as escolas invistam cada vez mais em diferenciais, para que, assim, seus alunos-adolescentes consigam lidar com as questões que o mundo globalizado demanda. Segundo Streck, o critério de um bom currículo não deveria ser se ele inclui esse ou aquele componente curricular, mas se ele dá conta das perguntas que as crianças, os jovens e a sociedade estão fazendo.⁴

A adolescência, como um período em que grandes mudanças físicas, psíquicas e comportamentais ocorrem, também favorece o envolvimento dos adolescentes com transgressões (regras, drogas, violência). Segundo Bauman, viver o presente é não mais a construção da estrada para um novo mundo (ordenado), é um dos efeitos inesperados da liquidez contemporânea.⁵ Na tentativa de se encontrar, acabam por perder-se, envolvendo-se em situações das quais não conseguem mais se “libertar”. Os adolescentes procuram por grupos nos quais possam ser aceitos e respeitados naquilo que pensam. Para Erikson:

Os adolescentes não só se ajudam uns aos outros, temporariamente, no decorrer desse conturbado período, formando turmas e estereotipando a si próprios, aos seus inimigos, mas também testam, insistentemente, as capacidades mútuas para lealdades constantes, no meio de inevitáveis conflitos de valores.⁶

Além de todo o turbilhão de acontecimentos e situações conflitantes pelos quais os adolescentes passam na busca por sua identidade e chegada até a vida adulta, precisam, ainda, conviver com a tecnologia que está em toda a parte. Os adolescentes não conseguem se desligar do mundo virtual, eles precisam, cada vez mais, de ferramentas para que estejam conectados ao mundo. Como equilibrar o uso extremado das tecnologias virtuais e o pouco contato pessoal na vida dos adolescentes? As respostas aos seus anseios são mais e mais rápidas e as relações mais efêmeras. Em um “click”, o adolescente viaja o mundo, distancia-se do real, para voltar depois cheio de novas inquietações. Para Dayrell,

³DAYRELL, Juarez. O Jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003, p. 42.

⁴STRECK, Danilo. **Religião, Cultura e Educação** – Interfaces e diálogos. São Leopoldo: Unisinos, 2006. p. 33.

⁵BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 97.

⁶ERIKSON, Erik. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. p. 133.

[...] a adolescência não pode ser entendida como um tempo que termina, como uma fase da crise ou de trânsito entre a infância e a vida adulta, entendida como a última meta da maturidade. Mas representa o momento do início da juventude, um momento cujo núcleo central é constituído de mudanças do corpo, dos afetos. Das referências sociais e relacionais. Um conjunto de transformações que vão estar presentes, de algum modo, ao longo da vida.⁷

1.1 DEFINIÇÃO DE ADOLESCÊNCIA

Com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), [...] “a adolescência é compreendida como e faixa etária que vai dos 12 aos 18 anos de idade, quando então atinge a maior idade legal”.⁸

Não mais criança, mas ainda não adulto, o adolescente está em busca de sua identidade, de entender-se e de vir a ser alguém com plenas condições de encontrar seu espaço no mundo dos adultos. Para Frota,

A adolescência, período da vida humana entre a puberdade e a adultície, vem do latim *adolescencia*, *adolescere*. É comumente associada à puberdade, palavra derivada do latim *pubertas – atis*, referindo-se ao conjunto de transformações fisiológicas ligadas à maturação sexual, que traduzem a passagem progressiva da infância à adolescência. Esta perspectiva prioriza o aspecto fisiológico [...]⁹

A adolescência, segundo Calligaris, é uma poderosa formação cultural da nossa época. Mais ou menos conturbada, é uma etapa que todos os jovens são desafiados a enfrentar para chegar à vida adulta, para chegar ao que pensam ser o ideal perante a sociedade em que estão inseridos.¹⁰

Dayrell aponta que

[...] nos deparamos no cotidiano com uma série de imagens a respeito da juventude que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente.¹¹

⁷DAYRELL, 2003, p. 40-52.

⁸LÉON, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das nações às abordagens. In: FREITAS, Maria Virginia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.p. 7.

⁹FROTA, 2007. p. 154.

¹⁰CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2009.

¹¹DAYRELL, 2003. p. 40.

Cada vez mais, o mundo do adolescente desperta o interesse de psicólogos, psiquiatras, psicanalistas e pesquisadores. Outeiral, por exemplo, faz referência à adolescência em etapas e fases de desenvolvimento que correspondem à:

Adolescência inicial: acontece dos dez aos catorze anos e é marcada pelas mudanças corporais e pelas alterações psíquicas que as mudanças produzem;

Adolescência média: acontece dos catorze aos dezesseis ou dezessete anos e seus elementos centrais são as questões relacionadas à sexualidade;

Adolescência final: inicia aos dezesseis ou dezessete anos e dura até os vinte anos e tem como elementos importantes o novo relacionamento com as figuras parentais, a escolha da profissão, a aceitação do corpo adulto e a integração no “mundo adulto”.

¹²

A busca por tentar compreender o universo adolescente, os seus conflitos e as suas inquietações têm levado a inúmeros estudos e, para tanto, é preciso que se conheça um pouco mais sobre o mundo adolescente, compreender-se as transformações pelas quais os mesmos passam, quais são seus interesses e que se mostre interesse por eles para, então, emitir-se qualquer julgamento. Segundo Campos,

No desenrolar da adolescência, o indivíduo é particularmente vulnerável não só aos efeitos decorrentes das transformações biológicas ocorridas em seu corpo, mas também das mudanças sem precedentes, provocadas, no mundo moderno, pelo impacto das explosões demográficas, do progresso científico, da tecnologia, das comunicações, das novas aspirações humanas e da rápida transformação social.¹³

Ser adolescente ou estar vivendo o período de adolescência implica passar pelos vários estágios que envolvem o crescimento; implica brotar para um novo momento de vida no qual, aos poucos, as responsabilidades aumentam, os compromissos se intensificam, as decisões exigem maior comprometimento e reflexão. Para Aberastury, a adolescência “é o momento crucial da vida do homem e constitui a etapa decisiva de um processo de desprendimento que começou com o nascimento”.¹⁴ O “ficar grande” tem o seu preço: exige que o adolescente se desacomode, brigue com seus sentimentos, com sua aparência e com seu físico que se modifica e que acaba por se tornar uma das suas grandes preocupações. Conforme Outeiral,

¹² OUTEIRAL, José. **Adolescer**: estudos sobre adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p.7.

¹³ CAMPOS, Dinah M. de Souza. **Psicologia da adolescência**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 28.

¹⁴ ABERASTURY, Arminda e KNOBEL, Maurício. **Adolescência Normal**: um enfoque psicanalítico. Trad. de Suzana Maria Garagaray Ballve. Porto Alegre: Artmed, 1981. Reimpressão 2007. p. 13.

Vive o adolescente, neste momento evolutivo, a perda de seu corpo *infantil*, com uma *mente* ainda infantil e com um corpo que vai se fazendo inexoravelmente adulto, que ele teme, desconhece e deseja e, provavelmente, que ele percebe aos poucos diferente do que idealizava ter quando adulto.¹⁵

A chegada à puberdade, junto com uma explosão de hormônios próprios desta fase, acaba por trazer preocupações, anseios, dúvidas e inquietações que terão que ser administradas pelo adolescente, a fim de que ele consiga chegar à fase adulta de forma mais tranquila.

Erikson, por sua vez, faz referência ao desenvolvimento do ser humano em fases, ao que ele denomina de Ciclo Vital. O foco aqui é a fase “identidade *versus* confusão de papéis”. O adolescente nessa fase está preocupado em tentar se estabelecer socialmente e encontrar sua identidade. A confusão de papéis por vezes acontece na ânsia de “super identificar-se” com um grupo de iguais, o que acaba por atrapalhar a sua própria identidade, levando a uma completa perda de identidade. É uma fase em que se apresentam intolerantes aos diferentes. Mas tal intolerância é uma forma de defesa fundamental quando o corpo apresenta mudanças radicais, a imaginação “voa” e a vida se apresenta a esses adolescentes com uma variedade conflitante de possibilidades e escolhas.¹⁶

Ao longo da sua trajetória de vida, o adolescente deixa marcas, sedimenta o seu “ficar grande”, estrutura e compõe o seu mundo adulto, vislumbra o futuro que acredita ser o mais adequado. Ele busca por encontrar a sua própria identidade. Segundo Morin, os valores de contestação se cristalizam na adolescência.¹⁷

Conforme Erikson, “cada ser humano passa por várias idades e em cada uma delas ele atinge e usa diferentes capacidades biológicas e intelectuais.” (tradução nossa)¹⁸.

1.2 ASPECTOS PSICOSSOCIAIS

Segundo Campos, percebe-se uma aceleração da puberdade que se refere tanto aos rapazes quanto às meninas.¹⁹ Ainda, conforme Campos, isso se deve à:

¹⁵ OUTEIRAL, 1994, p. 10-11.

¹⁶ ERIKSON, Erik. **Identity and the life cycle**. New York: Norton and Company, 1980. p. 97.

¹⁷ MORIN, 2005, p. 155.

¹⁸ ERIKSON, 1980. p. 29.

‘Every human being passes through various ages, and at each one he attains and uses different biological and intellectual capacities’.

¹⁹ CAMPOS, 2002, p.24.

Hipótese do grande número de estímulos causado pelo progresso técnico moderno, aumentando as exigências de caráter harmônico cerebral a fim de possibilitar maior prontidão para reagir. [...] Estas exigências se manifestam entre a juventude urbana e de classes sociais mais elevadas. [...] A inquietação, a vivacidade, os dotes geniais, a impulsividade, intimamente unidos aos fatores econômicos, causaram a transformação das cidades.²⁰

Campos aponta, ainda, fatores específicos que podem influenciar a aceleração da puberdade como a questão da alimentação e nutrição mais saudável e apurada. Os adolescentes têm acesso a uma gama de variedades diferentes de cardápios que vêm favorecer seu crescimento e acelerar seu metabolismo. Os adolescentes das classes mais elevadas estão mais expostos aos artigos de luxo e à vida farta, em geral, o que acaba por também influenciar na aceleração de sua puberdade, pois o contato com elementos do mundo adulto está mais ao seu alcance.

Além disso, o acesso aos meios de comunicação de massa como rádio, TV, cinema, jornais, revistas, internet, enfim, toda uma variedade de estímulos externos auxilia para que as etapas sejam ultrapassadas mais rapidamente, assim acelerando a chegada à puberdade. Como se não bastasse, cada vez mais a indústria e o comércio fazem do adolescente e do jovem seu público alvo orientando seus produtos para o conforto pessoal desses. Os vários estímulos da vida moderna, assim, têm interferido na aceleração da puberdade e na maturidade dos adolescentes.²¹

Ser adolescente, adolescer, requer enfrentar o mundo de forma aceitável para o adulto e para a sociedade. Significa buscar constantemente a sua própria identidade, enfrentar os conflitos impostos pela sociedade para que se consiga atingir a “adulterez” de forma digna; significa vencer os obstáculos que o adulto por vezes impõe ao adolescente para que este se sintam mais preparado para enfrentar o mundo adulto. Não raras vezes os pais criam situações embaraçosas e conflitantes apenas para que seus filhos passem pela experiência de poderem resolver seus próprios problemas na ânsia de os verem preparados para o mundo adulto que se aproxima.

Alguns adolescentes sentem sua vida um tanto sobrecarregada de conflitos e inquietações nessa fase, por que então gerar mais dúvidas para suas mentes instáveis, inseguras e um tanto imaturas? Segundo Bauman:

²⁰ CAMPOS, 2002, p.24.

²¹ CAMPOS, 2002, p.24.

Quando falamos de identidade há, no fundo de nossas mentes, uma tênue imagem de harmonia, lógica, consistência: todas as coisas que parecem – para nosso desespero eterno – faltar tanto e tão abominavelmente ao fluxo de nossa experiência. A busca da identidade é a busca incessante de deter ou tornar mais lento o fluxo, de solidificar o fluido, de dar forma ao disforme.²²

O adolescente passa por processos que nem mesmo ele consegue definir. Momentos de alegria misturam-se aos momentos de tristeza e depressão quase na mesma velocidade que os momentos de raiva e felicidade. A mudança de humor é uma das características marcantes no adolescente que está sempre em busca de ser aceito. Assim como em um segundo ri; no outro, chora e se desespera com as coisas mais simples e vãs. Para Bauman, tudo se reduz a um momento de êxtase – imediato, constante, divertido.²³

Assim como ama, também odeia. Assim como brinca, também briga e chateia-se. Tudo é muito rápido e passageiro para o adolescente. Sentimentos variados que se misturam no seu íntimo, que está em processo de formação e aceitação. Ser aceito, eis a grande preocupação do adolescente. Segundo Dayrell, a juventude aí é vista como um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a autoestima e/ou com a personalidade.²⁴

São jovens que estão em constante luta com seu corpo que cresce, estica-se e modifica-se.²⁵ Adolescer num mundo globalizado tem um custo alto para o adolescente que está a todo o momento sendo cobrado pela sociedade no que se refere à sua inserção no novo cenário de família, de grupos sociais e de trabalho que se descortinam. E nesse ínterim, até chegarem à “adulter”, perdem-se, procuram-se e eventualmente se acham em meio aos tantos conflitos pelos quais precisam passar.

Segundo Calligaris, poderíamos definir o adolescente como:

Alguém que teve o tempo de assimilar os valores mais banais e mais bem compartilhados na comunidade; cujo corpo chegou à maturação necessária para que ela possa efetiva e eficazmente se consagrar às tarefas que lhes são apontadas por esses valores competindo de igual para igual com todo o mundo; para quem, nesse momento a comunidade impõe uma moratória.²⁶

A moratória imposta pela sociedade requer que o adolescente busque alternativas, estratégias e artimanhas para que consiga pagar o preço que lhe é cobrado para ser aceito no grupo e para que consiga ingressar na idade adulta de forma equilibrada e sadia. Ele somente será reconhecido como apto a ingressar na idade adulta quando se afirmar como

²² BAUMAN, 2001. p.97.

²³ BAUMAN, 2001. p. 182.

²⁴ DAYRELL, 2003, p. 41.

²⁵ CALLIGARIS, 2009, p.15.

²⁶ CALLIGARIS, 2009, p.15.

independente, autônomo e responsável por tudo o que faz. O acesso à idade adulta depende de um consenso ou de um olhar, não de um ritual²⁷.

Para Dayrell, a moratória está relacionada a um tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil.²⁸

Ainda, segundo afirma Erikson,

Uma moratória é um período de espera concedido a alguém que não está apto para satisfazer uma obrigação ou imposto a alguém que deveria fixar-se um prazo de tempo. Assim, por moratória psicossocial entendemos um compasso de espera nos compromissos adultos e, no entanto, não se trata apenas de uma espera. É um período que se caracteriza por uma tolerância seletiva por parte da sociedade e uma atividade lúdica por parte do jovem.²⁹

Conflitante para o adolescente é ter corpo, tamanho, espírito e entusiasmo para a competição e não ser aceito como capaz, como alguém que aparentemente tem as condições necessárias para competir e enfrentar qualquer adulto, mas não lhe é permitido. Porém a moratória lhe é lembrada uma vez mais. Etapas que devem ser vencidas, momentos que devem ser vividos e experimentados, sofrimento, desilusões, vitórias e derrotas que devem fazer parte do seu *curriculum vitae* para ser aceito como integrante da “gangue” adulta.

Conforme Calligaris, “o adolescente é alguém cujos sentimentos e comportamentos são obviamente reativos, de rebeldia a uma moratória injusta; que tem o inexplicável dever de ser feliz, pois vive uma época da vida idealizada por todos”.³⁰

Segundo León,

Na trajetória da socialização que vivenciam os jovens desde a sua infância até a autonomia pessoal, veem-se mergulhados simultaneamente a um sem-número de contextos culturais e redes de relações sociais preexistentes – família, amigos, companheiros de curso, meios de comunicação, ideologias, partidos políticos, entre outros – dos quais selecionam e hierarquizam valores e ideias, estéticas e modas, formas de relacionamento ou convivência e vida, que contribuem para modelar seus pensamentos, sua sensibilidade e seus comportamentos.³¹

O espelho, para o adolescente, significa visualizar seu físico diferente, significa passar horas analisando-se e chegando à estranha conclusão que perdeu a graça infantil, que seu

²⁷ CALLIGARIS, 2009, p.57.

²⁸ DAYRELL, 2003, p. 41.

²⁹ ERIKSON, 1987. p.157.

³⁰ CALLIGARIS, 2009, p.21.

³¹ LEON, 2005. p. 15.

íntimo já não tolera algumas brincadeiras, que seu humor se altera assim como o vento sopra e que a alteração dos seus sentimentos de alegria e tristeza são mais frequentes do que gostaria que fossem; significa encontrar-se triste e angustiado sem motivo aparente. Segundo Campos, vários estudos verificaram que as transformações corporais que ocorrem durante a adolescência podem causar um importante choque psicológico³². Enxerga, mas é difícil e conflitante aceitar, que o adulto delega a ele obrigações e tarefas que ele nem mesmo imaginava que pudesse algum dia ter que dar conta. Que espelho é esse que ousa mostrar o que não se quer enxergar? Assim como ele é tentador, é também assustador, pois ele mostra a criança que se foi e o adulto que não quer chegar.³³

Menos criança, mas também menos adulto, o adolescente é aquele que apresenta maturação, porém não maturidade. Tem físico desenvolvido, todavia não tem a maturidade de discernir sobre o que deve e não deve fazer, sobre o que pode ou não na sociedade em que está inserido.

Por isso, tantas vezes, o jovem sofre com situações de depressão, angústia, medo e revolta. Assim como pode muito, não pode quase nada. É uma luta interna constante. Como conseguir a aceitação do adulto e resgatar a atenção de que desfrutava e de que tanto precisa para que consiga se afirmar como indivíduo em processo de formação?

Não raras vezes, o adolescente se vê realizando atos que, de certa forma, são ideais do adulto. São algumas das maneiras que encontra para se aproximar do mundo do adulto. Hipócrita ou não, é a chave para que muitos adolescentes se sintam inseridos no mundo do adulto e aceitos como iguais. Conforme Erikson, o processo adolescente está completo somente quando o indivíduo subordinou suas identificações infantis a uma nova espécie de identificação conseguida na socialização e na aprendizagem competitiva com e entre seus pares.³⁴ Ainda,

A adolescência e a aprendizagem ainda mais demorada dos anos finais da escola e da faculdade podem ser vistas como uma moratória psicossocial: um período de maturação sexual e cognitivo e, no entanto, um adiamento sancionado do comprometimento definitivo. Isto proporciona uma relativa liberdade de movimento para e experimentação de papéis.³⁵

Ser aceito, muitas vezes, é sinônimo de transgressão, de desobediência. É preciso burlar as leis, desobedecer para provar uma suposta autonomia e, assim, ser aceito como

³² CAMPOS, 2002. p. 26.

³³ CALLIGARIS, 2009, p. 25.

³⁴ ERIKSON, Erik. **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. p. 242.

³⁵ ERIKSON, Erik. **Ciclo da vida completo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 57.

integrante do grupo. O adulto se torna um predador urbano. E, assim, o adolescente sente-se cada vez mais acuado pelas regras e imposições, muitas vezes cruéis, que os adultos determinam como obrigatórias para que a moratória expire. Segundo Erikson, “[...] e, ao mesmo tempo, tem um medo mortal de ser forçado a atividades em que se sentisse exposto ao ridículo ou à dúvida sobre si próprio.”³⁶

Para Calligaris, as condutas adolescentes são tão variadas quanto os sonhos e os desejos reprimidos dos adultos. O jovem se encontra frente a uma variedade enorme de possibilidades e se atém àquelas que, de certa forma, vão satisfazer os desejos dos adultos. Suas atitudes, seu estilo, suas roupas, revelam o comportamento que muitos pais gostariam de ter tido. A sociedade não espera que o adulto seja irreverente, desobediente e transgressor, portanto alguém precisa ser. Esse alguém, o adolescente, tem também essa cruel função aliada a todo o esforço de ser aceito e reconhecido no mundo adulto.³⁷ Para Erikson,

A adolescência é, pois, um regenerador vital no processo de evolução social, pois a juventude pode oferecer suas lealdades e energias tanto à conservação daquilo que continua achando verdadeiro como à correção revolucionária do que perdeu o seu significado regenerador.³⁸

O adolescente também é bastante vulnerável nessa fase de seu desenvolvimento e, por vezes, tem dificuldades de decidir qual o caminho ou qual a tendência a seguir. Assim, sendo influenciável também acaba por ter inúmeras alterações de humor. É difícil posicionar-se e por isso, com frequência, sente-se muito bem em um primeiro momento, mas chateia-se, revolta-se, briga ou fica deprimido. O conflito interno que se estabelece mexe com todo o seu “eu”, diferentes emoções perturbadoras afloram. É como se perdesse o seu chão, o seu rumo. Conseguir modificar o olhar distante e perdido, o jeito ranzinza pelo brilho no olho, pela alegria de viver e o entusiasmo pelas oportunidades nem sempre é tarefa fácil para quem convive com o adolescente, trabalha com ou por ele. Segundo Erikson:

Eles se mostram morbidamente, por vezes curiosamente, quase sempre, preocupados com o que possam parecer aos olhos dos outros, em comparação com o que eles próprios julgam ser, e com a questão de como associar os papéis e aptidões cultivados anteriormente aos protótipos ideais do dia.³⁹

³⁶ ERIKSON, 1987, p. 129.

³⁷ CALLIGARIS, 2009, p. 33.

³⁸ ERIKSON, 1987, p. 134.

³⁹ ERIKSON, 1987, p. 129.

Não é possível conseguir uma compreensão adequada do desenvolvimento da adolescência sem analisar as mudanças biológicas e as influências culturais às quais o indivíduo é submetido, ressalta Dinah Campos.⁴⁰

O convívio no espaço social, em família e na escola acaba se tornando cada vez mais difícil na medida em que o jovem “entra” no seu período de adolescência.

1.3 RELAÇÕES SOCIAIS NA ADOLESCÊNCIA

Coll faz algumas considerações quanto ao final da infância que se fazem importantes para compreender o adolescente no contexto social.

No final da infância, na fronteira com a adolescência, começarão as manifestações empáticas não somente diante de situações concretas, mas também diante de fatos de maior alcance e de um nível de abstração maior ao ter, por exemplo, reações empáticas diante de um colega que é pobre ou com quem se comete uma injustiça.⁴¹

Na tentativa de encontrar e solidificar seu espaço social, o adolescente busca por interação com pares que venham lhe proporcionar essa vivência. Vários grupos formam-se, sejam eles por afinidades das mais diversas: estilo musical, vestimenta, estilo de vida, rebeldia, ousadia, timidez entre outros. Segundo Dayrell,

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social.⁴²

O adolescente encontra uma característica que o aproxima de alguém em especial do grupo ao qual deseja fazer parte. Segundo Coll, “a partir da pré-adolescência, são particularmente relevantes as afinidades em três áreas: atitudes com relação à escola, com relação a certas condutas típicas da idade e experiência sexual”.⁴³ Aos poucos, os laços vão se estabelecendo e os vínculos vão se tornando mais fortes ao longo do tempo, na medida em que a confiança entre os pares aumenta. Mas, importante salientar que, assim como esses

⁴⁰ CAMPOS, 2002. p. 32.

⁴¹ PALÁCIOS, Jesús; GONZÁLEZ, Maria Del Mar e PADILLA, María Luisa. Conhecimento social e desenvolvimento de normas e de valores entre os seis anos e a adolescência. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesus. **Desenvolvimento Psicológico e educação**: psicologia evolutiva. Vol. 1. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. Re-impressão 2009. p. 272.

⁴² DAYRELL, 2003, p. 42.

⁴³ COLL, 2009. p. 292.

vínculos são rapidamente fortalecidos, eles podem ser rapidamente rompidos quando um dos pares “quebra o círculo” de confiança do grupo. Segundo Erikson:

Cada fase se torna uma crise porque o desenvolvimento e a consciência incipientes em uma função significativa desta parte andam juntos com uma troca de energia espontânea e ainda causam uma vulnerabilidade específica nesta parte.⁴⁴ (tradução nossa)

O adolescente tem buscado cada vez mais seu espaço no meio social. Seja por meio do mundo virtual, seja por meio do contato físico ou pelo toque; tudo acontece com mais rapidez e mais precocemente. Já não se pensa tanto antes de agir, com raras exceções. Hoje, é comum, por exemplo, crianças chinesas de nove anos de idade, participarem de programas de intercâmbio no exterior por quatro semanas, acompanhadas somente por um professor da escola. Este por sua vez, incentiva a autonomia dos alunos sempre que possível.⁴⁵ Para Dayrell:

O homem se constitui como ser biológico, social e cultural, dimensões totalmente interligadas, que se desenvolvem com base nas relações que estabelece com o outro, no meio social concreto em que se insere. Podemos dizer que o pleno desenvolvimento ou não das potencialidades que caracterizam o ser humano vai depender da qualidade das relações sociais desse meio no qual se insere.⁴⁶

Difícil hoje, encontrar um adolescente sem acesso a alguma ferramenta que o conecte ao mundo virtual. Para Castro,

Ao cartografar novas práticas de comunicação e consumo no cotidiano de jovens contemporâneos, pode-se perceber forte presença das telas de TV, computadores, consoles de jogos, celulares, tablets, tocadores de mp3, GPS e toda uma miríade de dispositivos portáteis multifuncionais. Funcionando como próteses sensoriais, cognitivas e identitárias, a ubiquidade dessas telas delineia um recorte geracional para o qual foi proposta a denominação de *screenager*, feliz expressão oriunda de fusão das palavras em inglês *screen* (tela) e *teenager* (adolescente).⁴⁷

Na verdade, esse é o meio social da grande maioria deles. Quando não focados em algo extremamente interessante, no seu ponto de vista, a ponta dos seus dedos já está tecendo, acessando as redes sociais disponíveis. Os adolescentes conseguem passar um dia

⁴⁴ ERIKSON, 1980, p. 56 ‘Each stage becomes a crisis because incipient growth and awareness in a significant part function goes together with a shift in instinctual energy yet causes specific vulnerability in that part.’

⁴⁵ Com base em observações da pesquisadora.

⁴⁶ DAYRELL, 2003, p. 43.

⁴⁷ CASTRO, Gisela G. S. Screenagers: entretenimento, comunicação e consumo na cultura digital. In: BARBOSA, Lívia. **Juventudes e Gerações no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 65.

sem televisão, mas não conseguem passar um dia sem internet. Conseguem passar um dia sem dar um abraço nos pais ou nos amigos e sem trocar palavras com esses na presença desses, porém não conseguem passar um dia sem se conectar ao mundo virtual para ver quais foram os últimos comentários postados.

Ser adolescente, numa perspectiva social, implica sair do aconchego do seu próprio mundo e aventurar-se pelo mundo do outro, pelas veredas das tribos urbanas que se descortinam, tentando encontrar no outro algo que possa servir de vínculo para que novas relações possam se estabelecer. Dessa forma, o adolescente poderá buscar seu espaço e criar sua rede social, interagindo com o outro a fim de encontrar sua própria identidade. Conforme Pais, “[...] é, pois, em forma de sociabilidade que devemos pensar quando falamos de tribos urbanas, sociabilidades que se orientam por normas auto-referenciais de natureza estética e ética e que assentam na produção de vínculos identitários”.⁴⁸

A sociedade, bem como os grupos sociais, tem grande influência sobre o adolescente que está em fase de formação e que está em busca de encontrar seu espaço na vida adulta. Segundo Coll, “[...] no interior do grupo, desenvolve-se uma hierarquia interna que contribui para o trabalho comum e para alcançar metas coletivas”.⁴⁹ Por vezes, o adolescente se vê na condição de alguém que está sozinho, de alguém que precisa encontrar um espaço e um grupo de iguais que o acolha e, assim, sai em busca desses. Este processo de transição do adolescente para o mundo adulto passa por diversas etapas e, em muitas dessas, percebe-se a interferência do adulto no fluxo normal dos acontecimentos. Segundo Coleman,

“[...] o adolescente moderno está experimentando uma existência marginal, entre a infância e a idade adulta, o que exige que o mesmo procure, progressivamente, seus companheiros de idade, na busca de recompensas e valores. Longe de se tornar prematuramente assimilado à sociedade adulta, o adolescente de hoje desenvolveu sua própria subcultura, com sua peculiar terminologia, linguagem e padrões que contribuem para a distinção da personalidade adolescente.”⁵⁰

A interação social do adolescente requer que ele adquira equilíbrio emocional para que consiga lidar com as várias situações pelas quais começa a transitar. Até chegar à adolescência, passa por diversos momentos em que suas emoções e sentimentos são confrontados e assim possa, aos poucos, fortalecer-se emocionalmente e então, chegar à idade

⁴⁸ PAIS, José Machado; BLASS, Leila Maria da Silva. **Tribos Urbanas**: produção artística e identidade. São Paulo: Annablume, 2004. p. 89

⁴⁹ COLL, 2009. p. 293.

⁵⁰ COLEMAN, James. **The Adolescent Society**: The Social Life of the Teenager and its Impact on Education *apud* CAMPOS, 2002, p.35.

adulta mais preparado para enfrentar os desafios desse mundo que para ele, ainda são um tanto distantes. Segundo Campos,

A maturidade emocional é necessária para possibilitar ao indivíduo uma vida satisfatória, como cidadão maduro e responsável, em uma sociedade livre. Alcançar esta maturidade emocional não é tarefa fácil! Para tornar o indivíduo competente para esta tarefa é necessário um longo processo de crescimento, de desenvolvimento e de treino.⁵¹

1.3.1 Família

Além de toda a crise interna pela qual o adolescente passa, ele precisa, ainda, passar pela crise familiar. Atualmente muitas famílias seguem padrões diferentes de organização. A grande maioria delas ainda é formada por pai e mãe biológicos, mas existem famílias formadas pelo pai ou mãe biológica e o padrasto ou a madrasta; somente pelo pai; somente pela mãe; por homossexuais (homens e mulheres); somente por avós maternos ou paternos ou ainda famílias que se constituíram adotando os filhos que têm. Segundo Frota,

[...] o que observamos no ocidente, foi que o movimento de particularização da infância ganha forças a partir do século XVIII. A família sofre grandes transformações e criam-se novas necessidades sociais nas quais a criança será valorizada enormemente, passando a ocupar um lugar central na dinâmica familiar: as crianças passam dos cuidados das amas para o controle dos pais e, posteriormente, da escola, passando pelo acompanhamento dos diversos especialistas e das diferentes ciências [...].⁵²

Nesse cenário, está o adolescente que se encontra em uma família que não tem tempo para o diálogo, pois a mesma passa a maior parte do dia trabalhando, sem interação e encontro com esse adolescente que precisa de tempo para ele. O adolescente encontra-se em um momento de sua vida em que precisa de diálogo, de escuta, de carinho, de conselhos, de limites e atenção especial, pois está à procura de si mesmo. É necessário que encontre na família o seu “porto seguro”, pessoas com quem possa conversar e trocar ideias, buscar conforto e refúgio em seus momentos de angústia, solidão e até mesmo euforia. Além disso, precisa encontrar na família espaço para interação e socialização, para poder expressar suas ideias, sentimentos e alegrias. Ainda, precisa contar com o apoio incondicional da família no seu pleno desenvolvimento como futuro cidadão, bem adaptado e integrado ao meio em que vive. Segundo Bauman,

⁵¹ CAMPOS, 2002, p. 50.

⁵² FROTA, 2007, p. 152.

A casa familiar, outrora envolta seguramente por uma densa rede de hábitos rotinizados e expectativas costumeiras, teve as proteções desmanteladas e está inteiramente à mercê das marés que açoitam o resto da vida.⁵³

A excessiva preocupação com o ter sufoca a preocupação com o ser. As famílias estão cada vez mais preocupadas com o ter mais, com a situação financeira, com a posição social, com a coluna social, com conforto, com futilidades e modismos e se esquecem dos valores que deveriam permear toda a existência em sociedade. Para que o jovem se estabeleça como ser social, ele precisa ser exposto a situações sadias de convívio e desafio social. Como ser tolerante, gentil, educado, batalhador, perseverante se é pouco exposto a situações que requerem tais valores?

Conforme Calligaris, os pais querem liberdade e se eximirem da responsabilidade de gerenciar a família que constituíram. Veem nos filhos, adolescentes, a possibilidade de voltar ao tempo e se espelhar na fase que os filhos estão passando. Assim, muitas vezes, compartilham com eles deveres, modismos, decisões e segredos que deveriam pertencer ao mundo dos adultos. Os pais acabam por depositar nos filhos adolescentes desejos que eles próprios tinham quando nesta idade e que não foram capazes de alcançar.

Segundo Aberastury, “não só o adolescente padece este longo processo, mas também os pais têm dificuldades para aceitar o crescimento como consequência do sentimento de rejeição que experimentam frente à genitalidade e à livre manifestação da personalidade que surge dela”.⁵⁴ É como se os filhos, apenas eles, fossem responsáveis por tudo o que acontece e gira em torno do mundo do adolescente.⁵⁵ Existe uma preocupação exagerada por parte dos pais em relação ao mundo do adolescente no sentido de que ele precisa ser muito bom em tudo o que faz, dele se espera a perfeição, pois ele tem sempre melhores condições do que seus pais tiveram quando na idade de adolescentes.

Os adolescentes, segundo a visão dos pais, têm o compromisso de serem felizes e de ser uma geração melhor, porque *a priori* têm as melhores condições e ofertas para tanto. Segundo Erikson, “a nova geração de pais está mais firmemente comprometida com uma política de treinamento sério da independência. Ela tolera mais liberdade, e ela espera níveis mais altos de desempenho e responsabilidade”.⁵⁶ (tradução nossa)

⁵³ BAUMAN, 2001, p. 197.

⁵⁴ ABERASTURY, 2007, p. 14.

⁵⁵ CALLIGARIS, 2009, p. 69.

⁵⁶ ERIKSON, Erik. **The Challenge of youth**. Garden City: Doubleday, 1965. p. 131: ‘The new generation of parents is more firmly committed to a policy of training serious independence. It tolerates more freedom, and it expects higher levels of performances and responsibility’.

Para muitos pais de adolescentes urbanos e pertencentes a uma classe social privilegiada, seus filhos têm o dever de se sair bem em qualquer situação, na escola, no convívio com outras pessoas, na disputa pelo poder, enfim, em diversas situações em que o adolescente está inserido. Segundo Campos,

[...] o adulto fica perplexo diante dessa curiosa característica dos adolescentes, a mescla de desafio e dependência. Quem tem adolescentes a seu cargo sente-se desconcertado quando comprova que rapazes e moças podem mostrar-se muito desafiantes e, ao mínimo tropeço, infantilmente dependentes, com padrões de dependência infantil que datam das primeiras fases da vida.⁵⁷

A família urbana moderna está vazia. Os pais, na sua grande maioria, trabalham o dia todo, a empregada então, por vezes, faz o papel de mãe e de pai e os filhos, empobrecidos de convívio, carinho e interação com os pais, acham no computador e na internet seus companheiros mais fiéis. Conforme Castro, “a obsessão do *always on* demanda estarmos sempre conectados acompanhando as últimas notícias e *posts*, ensejando a dupla tirania do *upgrade* e do *up to date*”.⁵⁸ A figura de pai e de mãe acaba se desgastando e nem sempre é possível recuperá-la. Quando por fim os pais percebem que precisam intervir de forma mais eficaz na vida e no crescimento de seus filhos, dando o suporte que lhes diz respeito, sentem uma grande dificuldade de aproximação, pois já não conhecem mais seus filhos ou sequer sabem quais são suas necessidades. Tentam, então, suprir demandas econômicas na maioria das vezes, quando a necessidade real é de afeto e de atenção. Conforme Campos,

[...] os pais logo descobrem que estão invertendo dinheiro para tornar seus filhos capazes de desafiar sua própria autoridade. Isto constitui um bom exemplo da forma pela qual quem teoriza, escreve ou fala atua na realidade em um estrato distinto daqueles em que vivem os adolescentes, e naqueles em que os pais ou seus substitutos devem enfrentar urgentes problemas de manejo. Aqui o verdadeiro não é a teoria, senão o impacto recíproco entre o adolescente e o progenitor.⁵⁹

Se não bastasse, trazem na sua bagagem de adolescentes uma variedade de responsabilidades que, em função da maturidade que ainda não possuem, não sabem como gerenciar. Um exemplo claro de responsabilidade imposta é a situação escolar do aluno. Os pais delegam a responsabilidade de tarefas a serem cumpridas para a escola, como se isso fosse somente do aluno. Na verdade, família e aluno precisam trabalhar juntos e estar em harmonia para que o processo de ensino e aprendizagem na escola possa acontecer de forma

⁵⁷ CAMPOS, 2002. p. 110.

⁵⁸ CASTRO, p. 66.

⁵⁹ CAMPOS, 2002. p. 110.

tranquila e satisfatória. É preciso acompanhamento, compartilhamento de saberes (adulto e adolescente), cobrança e monitoramento de ações para que o adolescente se sinta amparado no seu processo de formação. Segundo Erikson,

Os pais, não devem ter apenas certas formas de conduzir pela proibição; eles também precisam representar uma profunda e somática convicção de que existe sentido para aquilo que estão fazendo. (tradução nossa).⁶⁰

O aconchego da família seja qual for a sua configuração, o sentimento de carinho, de conforto e de segurança já não faz parte da realidade de muitos adolescentes. Segundo Assis, “alguns estudos abordam a privação dos adolescentes quando a mãe está trabalhando, apontando-o como um risco ao desenvolvimento humano.”⁶¹ Famílias carentes de valores e de harmonia passam a ser cada vez mais frequentes. Assim, as situações de conflito entre os adolescentes com eles mesmos e com sua família são mais corriqueiras. Os profissionais da saúde nunca foram tão procurados para tentar curar ou consertar o que se perdeu em termos de valores familiares ao longo dos tempos. Segundo Aberastury,

Só quando a sua maturidade biológica está acompanhada por uma maturidade afetiva e intelectual, que lhe possibilita a entrada no mundo do adulto, estará munido de um sistema de valores, de uma ideologia que confronta com a de seu meio e onde a rejeição cumpre-se numa crítica construtiva.⁶²

O adolescente fruto de uma geração que não tem na família o seu porto seguro, sai em busca de “novas famílias” que o acolham. A solidão e a tristeza desses adolescentes que não têm o referencial de família fazem com que busque em outros grupos o espaço de acolhida e reconhecimento que procuram e precisam para sua autoafirmação. Eles se afastam dos adultos e criam micro-sociedades que não cobram a maturidade para serem aceitos.⁶³ Normalmente esses grupos ou micro-sociedades são aqueles que fazem uso do mesmo tipo de vestimenta, têm estilo e “look” semelhantes, usam tatuagens. São grupos que, de certa forma, possuem segredos em comum, sejam eles quais forem (roubo, estupro, drogas, violência, desobediência). São grupos que rompem com o comum e quebram os paradigmas que a sociedade atual dita como aceitáveis. São grupos que se formam no intuito de reagir à moratória imposta pela sociedade na qual estão inseridos. Conforme Carrano,

⁶⁰ERIKSON, 1980. p. 65. Parents must not only have certain ways of guiding by prohibition; they must also be able to represent to the child a deep, an almost somatic conviction that there is a meaning to what they are doing.

⁶¹ ASSIS, Simone Gonçalves de; PESCE, Renata Pires. AVANCI, Joviana Quintes. **Resiliência**: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 70.

⁶² ABERASTURY, 2007. p. 15.

⁶³ CALLIGARIS, 2009, p. 36.

Essas marcas se relacionam com os processos de representação, verdadeiras objetivações simbólicas que permitem distinguir os membros dos grupos no tempo e no espaço. As marcas podem ser objetivadas no próprio corpo (como uma tatuagem) ou mesmo habitar o corpo como adereço de identidade, tal como acontece com os bonés [...] ⁶⁴

Segundo Oliva, os amigos íntimos compartilham pensamentos, sentimentos, expectativas de futuro, conhecem as preocupações do outro e se apoiam mutuamente. ⁶⁵

1.3.2 Amigos

Para que o mundo do adolescente esteja em harmonia, ele precisa estar cercado de amigos, de pessoas em quem confie e que possam lhe dar suporte para enfrentar os muitos conflitos que esta fase de sua vida lhe apresenta. Segundo Coll,

De fato, um comportamento que marca claramente a diferença entre a interação com um amigo estável e com outros companheiros é precisamente o maior envolvimento pessoal que se estabelece com o primeiro (intimidade, cumplicidade pessoal, compartilhar confidências, sentimentos, pensamentos, assim como a auto-revelação e a expectativa de lealdade e a confiança mútuas), algo que, ao longo desses anos, vai aumentando, transformando-se na adolescência em sua característica principal. ⁶⁶

As famílias continuam a ocupar um espaço de destaque na vida do adolescente, mas aos poucos os amigos vão se mesclando à vida dos mesmos e o adolescente vai se afastando da família. Isto não significa que a mesma não é mais importante para ele, apenas que tem interesses que fazem com que neste momento da sua vida ele se identifique mais com os amigos e não tanto com os interesses e preocupações da sua família. Segundo Oliva,

Ainda que, durante a adolescência, a família continue ocupando um lugar preferencial como contexto socializador, à medida que os adolescentes vão desvinculando-se de seus pais, as relações com os companheiros ganham em importância, em intensidade e em estabilidade, e o grupo de iguais passa a ser o contexto de socialização mais influente. [...] Como consequência da maturação cognitiva e do tempo que dedicam para falar sobre si mesmos, os adolescentes irão compreender-se melhor [...] também aumentará substancialmente a intimidade dessas relações, a tal ponto que as amizades íntimas irão se transformar em um fenômeno típico da adolescência precoce e média. ⁶⁷

⁶⁴ CARRANO, Paulo; Jovens e escola: compartilhando territórios e sentidos de presença. In: SILVA, Camila Croso. **Em Questão 1 – A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

⁶⁵ OLIVA, Alfredo. Desenvolvimento social durante a adolescência. In: COLL, César. MARCHESI, Álvaro e PÁLACIOS, Jesus. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia evolutiva**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p.357.

⁶⁶ COLL, 2009, p. 292-293.

⁶⁷ OLIVA, 2009. p. 357.

Os amigos têm papel fundamental na socialização do adolescente e, por conseguinte, no seu desenvolvimento. São eles que vão dar o suporte necessário para que o adolescente crie estratégias para enfrentar as situações desafiadoras que lhe são apresentadas no mundo cada vez mais globalizado em que se encontra. Conforme Oliva, “as relações com os iguais, sobretudo com os amigos, será uma experiência muito gratificante que enriquecerá a vida do jovem”.⁶⁸

O círculo de amigos é vasto. Já não se fala apenas em amigos presenciais, mas em amigos virtuais também. As redes sociais alastram-se cada vez mais e o círculo aumenta. Pessoas que o adolescente pode até não conhecer pessoalmente são seus “amigos” virtuais. Segundo Pereira e Polivanov, “vivemos – principalmente nas sociedades de consumo ocidentais - a época das redes sociais on-line, dos games, das mídias locativas, da interatividade, da convergência e da visibilidade [...]”.⁶⁹

Apesar de viver em uma época muito mais virtual do que presencial, o contato humano ainda é extremamente benéfico, importante e fundamental para que o adolescente possa encontrar-se e sentir-se preparado a ingressar no mundo adulto que está à sua espera. Segundo Oliva,

Os benefícios pelo fato de dispor de amizades nessa etapa são muitos. Em primeiro lugar, pode-se destacar o importante apoio emocional que proporcionam e que pode ajudar o adolescente a superar os altos e baixos característicos da adolescência, ou algumas situações particularmente estressantes [...]⁷⁰

É no grupo de iguais que as ideias se reforçam, que os projetos são planejados e ganham forma, é onde os sentimentos afloram e são respeitados. Segundo Braga,

A força do grupo ajuda-o a se distanciar, em parte, da proteção e dos valores da família, a ultrapassar sentimentos de solidão. Pela coesão dentro do grupo de iguais, sente-se mais seguro para ousar, ser independente, enfrentar eventuais conflitos e, progressivamente, inserir-se nessa nova estrutura social. Nessa nova fase, as amizades tornam-se fortes e a solidariedade com o grupo muito importante. As características da turma, ou seja, a identidade grupal, à qual o adolescente adere, auxiliam-no na oposição às coisas e representam a garantia de ser alguém, de

⁶⁸ OLIVA, 2009, p. 358.

⁶⁹ PEREIRA, Vinicius Andrade; POLIVANOV, Beatriz. Entretenimento como linguagem e materialidades dos meios nas relações de jovens e tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Livia. **Juventude e gerações no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 78.

⁷⁰ OLIVA, 2009, p. 358.

construir sua identidade e valores próprios mesmo que transitórios, numa sociedade em que ser adolescente é “não ser ainda” e sim um “vir a ser”.⁷¹

A força que o grupo exerce sobre os adolescentes é também percebida quando os adolescentes têm a oportunidade de participar de programas de intercâmbio estudantil-cultural para o exterior em que, além de aperfeiçoarem a língua do país visitado, entram em contato com a cultura local, fazem novas amizades e reforçam laços já existentes. Em uma situação de intercâmbio, o grupo de amigos ou de adolescentes pertencentes a uma mesma faixa etária sofre as mesmas angústias, ansiedades, situações de conflitos e passa por desafios semelhantes.

Os adolescentes que participam desses programas, na maioria das vezes, viajam sozinhos, ou seja, não estão com a família ou não estão com o seu grupo de amigos. Assim, a interação desses adolescentes é promovida no sentido de que busquem fazer novos amigos e relacionem-se com outras pessoas do grupo de intercambistas no intuito de buscarem conforto, proteção e guarida no próprio grupo; reforcem aquilo que tem de positivo e tentem vencer os obstáculos juntos. Afinal, são os amigos do grupo que poderão dar o suporte necessário para vencerem os seus próprios limites, para superarem suas dificuldades e aproveitarem ao máximo a experiência e o ganho em termos linguísticos que um intercâmbio possibilita, já que a família não está ao seu lado para auxiliá-lo na resolução de problemas, sejam quais forem.⁷²

1.4 ADOLESCÊNCIA HOJE - GERAÇÃO Z

O adulto tem consciência de que adolescente é sempre adolescente em qualquer que seja a situação, mas há que se ter em mente que este indivíduo vai sofrendo mudanças na forma de encarar o mundo, de relacionar-se com as pessoas e consigo mesmo, na forma de se enxergar e de lidar com seus conflitos. Para Kehl,

A adolescência na nossa cultura é a idade na qual se representam as formas imaginárias do mais – gozar. Toda a publicidade apela para o “sem – limites” da vida adolescente, representado pela velocidade da moto, [...], pelo barato da cerveja

⁷¹ BRAGA, Marilandes. Adolescência e educação sexual: desafio para o novo século. In: CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte (Org.). **Um olhar da psicologia sobre a educação: diagnóstico e intervenção na infância e na adolescência.** São Paulo: Arte & Ciência, 2003. p. 284.

⁷² Observações da pesquisadora.

e do cigarro, pelo corpo aeróbico e perfeito malhado nas academias e transformado em ícone sexual, objeto incontestável do desejo dos jovens, velhos e crianças.⁷³

Segundo Sidnei de Oliveira, a chamada geração Z, nascida nos anos 2000, é a primeira geração a entrar com peso no mercado consumidor e, com isso, as empresas, ao invés de se comunicarem diretamente com o público, estão se comunicando com os filhos do público. É uma geração que nasce no apogeu de toda a tecnologia e da internet.⁷⁴ Assim, levando em consideração esse novo momento, é preciso atentar para o que Streck ressalta,

Como resposta a este novo fenômeno (globalização) torna-se necessário revitalizar as próprias identidades culturais, com o reconhecimento de seu universo simbólico, da própria cosmovisão, que é a própria matriz cultural; favorecer a interculturalidade com o reconhecimento do outro como sujeito histórico e cultural.⁷⁵

Como essa geração se criou praticamente sozinha em função dos pais estarem trabalhando na maior parte do tempo, ela é uma geração carente de *feedback*. Mas, ao mesmo tempo em que pede *feedback*, não aceita bem o *feedback* negativo, não lida bem com a crítica. A geração Z, os novos adolescentes, foi estimulada a não aceitar o fracasso. Eles precisam ser sempre bem sucedidos para que, dessa forma, possam ser aceitos e reconhecidos no mundo adulto. Esses jovens, de modo geral, são peritos na arte da argumentação, tentam as mais variadas artimanhas para que suas ideias sejam aceitas como verdades e desta forma alcancem o sucesso almejado.

Além disso, os adolescentes dessa geração sofrem por apresentarem um nível de tolerância bastante baixo frente às mais diversas situações. É difícil ser tolerante para com colegas, amigos, pais, professores e adultos de forma geral. Tolerância e paciência são adjetivos bastante desconhecidos ou esquecidos para o adolescente fruto da geração Z. Tudo deve ser “para ontem”; o imediatismo com que exigem respostas e o quanto desejam ser ouvidos são obstáculos, por vezes, difíceis de administrar pelo adolescente que ainda não sabe muito bem como lidar com todo o turbilhão de acontecimentos que fazem parte do seu cotidiano. Conforme Castro,

O regime de atenção difusa que leva o screenager a realizar múltiplas tarefas enquanto acompanha simultaneamente informações em diversas telas – o chamado

⁷³ KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e sociedade**: trabalho, Educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 100.

⁷⁴ OLIVEIRA, Sidnei de. Os Ys e as novas relações trabalhistas. São Leopoldo, 2011. **Revista IHU on-line**, São Leopoldo, ed. 361, p. 6-9, 16 maio 2011. Entrevista concedida a Patrícia Fachin.

⁷⁵ STRECK, 2006, p. 84.

multitasking – tem como consequência uma forma de aproveitamento na qual o adensamento e a profundidade cedem lugar ao largo espectro e à superficialidade.⁷⁶

O adolescente da geração Z, bem munido tecnologicamente, acaba por viver em um mundo onde as relações sociais, familiares e suas experiências pessoais são superficiais, descartáveis e efêmeras. Tecnologia e aproximação humana são extremos que dificilmente se encontram. Há uma ansiedade, porque as relações são fugazes e superficiais. Há uma grande velocidade que impede o estabelecimento de vínculos.⁷⁷

Conforme Zilda Knoploch, jovens da geração Z, apesar de serem considerados “multitarefa”, por usarem simultaneamente vários itens tecnológicos e bastante informados, ainda não aprenderam como transformar essa hiperexposição embriagante em conhecimento. E esse adolescente superexposto tecnologicamente é o mesmo que vai estar nos bancos da escola à espera que o professor lhe transmita seus ensinamentos, assim podendo decodificar o conhecimento que adquiriu através de tantas ferramentas diferentes.⁷⁸ Segundo Morin, a educação deve ao mesmo tempo utilizar os conhecimentos existentes, superar as antinomias decorrentes do progresso nos conhecimentos especializados e identificar a falsa racionalidade.⁷⁹

Facebook, Twitter, Orkut, MSN, notebooks, tablets, tumblr, formspring, Instagram LinkedIn, celulares entre tantos outros diferentes recursos: é possível imaginar um adolescente sem acesso a algum desses ou sem acesso a uma rede *wireless* por mais de 24 h para se conectar ao mundo virtual? Segundo Castro, “num mundo cada vez mais complexo, em que os tradicionais pilares e valores se encontram desestabilizados, as redes de contato se oferecem como porto seguro”⁸⁰ A grande maioria dos adolescentes pensa com a ponta dos dedos, tamanha a sua agilidade e rapidez em acessar informações das mais variadas, valendo-se das ferramentas disponíveis. Parece que os dedos dos jovens são mais velozes do que o próprio pensamento. Preferem fazer a explicar o passo a passo a um adulto, pois esse, teoricamente, não é tão veloz quanto o adolescente. “Pensar com a ponta dos dedos”, porém não é o maior conflito aqui. Segundo Erikson, “[...] é o jovem quem traz consigo o poder de

⁷⁶ CASTRO, p. 71.

⁷⁷ OUTEIRAL, José. As tecnologias e a falsa sensação de afeto. São Leopoldo, 2011. **Revista IHU on-line**, São Leopoldo, ed. 361, p. 21, 16 maio. 2011. Entrevista concedida a Patrícia Fachin.

⁷⁸ KNOPLOCH, Zilda. Teenagers: da informação ao conhecimento. São Leopoldo, 2011. **Revista IHU on-line**, São Leopoldo, ed. 361, p. 9-11, 16 maio 2011. Entrevista concedida a Patrícia Fachin.

⁷⁹ MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 39.

⁸⁰ CASTRO, 2011, p. 68.

confirmar aqueles que o confirmaram, de renovar e regenerar, de rejeitar o que está podre, de reformar e revolucionar.”⁸¹

O maior conflito se dá pelo fato de o adolescente estar cada vez mais privado de interação social, de troca, de toque, e assim estar sozinho ou sentir-se mais sozinho. Seu mundo é virtual, ele interage com uma tela ou um equipamento que, supostamente, exerce o papel de humano e que aceita tudo o que se impõe. Segundo Rocha,

Nota-se que, no caso brasileiro, as materialidades advindas do consumo e dos meios de comunicação, em especial as de natureza tecnológica, compõem desde ao menos quatro décadas os modos de ser e de viver de inúmeros segmentos juvenis.⁸²

Na maioria das vezes, o adolescente não quer e não se permite ser desafiado a vivenciar situações de confronto fora do ambiente virtual. Assim como o papel, também as ferramentas virtuais aceitam tudo o que se escreve e se publica ou posta nas mesmas, portanto, no momento de confronto com situações reais, o adolescente vê-se, por vezes, acuado e chateia-se, angustia-se e intimida-se, principalmente se aquilo que se tornou público não condiz com a verdade que foi exposta. Aquilo que é real, portanto, é mais doloroso e, assim, adolecer nesse contexto vai ser cada vez mais desgastante, depressivo, solitário e confuso. Trata-se de frágeis “condensações instantâneas” que são, porém, objeto de forte envolvimento emocional por alguns momentos.

Vivenciar o diferente, permitir o erro, sentir-se perdido, solitário, deprimido e tentar encontrar o caminho para a aceitação e reconhecimento adulto, vão estar sempre presentes na vida do adolescente, são etapas que não somem com o tempo; talvez passem a ter outro nome, outro enfoque, mas continuarão a ser momentos de angústia para todos os envolvidos no processo.

A busca por grupos nos quais os adolescentes possam se sentir bem, aceitos, importantes e integrados é uma das alternativas que encontram para tentar resolver o problema da adolescência e sua moratória, na tentativa de buscar sua própria identidade. Assis, Pesce e Avanci falam sobre a importância da família:

A importância da família no desenvolvimento saudável de seus membros é uma questão de fundamental relevância no estudo do desenvolvimento humano. Parte-se do princípio de que a família tem como função básica o apoio e a proteção de seus membros. A família saudável não é isenta de problemas, mas tem potencial para

⁸¹ ERIKSON, 1987, p. 259.

⁸² ROCHA, Rose Maria de Melo. Juventudes, comunicação e consumo: visibilidade social e práticas narrativas. In: BARBOSA, Lívia. **Juventudes e gerações no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 262.

encontrar alternativas na solução dos conflitos, conseguindo reduzir seus efeitos destrutivos e potencializar seus ganhos.⁸³

Quando o adolescente não encontra na família esse apoio necessário na busca de se constituir como adulto, acaba por procurar alternativas de apoio em outros grupos, como por exemplo, os toxicômanos na tentativa de desafiar os riscos fumando, bebendo e se drogando. O fumo e a bebida aliados às drogas proibidas criam certa ilusão de charme aos olhos do adolescente carente de referenciais. A droga é um objeto mortal não só porque pode matar o usuário, mas porque ela pode matar seu desejo.⁸⁴

O adolescente transgressor se enfeia aos olhos da família e da sociedade. Seus atos acabam por denegrir sua imagem perante o grupo ao qual *a priori* ele pertence. Sua rebeldia choca a quem ele idealiza, aqui o adulto, que lhe impõe uma moratória. Por exemplo, conforme Calligaris, o adolescente é barulhento. Seu lema é “ou te ensurdeço ou não te ouço”.⁸⁵ O não ouvir se dá em função de fazer dos seus fones de ouvido parte do seu próprio corpo. A grande maioria dos adolescentes não consegue ficar sem seus fones de ouvido nem mesmo para as atividades que exigem maior concentração. Conforme Riera,

A música é uma válvula de escape, que a maioria dos adolescentes usa para refletir sobre as atividades diárias e para calar a ansiedade. Os sentimentos positivos associados à música lhes dão a distância e a perspectiva necessárias [...]⁸⁶

Não raras vezes, o professor precisa chamar a atenção quanto à importância de se desligar, de afastar-se dos fones de ouvido para que consigam estar em sintonia com o que ocorre à sua volta dentro da sala de aula. Paradoxalmente, o fone de ouvido representa uma válvula de escape para um mundo somente do adolescente, onde nenhum adulto pode entrar no momento em que estiver absorto em suas músicas. Ele vive o seu próprio mundo, tem suas próprias alegrias, angústias, perdas e vitórias. Segundo Assis,

Na adolescência, os afetos e os conflitos são ampliados. O adolescente reexamina sua identidade e os papéis que deve desempenhar. Em geral, ocorre um desajuste consigo mesmo, havendo maior necessidade de afirmação pessoal e de busca de autonomia e dependência em relação à família. É preciso que surja um adulto significativo para contrabalançar os conflitos com os pais, frequentes nessa fase da vida. As relações amorosas são valorizadas e o sentimento de confiança é cambaleante.⁸⁷

⁸³ ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006. p. 68.

⁸⁴ CALLIGARIS, 2009, p. 48.

⁸⁵ CALLIGARIS, 2009, p. 52.

⁸⁶ RIERA, Michael. **Filhos adolescentes**: um jeito diferente de lidar. São Paulo: Summons, 1998. p. 152-153.

⁸⁷ ASSIS, PESCE e AVANCI, 2006. p. 23.

O adolescente está carente de referenciais, então, quando encontra acolhida e destaque em qualquer outro grupo que não o familiar, sente-se encorajado a fazer o que for preciso para manter o lugar de destaque e aceitação que alcançou. Triste dizer, mas o adolescente está cada vez mais longe de chegar à idade adulta convicto dos valores morais que deveriam nortear sua formação e sua inserção social. Se transgredir é o único caminho para que a família o enxergue, dê-lhe atenção e carinho, então este vai ser o seu lema. O seu sonho de liberdade e de autonomia é a ideia do adulto que ele tenta alcançar. Segundo Bauman

A fragilidade e transitoriedade dos laços pode ser um preço inevitável do direito de os indivíduos perseguirem seus objetivos individuais, mas não pode deixar de ser, simultaneamente, um obstáculo dos mais formidáveis para perseguir eficazmente esses objetivos - e para a coragem necessária para persegui-los.⁸⁸

O adolescente de hoje cria o seu próprio mundo e nele tenta ser aceito pelo adulto e pela sociedade em que está inserido. Para Assis, as relações de amizade que os adolescentes constroem, contribuem para sua competência social por favorecerem a aquisição de habilidades que propiciam a socialização e o desenvolvimento cognitivo e emocional.⁸⁹

1.5 O ADOLESCENTE E A ESCOLA

A escola, como espaço de formação e informação, também desempenha papel de extrema importância na vida do adolescente, visto que ele passa parte de sua vida nos bancos escolares. Levando isso em consideração, as escolas elaboram seu projeto pedagógico, organizam o seu currículo, planejam o ano letivo, ofertam centros de interesse, aulas diferenciadas e opções das mais diversas, para que o adolescente se sinta bem no ambiente escolar.

Os adolescentes que frequentam essas escolas, aqui em especial, a escola da rede privada e pertencente à Rede Sinodal de Educação que serve de base para esta pesquisa, carregam na sua bagagem aspectos culturais que precisam ser levados em conta quando se pensa em ambiente escolar, projeto pedagógico e elaboração de currículo. Cada um traz consigo aspectos de vivência cultural que, somados, fazem da sala de aula um trabalho de “*patchwork*”, em que os professores são os responsáveis por combinar, associar e integrar os conhecimentos trazidos pelos alunos. Os adolescentes fazem do espaço da sala de aula um

⁸⁸ BAUMAN, 2001, p. 195.

⁸⁹ ASSIS, PESCE e AVANCI, 2006. p. 81.

local para dividirem as suas crenças, os seus ideais, as suas frustrações e as suas conquistas. Segundo Streck, o sistema educacional é o encarregado de propor de maneira gradual e sistemática, por meio dos diversos níveis do arco educativo, a transmissão e o desenvolvimento cultural.⁹⁰

No modelo de sociedade que se estabelece hoje pelos adolescentes, a escola é vista muito mais como espaço social e de socialização do que propriamente espaço de ensino-aprendizagem, troca de experiências, descobertas e desafios. Citando Gadotti,

A escola deveria ser, na verdade, não mais do que um espaço dotado de instrumentos que permitisse, a seus atores, a organização da reflexão sobre as determinações sociais e sua instrumentalização para uma intervenção nessas determinações de modo a orientar-lhes o sentido no interesse de todos [...] ⁹¹

Uma boa parcela dos adolescentes não vai à escola para buscar conhecimento e aperfeiçoamento pessoal, mas sim, porque ela representa um local de convívio, de socialização e um local onde eles podem ser percebidos e sentirem-se importantes. Segundo Dayrell, “a possibilidade de o ser humano se constituir como tal depende tanto do seu desenvolvimento biológico, em especial do sistema nervoso, quanto da qualidade das trocas que se dão entre os homens no meio no qual se insere.” ⁹²

Assim, cresce o número de adolescentes que carecem de um olhar mais atento. Muitos desses encontram na escola o ambiente ideal para que possam ousar. O foco passa a ser a preocupação com a sua aceitação no grupo, sem que, por vezes, percebam que esse espaço serve para que o processo educativo aconteça de forma satisfatória, tanto para eles quanto para os colegas que os cercam. O jeito rebelde e menos comprometido de alguns nada mais é do que um pedido de ajuda para que os adultos, pais na maioria das vezes, possam enxergá-los como indivíduos – adolescentes – que têm desejos, limitações e que também merecem um pouco de sua atenção para que assim consigam desenvolver sua personalidade e encontrar sua identidade. Segundo Erikson,

O desenvolvimento de uma personalidade vital se dá através da resolução de conflitos internos e externos que se configuram como crises em determinadas fases da vida. Na medida em que vão sendo superadas permitem ao ser humano experimentar um “sentimento maior de unidade interior, um aumento de bom juízo e

⁹⁰ STRECK, 2006, p. 85.

⁹¹ GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (Orgs.). **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 49.

⁹² DAYRELL, 2003, p. 43.

um incremento na capacidade de ‘agir bem’ de acordo com os seus próprios padrões e aqueles padrões adotados pelas pessoas que são significativas para ela.”⁹³

Costuma-se dizer que os adolescentes são rebeldes, inconsequentes, barulhentos, baderneiros, mas não se permite ver o quanto são capazes de ousar e ser felizes. É difícil para o adulto admitir que o adolescente, por si só, é crítico, instigante, desafiador e ousado. A organização escolar moderno-líquida visa à formação de sujeitos (e corpos) líquidos, flexíveis, dinâmicos, fragmentados e múltiplos, mais aptos a lidar com a incerteza, a velocidade e a mobilidade da vida contemporânea.⁹⁴

A escola precisa acompanhar o processo de transformação pelo qual o adolescente urbano pós-moderno passa; são muitas as ofertas e oportunidades que o mundo lhe oferece, muitas as portas que se abrem. Levando em consideração esse novo cenário que se descortina, a escola precisa estar preparada para receber esses adolescentes e também para trabalhar com eles no sentido de que possam passar pelo processo de formação de forma integral e plenamente satisfatória. Segundo Gadotti e Romão,

A crise paradigmática também atinge a escola e ela se pergunta sobre si mesma, sobre seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial, caracterizada pela globalização da economia, das comunicações, da educação e da cultura, pelo pluralismo político, pela emergência do poder local... A multiculturalidade é a marca mais significativa do nosso tempo.⁹⁵

⁹³ ERIKSON, 1987. p. 90-91.

⁹⁴ ALMEIDA, Felipe Quintão; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 126 p. (Pensadores & Educação). p. 80.

⁹⁵ GADOTTI, 1997. p.33.

2. EDUCAÇÃO, ADOLESCENTE E ESCOLA

Cada ser humano tem o direito de ter acesso à educação e ao conhecimento mais detalhado sobre a cultura de seu povo. Segundo consta no dicionário eletrônico Houaiss, “educação é o ato ou processo de educar (-se); é a aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; é a pedagogia, a didática e o ensino”.⁹⁶ Quando falamos em educação é possível fazer referência tanto à educação formal quanto à informal. A educação formal acontece em estabelecimentos de ensino, seguindo os programas escolares ou acadêmicos e a educação informal acontece, na verdade, em todos os ambientes em que existe socialização e interação entre pessoas. É a educação não convencional e que não segue os programas escolares pré-definidos. A pesquisa realizada tem como foco a educação formal, a que é oferecida na escola especialmente no Ensino Médio.⁹⁷

O adolescente, por sua vez, como aquele que frequenta a escola e o Ensino Médio, tendo como elemento formador do seu “eu” a ânsia de encontrar-se e a busca pela autonomia em tudo o que faz, tem no ambiente escolar um dos refúgios para que consiga atingir suas metas. Além disso, a escola, além de proporcionar educação e formação aos adolescentes, também funciona como um ambiente de interação e socialização, pois favorece o convívio, a troca de experiências e novas amizades. Conforme Streck, “estamos diante de um ser humano moldável, aberto às interferências de educadores que vão conceber a sua tarefa cada vez mais como uma ciência”.⁹⁸

2.1 EDUCAÇÃO FORMAL NA ESCOLA

As instituições de ensino, de modo geral, organizam seu Projeto Político Pedagógico - PPP, seus currículos e seus planos de trabalho seguindo as orientações da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, no que tange à educação básica, bem como os regimentos internos norteadores do seu processo de educação. Ao se preocuparem com as questões pertinentes à formatação do trabalho docente e discente, é preciso levar em consideração todas as deliberações governamentais específicas para cada componente

⁹⁶ **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa** 3.0. Editora Objetiva, 2009.

⁹⁷ No capítulo será dada uma ênfase maior ao Ensino Médio, por estar relacionado mais diretamente ao público adolescente, um dos focos desta pesquisa.

⁹⁸ STRECK, Danilo. **Correntes Pedagógicas** – uma abordagem interdisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 27.

curricular. A LDB, por exemplo, faz referência ao Ensino Fundamental e Médio, que ambos precisam contemplar componentes curriculares específicos, mas têm liberdade para agregarem outros componentes à matriz curricular.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.⁹⁹

A educação oferecida nas escolas deve proporcionar o pleno desenvolvimento do educando, bem como o exercício constante da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho, conforme consta na LDB, “Art. 22. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.¹⁰⁰ A escola é um espaço para aprender a apreender, ensinar, trocar experiências, divulgar e fomentar a pesquisa e o pensamento crítico, a expressão da arte nas suas diversas formas, e esta deve ser a máxima de toda instituição de ensino realmente comprometida com o processo de educação. Segundo Sebarroja,

[...] a escola ligada ao meio, no qual o alunado vai construindo o seu próprio pensamento e visão de mundo a partir da reelaboração de suas experiências ativas, exige uma reformulação radical dos conteúdos, das formas de ensinar e aprender e da função educadora dos agentes sociais e escolares.¹⁰¹

Conforme Assis, Pesce e Avanci, “o desenvolvimento dos alunos cresce quando a escola é capaz de ensinar valores e criar um ambiente de respeito que propicia a confiança para aprender”.¹⁰² Assim, os alunos sentir-se-ão mais confiantes e preparados para enfrentar os desafios propostos pelos educadores, sentir-se-ão realmente parte do todo e valorizados no seu processo de formação. “A educação somente é completa quando acontece em comunidade”.¹⁰³ A interação, a troca de experiências e a vivência com o grupo de colegas de

⁹⁹ BRASIL. LDB. **Lei 9394/96**. Artigo 26. Brasília, 1996.

¹⁰⁰ BRASIL. LDB. **Lei 9394/96**. Artigo 22. Brasília, 1996.

¹⁰¹ SEBARROJA, Jaime Carbonell. Escola e entorno. In: AZEVEDO, José Clóvis (Org). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: SMED/Ed. Da Universidade/UFRGS, 2000. p. 292.

¹⁰² ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006. p. 78.

¹⁰³ REDE Sinodal de Educação. **Textos orientadores para a educação evangélico-luterana**. São Leopoldo: Sinodal, 2005, p. 14.

classe, amigos e educadores permitem que os alunos se apropriem dos momentos em que a educação está acontecendo, alcançando assim, uma educação completa.

Segundo Gadotti, “o projeto pedagógico da escola está hoje inserido num cenário marcado pela diversidade”.¹⁰⁴ A preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico do corpo docente é fundamental para que as propostas acadêmicas oferecidas pela escola sejam, de fato, desenvolvidas a contento.

Pensar em educação remete a pensar nos indivíduos envolvidos nesse processo: crianças, adolescentes e jovens em formação de sua cidadania. Segundo Gentili, “não há dúvida de que a escola é uma agência moral de fundamental importância. Nela se aprende e se põe em prática valores, normas e direitos. Isso ocorre porque os educadores e as educadoras são sujeitos morais, assim como os são os alunos e alunas.”¹⁰⁵

Toda a ação educativa exige responsabilidade, dialogicidade, amorosidade, reciprocidade; toda ação educativa também apresenta uma perspectiva transformadora. O sujeito que ensina e aprende ou aprende e ensina, precisa saber explicar o modo como aprendeu e ensinou, pois o processo de construção do conhecimento envolve o enfrentamento, a dúvida, a produção de novas indagações e a busca de alternativas. O ato de conhecer é dinâmico, instável, renovador e renovável, pois busca, permanentemente, através da indagação, da curiosidade, a construção de novos saberes.¹⁰⁶

Aliar conhecimentos e saberes para a gerência dos processos de ensino e aprendizagem, faz-se cada vez mais necessário num mundo mais e mais virtual onde as relações são superficiais e efêmeras.

No panorama da educação urge sérias transformações para que se possam atender os alunos de forma satisfatória, fazendo com que eles se sintam preparados para interagir no meio em que vivem e possam ser agentes de transformação social. Segundo Freire,

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser [...]¹⁰⁷

¹⁰⁴ GADOTTI 1997. p.35.

¹⁰⁵ GENTILLI, Pablo. Qual a educação para qual a cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, José Clóvis (Org). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: SMED/Ed. Da Universidade/UFRGS, 2000. p. 153.

¹⁰⁶ REDE Sinodal de Educação, 2005. p. 19.

¹⁰⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 26.

O papel do educador é de contribuir com seu conhecimento no sentido de formar cidadãos críticos, determinados e ousados, capazes de gerenciar conflitos, bem como de tomarem decisões inteligentes. Ser educador é muito mais do que apenas gerenciar a turma, passar conteúdos e avaliar no final do trimestre ou bimestre. É um envolver-se por inteiro no processo de construção do aluno; é ser um observador de oportunidades e convicto daquilo que acredita, pois lida não apenas com vidas, mas com mentes que são capazes de surpreender cada dia e em cada pequeno gesto. Como diz Freire, “não posso desgostar daquilo que faço sob pena de não fazê-lo bem”.¹⁰⁸ Ou como Gadotti ressalta, “o projeto da escola depende, sobretudo, da ousadia dos seus agentes”.¹⁰⁹

A educação é um direito humano fundamental. O ser humano precisa dela para se humanizar e, portanto, a finalidade da escola é de contribuir para essa humanização. Mas, como a escola pode contribuir? Segundo Freire, “uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade”.¹¹⁰ Assim, pensando o currículo e os projetos que o integram, avaliando as metodologias, os processos e os resultados e reestruturando os meios para que o aluno alcance a educação e sua formação integral, Lück afirma que:

A educação tem por finalidade contribuir para a formação do homem pleno, inteiro, uno, que alcance níveis cada vez mais competentes de integração das dimensões básicas – o eu e o mundo – a fim de que seja capaz de resolver-se, resolvendo os problemas globais e complexos que a vida lhe apresenta, e que seja capaz também de, produzindo conhecimentos, contribuir para a renovação da sociedade e a resolução dos problemas com que os diversos grupos sociais se defrontam.¹¹¹

É preciso fazer com que a prática docente tenha sentido tanto para o educador quanto para o educando. Sabe-se que existem sim, práticas significativas, mas, na maioria das vezes, são fragmentadas e efêmeras. Constituem-se em práticas de um determinado educador, de uma área ou de um segmento da escola, o que faz com que ela não seja significativa para toda a comunidade escolar.

Então, pensar em práticas significativas implica pensar em currículo e em reestruturação de práticas e metodologias anteriormente adotadas, em que o trabalho interdisciplinar ganhe espaço, a fim de que o aluno tenha acesso à educação plena.

¹⁰⁸ FREIRE, 1996, p. 67.

¹⁰⁹ GADOTTI, 1997, p.37.

¹¹⁰ FREIRE, 1996, p. 123-124.

¹¹¹ LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 83.

Como diz Streck, “falar de educação é antes de tudo um exercício de humildade, que exige o diálogo com outras áreas do conhecimento, com outros saberes”.¹¹²

Pensar em currículo e organização do trabalho nas instituições de ensino significa ter conhecimento das necessidades da comunidade escolar nas quais estão inseridas, a fim de possibilitar o desenvolvimento integral dos alunos. A busca pela excelência nos diversos cenários que se estabelecem na escola serve como norteadora em todos os processos.

2.1.1 Currículo

O Currículo abarca o conjunto de formulações (representações, saberes, programas, disciplinas, estruturas) e de experiências (atividades, práticas, vivências) propiciadas pela instituição de ensino para a formação dos sujeitos (educandos, mas também educadores e comunidade), de acordo com as grandes finalidades que se propõe (expressas no Projeto Político Pedagógico).¹¹³

Em um currículo que assume a atividade humana como princípio educativo, deve haver articulação e harmonia entre a proposta de ensino e o currículo pessoal dos alunos. Segundo Madeira e Rodrigues,

Os jovens, pobres e ricos, desejam uma escola onde consigam aprender, mas que também seja um espaço agradável, onde possam encontrar amigos, ouvir música e namorar. É preciso, cada vez mais, que a equipe escolar procure conhecer sua clientela, construindo um ambiente adequado às suas características e interesses [...] Os anseios de manifestar na escola a sua marca de viver a juventude não podem ser ignorados, nem vistos como um obstáculo aos estudos.¹¹⁴

É preciso que se trabalhe de forma conjunta e que todas as etapas do processo tenham igual importância. Como afirma Morin, “é preciso situar as informações e os dados em um contexto para que adquiram sentido”.¹¹⁵ Assim, a centralidade está na pessoa e esse é o fundamento e a finalidade da proposta de trabalho da escola. Para que esse trabalho possa de fato ser efetivo, há que se preocupar com o perfil dos educadores.

¹¹² STRECK, 2005, p. 9.

¹¹³ VASCONCELLOS, **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. São Paulo: Libertad, 2009. p.28.

¹¹⁴ MADEIRA, Felícia; RODRIGUES, Eliana Monteiro. Recado dos jovens: mais qualificação. In: Brasil. Comissão Nacional de População e Desenvolvimento. **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Brasília: CNPD, 1998. p. 454.

¹¹⁵ MORIN, 2002, p. 36.

É necessário levar em conta que os alunos passam a maior parte de suas vidas no ambiente da escola. Segundo Corti e Freitas, “para compreender melhor os alunos jovens, é preciso criar situações em que eles sejam apreendidos e ouvidos como sujeitos integrais, com suas dúvidas e angústias diante da vida, mas também com suas demandas e ideias para enfrentá-las”.¹¹⁶ Portanto, a prática pedagógica e o currículo em si devem ser significativos. Segundo Morin, o recorte das disciplinas impossibilita apreender “o que está tecido junto”, ou seja, segundo o sentido original do termo, o complexo.¹¹⁷ A ação pedagógica deve ter sentido para que, dessa forma, o educador consiga atingir o aluno e assim, ele se sentirá motivado a tornar-se realmente parte do seu processo de formação. Segundo Tapia,

Quando os alunos percebem o significado ou a utilidade intrínseca do que devem aprender, seu interesse aumenta em praticamente todos os casos, embora mais naqueles que tendem a atuar buscando o desenvolvimento da competência pessoal e o desfrute da tarefa, motivação que contribui não apenas para maior aprendizagem e desenvolvimento, mas também para um maior bem-estar pessoal.¹¹⁸

Para que a educação possa ter sentido, exige-se que o educador tenha conhecimento daquilo que traz para seu aluno. Implica, assim, atualização constante, visão de mundo e cuidado com a pessoa do aluno. Segundo Vasconcellos,

[...] esse efetivo cuidado com a pessoa faz com que o aluno domine os saberes curriculares clássicos com mais facilidade e profundidade, uma vez que tal cuidado favorece o vínculo do aluno com o professor e os colegas, diminui sua resistência, possibilita a mobilização para a aprendizagem, e os conteúdos passam a fazer sentido.¹¹⁹

Pensar em currículo também pressupõe pensar em formação do educador. As escolas que fazem a diferença, certamente investem em formação do quadro docente para que esse se sinta preparado e amparado para o trabalho com o aluno, de modo que o seu trabalho seja significativo.

De acordo com Vasconcellos, “uma das buscas mais radicais do homem é viver num mundo que faça sentido, ou seja, depois que desenvolve este equipamento representacional,

¹¹⁶ CORTI, Ana Paula; FREITAS, Maria Virgínia de. Culturas Juvenis, educadores e escola: avanços e impasses na construção do diálogo. In: SILVA, Camila Croso. **Em Questão 1 – A escola e o mundo juvenil**: experiências e reflexões. São Paulo: Ação Educativa, 2003. p. 51.

¹¹⁷ MORIN, 2002, p. 41.

¹¹⁸ TAPIA, Jesus Alonso; MONTERO, Ignacio. Orientação motivacional e estratégias motivadoras na aprendizagem escolar. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesus. **Desenvolvimento Psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. Vol. 2, p. 179.

¹¹⁹ VASCONCELLOS, 2009, p.40.

tem uma necessidade constante de satisfazer sua ânsia por sentido”.¹²⁰ O ser humano vai constituindo-se na relação com o meio, com aquilo que tem sentido para sua formação como cidadão inserido no contexto de sociedade que lhe é apresentado. Precisa da interação com o meio, com o outro, com a cultura e com o conhecimento que o outro pode oferecer para se constituir. Morin diz que “a incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar”.¹²¹ Os currículos apresentados podem ser muitos, mas sempre se escolhe aquele que tem sentido.

Pensar em currículo também é pensar que o educador que trabalha com esse currículo deve se sentir parte integrante do processo. Ele precisa acreditar naquilo que está fazendo e propondo aos seus alunos. Atualmente, uma das dificuldades de mudança nos currículos é a descrença dos educadores na viabilidade de transformação, pois não vislumbram essa possibilidade.¹²² Se o educador não acreditar, certamente, o alcance de sua ação não vai ser tão significativa. Para que haja mudança é preciso querer, comprometer-se e acreditar na viabilidade dos processos.

O educador que está aberto às mudanças pode escolher usar as mesmas ferramentas, fazendo uma leitura diferente da realidade, ou mesmo, fazer um arranjo diferente para que esta atividade ou processo se torne significativo para o aluno. Segundo Sebarroja,

A escola deve deixar de fazer ouvidos de mercador para a cultura das linguagens múltiplas do entorno e de entrincheirar-se somente no código verbal, tratando de incorporar os códigos das novas gerações, mais viso-verbais que lecto-verbais, assim como as distintas expressões culturais – e não apenas as de cunho acadêmico e elitista -, em consonância com a concepção da “whole language”, e dentro de um projeto cultural global e permeável à evolução de seu contexto.¹²³

Tanto os educadores quanto os alunos reagem de forma diferente frente às mesmas situações ou conteúdos. Segundo Almeida, flexibilidade é a palavra-chave: a habilidade de abandonar hábitos do presente com rapidez torna-se ainda mais importante do que a aprendizagem de novos hábitos.¹²⁴

Para Vasconcellos, pensar na atividade humana como princípio educativo no contexto escolar é enfrentar diretamente grandes problemas atuais do currículo¹²⁵, como por exemplo: a falta de sentido do trabalho; o conteúdo desvinculado da vida; a metodologia passiva e a

¹²⁰ VASCONCELLOS, 2009, p.50.

¹²¹ MORIN, 2002, p. 43.

¹²² VASCONCELLOS, 2009, p. 65.

¹²³ SEBARROJA, 2000. p. 302.

¹²⁴ ALMEIDA, 2009. p. 66.

¹²⁵ VASCONCELLOS, 2009. p.83.

avaliação classificatória. Então, se a escola é fundamental para alargar o campo de visão dos alunos, é necessário começar a mudar os paradigmas da educação, para que o que for feito, seja realmente relevante e venha verdadeiramente agregar valor na vida dos jovens que passam pela escola. Segundo Lopes,

[...] é importante considerarmos que currículo e conhecimento não são objetos, coisas dadas, mas produtos de relações sociais e, portanto, só podem ser compreendidos a partir da compreensão das relações sociais historicamente situadas. Entretanto, a escola não atua apenas como transmissora de uma cultura produzida por outras instituições ou setores da sociedade, não é apenas uma agência reprodutora de cultura. A escola constitui processos de produção e criação de significados, constrói identidades sociais e individuais. Portanto, falar em educação e em currículo é necessariamente falar em como a sociedade compreende cultura e conhecimento, quais processos a sociedade utiliza para legitimar determinados saberes em detrimento de outros.¹²⁶

Os educadores falam muito em busca do prazer na educação. Mas como buscar prazer na educação, se muitos dos educadores estão insatisfeitos com o que fazem? Se não se veem como agentes de transformação e não se comprometem em dar sentido ao seu fazer pedagógico diário? No entanto, sentido supera prazer: se o que o educador propõe faz sentido para o aluno, não importa o quão ele tenha que trabalhar, esforçar-se ou sofrer, pois ousará ser desafiado na busca desse saber. Segundo Freire, “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.¹²⁷

Propor um currículo com sentido requer que o educador seja um constante perguntador e indagador da sua práxis, avaliando se o que propõe é o mais adequado para garantir que seu aluno adquira conhecimento. Faz-se mister resgatar e avaliar o papel da pergunta na sala de aula. Para tanto, o currículo com que a escola trabalha deve deixar claro que tipo de aluno ela quer formar e qual a proposta oferecida para alcançar esse objetivo. Assim, o aluno também se sentirá motivado a ser um perguntador, crítico e mais envolvido com sua formação integral.¹²⁸

Segundo Peresson, o sistema educacional brasileiro é o encarregado de propor, de maneira gradual e sistemática, por meio dos diversos níveis do arco educativo, a transmissão e o desenvolvimento cultural.¹²⁹ Avaliar os processos, os educadores, educandos e toda a

¹²⁶ LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Ciência, ética e cultura na educação. In: CHASSOT, Attico e OLIVEIRA, José Renato de. **Ciência, ética e cultura na educação**. (Orgs.). São Leopoldo: UNISINOS, 1998. p. 33.

¹²⁷ FREIRE, 1996, p. 69.

¹²⁸ FREIRE, 1996, p. 47.

¹²⁹ PERESSON, Mário apud STRECK, Danilo. **Religião, cultura e educação: interfaces e diálogos**. São Leopoldo: UNISINOS, 2006. p. 85.

prática pedagógica são fundamentais para uma formação de qualidade dos alunos. E, para avaliar, é preciso levar em consideração o que Almeida diz:

A relação com conhecimentos passados torna-se supérflua, ocasionando o colapso do pensamento [...] esquecimento e apatia são os certificados de atualização do indivíduo contemporâneo. A cultura moderno-líquida não concebe a si mesma como uma cultura de aprendizagem e acumulação.¹³⁰

2.1.2 Avaliação

Aos educadores preocupados com o fazer pedagógico e comprometidos com as propostas e projetos da escola, cabe uma constante avaliação de todas as etapas envolvidas no processo de educação e formação integral do adolescente com quem trabalham.

Falar em avaliação significa verificar para aperfeiçoar e reestruturar processos. Para Coll, “a essência da avaliação consiste em formular um juízo de valor acerca do cumprimento das expectativas do ensino que se refere às aprendizagens realizadas pelos alunos”.¹³¹ O que acontece na maioria das vezes é que a avaliação é usada como processo classificatório, de intimidação ou exclusão. Muitos educadores valem-se da avaliação para conseguir disciplina e atenção nas aulas. Onde fica o sentido para sua práxis, se a avaliação acaba por intimidar o aluno no seu processo de formação?

O educador que utiliza um currículo que faça sentido para seu aluno pode avaliar os estágios pelos quais o aluno passa, sem ter que usar a avaliação como forma de classificação, exclusão, promoção ou intimidação. Ela vai ser um processo normal no cotidiano do aluno. Há que se levar em consideração, é claro, que o aluno exposto a um currículo com sentido estará mais envolvido no seu processo de formação e quicá mais crítico, participativo e motivado. Segundo Freire, “procura-se substituir uma pedagogia do fracasso por uma pedagogia do sucesso: valorizando boas respostas e não penalizando as más, dando importância ao rendimento de um grupo de alunos e não ressaltando os desempenhos individuais”.¹³²

O processo de avaliação deve servir de base para análise do currículo e a proposta de ensino que a escola oferece aos seus alunos. O currículo é de fundamental importância como mediação na formação da cidadania do aluno, o que se quer é que os alunos aprendam e não

¹³⁰ ALMEIDA, 2009, p.41.

¹³¹ COLL, César; MARTIN, Elena; ONRUBIA, Javier. A avaliação da aprendizagem: dimensões psicológicas, pedagógicas e sociais. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Vol 2. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 371.

¹³² FREIRE, 1996. p. 177.

apenas “passem” por ele superficialmente.¹³³ Mais do que cumprir o que consta no currículo, há que se proporcionar a efetiva aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, por isso avaliar é de extrema importância para que se tenha conhecimento se as propostas oferecidas aos alunos estão, de fato, contribuindo para a formação integral deles. Segundo Coll,

A finalidade principal da avaliação é, nesse caso, proporcionar informação útil e relevante para melhorar a eficácia da ação educacional, para conseguir que as aprendizagens sobre os conteúdos escolares que os alunos devem realizar sejam o mais amplos, profundos e significativos possível.¹³⁴

Os momentos iniciais do processo de ensino e aprendizagem são fundamentais para o aluno. É preciso conhecer sua realidade para que assim se consiga estabelecer vínculo, relação pedagógica significativa, dando ao aluno condições para que ele encontre “seu tempo” de lidar com os processos de ensino e aprendizagem. Segundo Perrenoud, é preciso “saber levar em conta mais os ritmos dos indivíduos do que os calendários da instituição”.¹³⁵ É preciso que o educador trabalhe, prestando atenção ao seu aluno para que não perca o contato com ele, a fim de que esses momentos de troca sejam de real importância e significativos. Entender o aluno no seu processo de conhecimento vai levar o educador a ouvi-lo nos seus questionamentos. Educadores, em geral, têm feito referência à falta de interesse, motivação, indisciplina e superficialidade no que é produzido pelos alunos. Mas os educadores têm avaliado sua práxis pedagógica? Até que ponto eles oferecem reais momentos de troca, de interação e ensino com sentido para o aluno? Não basta trazer somente atividades diversificadas para o ambiente da sala de aula. É preciso que os alunos sintam que o educador se preocupa com eles e que as suas propostas de trabalho têm sentido para suas vidas e para seu processo de formação da cidadania. Segundo Gentili,

Educar para o exercício da cidadania significa transmitir a todos os direitos que formalmente lhes são reconhecidos. A educação, a partir desse enfoque, deveria ser vista como um mecanismo de difusão, de socialização e de reconhecimento dos direitos (civis, políticos e sociais) que definem o campo da cidadania.¹³⁶

É necessário que o educador avalie se está trabalhando a partir de onde o aluno está e não de onde gostaria que ele estivesse, para que assim as lacunas de aprendizagem não se

¹³³ VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem**: Práticas de mudança – Por uma práxis transformadora. Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad. São Paulo: Libertad, 1998. 6 v. p. 29.

¹³⁴ COLL, 2008. p. 372.

¹³⁵ PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 61.

¹³⁶ GENTILI, 2000. p. 146.

acumulem ao longo do processo. O educador deve comprometer-se efetivamente com a aprendizagem de todos os alunos, com a efetiva democratização do ensino. É preciso romper com a ideologia e as práticas de exclusão e abrir mão da avaliação classificatória como alternativa pedagógica.¹³⁷

O foco do educador na sala de aula deve ser sempre o ensino e não a avaliação. Buscar atender seu aluno naquilo que lhe é necessário para que consiga fazer dos momentos da sala de aula momentos reais de aprendizagem e troca de experiências é algo que deve ser o foco de atenção de todo o educador. É preciso que o educador tenha o compromisso de não usar os momentos de sala de aula como momentos de avaliação que não vão levar ao acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, nem tampouco servir de base para retomada de processos e mudança de práticas na sala de aula. Segundo Gadotti, para viver esse tempo presente, o educador precisa preparar os alunos para o mundo da diferença e da solidariedade entre diferentes. A escola precisa formar o cidadão para participar de uma sociedade planetária.¹³⁸ Segundo Assis,

A escola, diferentemente de outras instituições com potencial para intervenção, pode oferecer a todas as crianças uma base consistente e regular ao longo dos anos de formação da personalidade do indivíduo. Ela tem a vantagem de acompanhar o crescimento e o desenvolvimento dos jovens e de ter acesso aos pais e responsáveis.¹³⁹

A escola, como espaço de formação, deve também avaliar seu quadro docente para que ofereça à comunidade escolar uma educação de qualidade que faça sentido para seus alunos e para todos os envolvidos neste processo. Conforme Corti, “os professores, por sua vez, também precisam ser vistos como sujeitos integrais, com dúvidas e necessitados de apoio e de diálogo para enfrentá-las”.¹⁴⁰ É preciso que a escola (equipe pedagógica e educador) tenha clareza sobre sua proposta pedagógica e avalie se o educador vê sentido no seu fazer pedagógico; se sabe qual o objetivo do que propõe; se tem convicção de suas propostas e metodologia e se este educador está, de fato, levando uma proposta interativa, participativa, que desenvolve o senso crítico dos alunos; se planeja sua aula, domina o conteúdo e se tem visão interdisciplinar. Dessa forma a escola poderá, efetivamente, oferecer uma educação de qualidade para seus alunos. Ainda, segundo Gentili:

¹³⁷ VASCONCELLOS, 1998. p. 38.

¹³⁸ GADOTTI, 1997. p. 118.

¹³⁹ ASSIS, 2006. p. 117.

¹⁴⁰ CORTI, 2003. p. 51.

Não há dúvida de que a escola é uma agência moral de fundamental importância. Nela se aprendem e se põem em prática valores, normas e direitos. Isso ocorre porque os educadores e as educadoras são sujeitos morais, assim como os são os alunos e as alunas.¹⁴¹

A educação é uma atividade humana, portanto os agentes deste processo devem estar integralmente comprometidos com os momentos, espaços e etapas do processo de formação do aluno na sua cidadania. Este estar envolvido pressupõe também atualização e abertura para mudanças para que se sinta realmente importante e integrado no processo. Freire diz que “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.¹⁴² O educador deve oferecer momentos de real significado para seus alunos, pois o conhecimento é fruto de uma atividade consciente e voluntária, o aluno não é passivo nesse processo.¹⁴³

Assim, planejar os momentos em que o aluno passa no ambiente escolar é de fundamental importância para que haja aprendizagem realmente significativa. Para tanto, segundo Gadoti, é necessário planejar:

Planejar a educação é ação de extrema relevância para melhor organização do trabalho na escola, cuja existência só pode ser legitimada pela consecução, com eficiência, eficácia e qualidade, dos fins para os quais ela foi criada e é mantida pela sociedade.¹⁴⁴

2.2 A EDUCAÇÃO EM ESCOLAS COMUNITÁRIAS – A REDE SINODAL DE EDUCAÇÃO

No cenário educacional brasileiro, o ensino comunitário esteve presente desde muito cedo. Os imigrantes e religiosos que chegavam, traziam consigo o gosto e a necessidade de saber ler e entender as escrituras. Mas, na grande maioria, eram os mais abastados que tinham acesso ao estudo e à educação. Segundo Dreher, “as ordens religiosas católicas que chegaram ao Brasil no século XIX enquanto dedicadas à educação formal, em boa medida centravam-se na educação das elites”.¹⁴⁵

Com a chegada dos imigrantes alemães em 1824, dá-se a instalação definitiva do protestantismo no Brasil. Estes imigrantes se instalam em Nova Friburgo/RJ e São

¹⁴¹ GENTILI, 2000, p. 153.

¹⁴² FREIRE, 1996. p. 85.

¹⁴³ VASCONCELLOS, 1998. p. 89.

¹⁴⁴ GADOTI, 1997. p. 81.

¹⁴⁵ DREHER, Martin. **Breve história do ensino privado gaúcho**. São Leopoldo: Oikos, 2008. p. 23.

Leopoldo/RS. Para eles, a escola era uma questão comunitária. Assim, a comunitariedade foi de fundamental importância para a inclusão do motivo religioso na educação.¹⁴⁶

No Rio Grande do Sul, os imigrantes que chegavam aos poucos, instalavam-se abrindo caminho por entre a mata. Encontraram aqui uma realidade diferente, sofreram com as grandes distâncias até as cidades, com a língua diferente da sua, o que impossibilitava a comunicação e dificultava a reivindicação de benefícios e direitos, além de sofrerem com o choque de culturas e a marginalização quanto à sua religião, pois na sua grande maioria, eram protestantes. Os imigrantes alemães foram “os responsáveis por desmatar e cultivar sua própria terra.¹⁴⁷ Segundo Dreher, “os pequenos municípios do Rio Grande do Sul, e dos demais estados [...], têm sua origem numa forma de organização social denominada de Picada”.¹⁴⁸

Ainda, quanto à picada, Dreher diz que:

Nada mais era que trilha de acesso a uma propriedade, passou a ser, em pouco tempo, orientadora e organizadora de vida comunal, geograficamente identificável. Era unidade humana, na qual se encontrava templo, a escola, o cemitério, a residência do professor ou do padre/pastor, o salão de festas comunitárias. [...] É dentro desta situação geral da picada que devemos colocar os primórdios do ensino privado no Rio Grande do Sul.¹⁴⁹

Em 1849, chegaram às colônias do Rio Grande do Sul, os primeiros padres Jesuítas alemães. Segundo Dreher, “a Companhia de Jesus está indelevelmente associada à história do ensino privado no Rio Grande do Sul”.¹⁵⁰ A partir de então, o ensino privado gaúcho tem novo acento. Conforme Dreher, “o acento que será dado pelos Brumer [...], o outro acento é o acento que será dado pelo ensino privado sob orientação dos sacerdotes jesuítas e pelos professores católico-romanos ou sob orientação de pastores e professores de tradição luterana”.¹⁵¹

No que tange à educação, os imigrantes alemães sofreram grandes dificuldades, pois o governo imperial não fornecia recursos para que eles tivessem acesso à educação. Além disso, o ensino era voltado à classe dominante na época.¹⁵²

Conforme Streck,

¹⁴⁶ DREHER, 2008. p. 23.

¹⁴⁷ STRECK, Gisela. **Escola Comunitária: fundamentos e identidade**. Vol. 25. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2005. p. 76.

¹⁴⁸ DREHER, 2008. p. 33.

¹⁴⁹ DREHER, 2008. p. 34 e 37.

¹⁵⁰ DREHER, 2008. p. 39.

¹⁵¹ DREHER, 2008. p. 42.

¹⁵² STRECK, 2005. p. 76.

Os imigrantes que foram assentados no interior, em regiões pouco habitadas, enfrentaram dificuldades para educar seus filhos em escolas. Como agricultores, formavam uma classe social que, por sua natureza, não tinha acesso ao ensino secundário, reservado às classes sociais mais abastadas. Como foram assentados em regiões pouco povoadas, longe dos grandes centros, também não tinham acesso às escolas públicas primárias. No interior, o ensino primário era escasso, sem organização e abandonado pelos órgãos públicos que tinham a incumbência de mantê-lo¹⁵³

Como a ajuda do governo era inexistente os imigrantes alemães protestantes criaram associações escolares e construíram escolas para que pudessem oferecer ensino aos seus filhos. Os professores pertenciam ao seu meio e por vezes, eram os próprios pastores da comunidade, assim, criando laços entre a comunidade religiosa e a escola. Essa situação perdurou até a Segunda Guerra Mundial.¹⁵⁴

O método de ensino utilizado pelos professores era o mesmo utilizado na Alemanha e cabia aos docentes toda a autonomia, disciplina e responsabilidade quanto ao fazer pedagógico. Não havia livros e os recursos eram limitados, o material de que dispunham vinha da Alemanha.¹⁵⁵

Conforme Streck, “se o sistema educacional brasileiro era extremamente deficiente e a oferta de ensino primário escassa, especialmente nas áreas rurais, as escolas comunitárias criadas pelos imigrantes alemães possibilitaram que um grande número de crianças tivesse acesso à alfabetização”.¹⁵⁶

Em 1868, o P. Dr. Borchard, de São Leopoldo, juntamente com outros pastores e membros da comunidade, fundou o Sínodo Teuto-Evangélico da Província do Rio Grande do Sul. [...] O Sínodo assume “o dever da criação e manutenção de escolas, bibliotecas escolares e da juventude” (par. 12).” [...] sendo retomadas posteriormente pelo P. Wilhelm Rotermund.¹⁵⁷

Em 1886, o P. Rotermund criou o Sínodo Riograndense com o intuito de congregar as comunidades protestantes localizadas no Rio Grande do Sul. Em 1899, o Concílio Geral do Sínodo Riograndense elegeu uma comissão escolar que estava encarregada da organização escolar. Em 1901, acontece a fundação da Associação dos Professores Evangélicos, pelo mesmo pastor e em 1909, foi fundada a Escola Normal Evangélica no Asilo Pella, em

¹⁵³ STRECK, 2005. p. 76.

¹⁵⁴ Na cidade de Campo Bom/RS, local de assentamento de imigrantes alemães, surgiu a primeira escola comunitária, recebendo o nome de “*Gemeinschaftschule*” (escola da comunidade). STRECK, 2005. p. 77.

¹⁵⁵ STRECK, 2005. p. 78.

¹⁵⁶ STRECK, 2005. p. 78-79.

¹⁵⁷ STRECK, 2005. p. 82.

Taquari/RS. Esta escola foi anexada ao Colégio Sinodal de Santa Cruz do Sul em 1910, considerado o mais importante do Sínodo na época.¹⁵⁸

O P. Hermann Dohms desempenhou papel importante no sistema das escolas comunitárias. Suas ações influenciaram e fortaleceram o sistema educativo desempenhado pelas escolas que faziam parte do Sínodo Riograndense.¹⁵⁹ Segundo Kreutz, “em 1920 havia 787 escolas teuto-brasileiras, sendo 310 católicas, 365 evangélicas e 112 mistas. Em 1935 eram 1041 escolas, sendo 429 católicas, 570 evangélicas e 42 mistas”.¹⁶⁰

Streck aponta para o fato de que, “o ano de 1938 marcou um novo tempo para as escolas comunitárias. Os três estados do sul do Brasil: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul [...] iniciaram a nacionalização das escolas comunitárias”.¹⁶¹ Com a nacionalização, muitas dificuldades surgiram e várias escolas não conseguiram manter suas portas abertas.

O processo de nacionalização exigiu que as escolas se adaptassem à nova realidade. Segundo Fuchs, “em 1946, havia 149 escolas primárias e em 1948/49 este número cresceu para 229. Desde 1942/43 houve um aumento de 100 escolas primárias”.¹⁶²

Segundo Streck, “o relatório do Departamento de Ensino do Sínodo Riograndense, apresentado no 52º Concílio de 1957, traz dados que, se por um lado atestam uma certa estagnação no crescimento das escolas primárias, por outro lado, mostram que aumentou o número de matrículas”¹⁶³

Na década de 60, a rede de escolas primárias continua seu gradativo decréscimo.

Há 120 escolas primárias em 1964, sendo destas 23 em zona urbana e 97 na zona rural com 10.337 alunos. As causas também continuam sendo apontadas: a “expansão acentuada do ensino público gratuito e a oneração da capacidade econômica das comunidades pela exigência de melhor remuneração dos professores.”¹⁶⁴

No período que vai de 1968 a 1978, a IECLB passa por uma fase de reestruturação, e as escolas comunitárias, por uma fase de transição.¹⁶⁵

Dentro da estrutura organizacional da IECLB, segundo Streck,

¹⁵⁸ STRECK, 2005. p. 83.

¹⁵⁹ STRECK, 2005. p. 84.

¹⁶⁰ KREUTZ, Lúcio. **Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: UNISINOS, 1994. p. 85.

¹⁶¹ STRECK, 2005. p. 94.

¹⁶² Cf. Ata do 47º Concílio (Assembléia Geral Ordinária) do Sínodo Riograndense, 13 a 15 de maio de 1949 em Feliz, RS, p. 107.

¹⁶³ STRECK, 2005. p. 108-109.

¹⁶⁴ Ata do 57º Concílio Geral do Sínodo Riograndense, 19 – 20 de maio de 1964 em Ibirubá, p. 112.

¹⁶⁵ STRECK, 2005. p. 124.

Em 1981 surge o Departamento de Educação como resultado da fusão do Departamento de Ensino e do Centro de Diretores. Em 1998 encontram-se filiadas a este Departamento, 47 escolas com 30.345 alunos. Os dois estados do sul têm o maior número de escolas: o Rio Grande do Sul tem 39 e Santa Catarina cinco escolas. As escolas atuam nos três níveis, ou seja, em educação infantil, no ensino fundamental e médio e no superior. Um grande número de escolas oferece desde educação infantil até ensino médio, 20 também oferecem ensino técnico e cinco o ensino superior.¹⁶⁶

Em 2000, o Departamento de Educação mudou seu nome para Rede Sinodal de Educação. Coube às escolas comunicarem o seu pertencimento a esta Rede Sinodal. A estrutura educacional da IECLB está organizada em três níveis: a rede Sinodal reúne as escolas filiadas; o Conselho de Educação tem poderes consultivos e normativos e a Direção Executiva administra o desenvolvimento do trabalho realizado pelas outras instâncias que compõem a IECLB.¹⁶⁷

No ano de 2012 são 59 instituições de ensino filiadas à Rede Sinodal de Educação no Brasil: quarenta e duas no Rio Grande do Sul, dez em Santa Catarina, quatro no Paraná, e uma em cada um dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Mato Grosso.¹⁶⁸

Nas escolas que compõem a Rede Sinodal de Educação:

A relação entre educador e educando acontece através de experiência dialógica, que é caracterizada pelo saber ouvir, pelo respeito mútuo, pela cumplicidade e pela criticidade. A pessoa do educador atua como provocadora de novos processos de aprendizagem.¹⁶⁹

As escolas da Rede Sinodal de Educação são de cunho comunitário e confessional e essa confessionalidade evangélico-luterana lhes permite autonomia nos processos de gestão, “Cada escola tem uma mantenedora que acompanha sua administração e orienta o investimento dos recursos na própria instituição, de acordo com suas características e necessidades”.¹⁷⁰

Quanto ao ensino e aprendizagem:

A identidade luterana caracteriza-se pelo diálogo entre a pedagogia e a teologia, assim como pela leitura da realidade, procurando tornar o fazer pedagógico um ato educativo marcado pelo espírito cristão. [...] O processo de ensino e aprendizagem não se limita à transmissão de conhecimentos acumulados na história, nem de

¹⁶⁶ STRECK, 2005. p. 132.

¹⁶⁷ STRECK, 2005. p. 132.

¹⁶⁸ Conforme site oficial da Rede Sinodal de Educação – acesso em 18/10/2012 – 13h50.

¹⁶⁹ Rede Sinodal de Educação, 2005. p. 18.

¹⁷⁰ Rede Sinodal de Educação, 2005. p. 28.

informações, mas preocupa-se, essencialmente com a transformação desses processos em saberes significativos e contextualizados.¹⁷¹

Pertencente à Rede Sinodal de Educação, a Instituição Evangélica de Novo Hamburgo – IENH está localizada na cidade de Novo Hamburgo, na grande Porto Alegre e conta com mais de mil alunos divididos entre os níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Neste ano de 2012, comemora 180 anos de serviços voltados à educação de crianças, jovens e jovens adultos. Segundo Kannenberg,

A força da IENH nasce da fé dos que a construíram, mantiveram e mantêm. A fé inabalável de que a educação é parte integrante do próprio Evangelho. Desde a Reforma de Martin Lutero, a partir de 1517, todo o cristão tem, não apenas, o direito de aprender a ler, mas o dever.¹⁷²

Esta escola, de cunho comunitário, foi criada pelas Irmãs Engel em 1886 com o propósito de atender somente meninas. Segundo Kannenberg, “seu objetivo central é fortalecer as alunas na fé evangélica, para que cada aluna assuma esta fé com amor e alegria e conheçam Jesus Cristo”.¹⁷³ Importante ressaltar que o ensino oferecido nessa escola, na época, era em Língua Alemã.

Desde sua fundação, a escola sempre esteve ligada à Igreja Evangélica e à Escola de Líderes que tinha o intuito de formar lideranças para o trabalho de servir a igreja e a comunidade. Em 1895, as irmãs Engel decidem doar a escola com todo o seu patrimônio e benfeitorias ao Sínodo Rio-Grandense, da Igreja Evangélica.¹⁷⁴

A escola sempre esteve apoiada em princípios e valores cristãos que guiaram e guiam o seu trabalho, bem como uma filosofia que serviu e ainda serve de base para toda a construção de seu projeto pedagógico. A filosofia da escola aborda questões sociológicas e princípios fundamentais. A perspectiva espiritual, um dos aspectos que compõem a filosofia da escola, tem suas bases na Reforma Luterana, tendo uma abertura ecumênica. A perspectiva pedagógica, também componente da filosofia da escola, afirma que “a criança e o adolescente devem ser educados de forma integral a partir do princípio de que o ser humano é “*imago Dei*”, criado à imagem de Deus e, portanto, portador de dignidade e merecedor de todo o

¹⁷¹ Rede Sinodal de Educação, 2005. p. 28 e 31.

¹⁷² KANNENBERG, Hilmar. **Fundação Evangélica**: um século a serviço da educação, 1886 a 1986. São Leopoldo: Rotermond, 1987. p. 15.

¹⁷³ KANNENBERG, 1987. p. 19.

¹⁷⁴ KANNENBERG, 1987. p. 27, 171, 173.

respeito”.¹⁷⁵ A perspectiva cívico-social e cultural também faz parte da filosofia da escola: “o fundamento pedagógico da organização e dos serviços é o mais importante [...] deixa claro que educando e educador se encontram numa caminhada conjunta e que ambos são atingidos e vivem o evangelho”.¹⁷⁶

Mantendo a perspectiva de trabalho conjunto entre educador e educando, a Instituição Evangélica de Novo Hamburgo conta com um processo de avaliação constante de suas práticas e de seus resultados através de instrumentos que possibilitam fazer a análise do seu desempenho. Assim, com base nessas avaliações, práticas e desempenho, propostas diferentes, inovações e metodologias desafiadoras são apresentadas aos alunos na ânsia de fazê-los cidadãos do mundo cada vez mais globalizado. Alguns exemplos são: currículo por projetos, centros de interesses (esportes, artes, robótica, teatro), cursos técnicos, projeto social.

2.3 AS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO NA INSTITUIÇÃO EVANGÉLICA DE NOVO HAMBURGO – IENH

A Instituição Evangélica de Novo Hamburgo – IENH tem a língua estrangeira como um diferencial de inovação em seu currículo. Uma das propostas que tem sido de fundamental importância é a oferta de língua inglesa, configurando-se no programa de currículo bilíngue (e suas parcerias), língua espanhola e língua alemã (como centro de interesses – aula extra), além do *drama club* (aulas de teatro em inglês) e de intercâmbios no seu currículo, aliando esses momentos com o aprofundamento de questões culturais de diversos países.¹⁷⁷

A proposta oferecida pela escola, através do *drama club*, ensaia peças de teatro em inglês, que são escritas pelo educador de teatro e traduzidas para o inglês por um educador deste componente curricular ou adaptações de peças já existentes em inglês. Assim, o aluno põe em prática o conhecimento técnico que adquiriu nas aulas de língua inglesa, ou seja, o conhecimento adquirido passa a ter sentido.

Esses momentos de vivência de novas propostas envolvendo a língua estrangeira têm sido muito ricos no processo de formação da cidadania, conhecimento de mundo e preparação para o enfrentamento de situações de conflito por parte dos alunos. Segundo Perrenoud, “toda

¹⁷⁵ KANNENBERG, 1987, p. 207.

¹⁷⁶ KANNENBERG, 1987, p. 207.

¹⁷⁷ Conforme **Regimento Escolar da IENH** (Instituição Evangélica de Novo Hamburgo), 2006 e Plano de Estudos revisado e aprovado pela Mantenedora da IENH devidamente arquivado na secretaria escolar, registrado em ata e com vigência a partir de 2010.

competência individual constrói-se, no sentido de que não se pode transmiti-la, de que só pode ser treinada, nascer da experiência e da reflexão sobre a experiência, mesmo quando existem modelos teóricos e saberes procedimentais”.¹⁷⁸ Esses momentos fazem da sala de aula espaços reais de vivência, de troca, de convívio e significado.

O estudo de Língua Estrangeira na escola tem sido uma das ferramentas de grande importância e valia e tem contribuído sobremaneira para os estudos aprofundados sobre as questões culturais e sociais a que estamos expostos em função de que a região foi colonizada por várias etnias. Esse recurso oferecido pela escola tem possibilitado aos seus alunos acesso ao saber e à interação globalizados, “as distâncias se tornam pequenas quando a língua une as pessoas”. Gadotti salienta que

A diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. A autonomia da escola não significa isolamento, fechamento numa cultura. Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo.¹⁷⁹

2.3.1 Ensino de Língua Estrangeira

O ensino de língua estrangeira é assegurado a todos os alunos, segundo as referências a este assunto em vários documentos. O Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação, pela Resolução Nº 4 de 13 de julho de 2010 estabelecem:

Art. 15 § 2º - A LDB inclui o estudo de, pelo menos uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações.¹⁸⁰

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) fica assegurado:

Art. 26 § 5º - Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.¹⁸¹

Na Constituição Estadual do Rio Grande do Sul prevê-se:

¹⁷⁸ PERRENOUD, 2000, p. 65.

¹⁷⁹ GADOTTI, 1997, p.119.

¹⁸⁰ BRASIL. LDB. Lei 9394/96. Artigo 15. Brasília, 1996.

¹⁸¹ BRASIL. LDB. Lei 9394/96. Artigo 26. Brasília, 1996.

Art. 209 § 2º - Será estimulado o pluralismo de idiomas nas escolas, na medida em que atenda a uma demanda significativa de grupos interessados ou de origens étnicas diferentes.¹⁸²

Na Instituição Evangélica de Novo Hamburgo, o ensino de língua estrangeira, neste caso o inglês, tem por finalidade desenvolver as cinco habilidades fundamentais (ouvir, falar, ler, escrever e interagir) na aprendizagem do idioma. Além disso, trabalha de forma efetiva com questões culturais dos países que têm o inglês como língua materna. O contato com a diversidade de culturas proporciona uma ampla gama de relações que vão tomando corpo durante as aulas de língua estrangeira, fazendo com que os alunos ampliem sua visão de mundo, percebam seu papel na sociedade e sintam-se parte de um processo de transformação social. Conhecer culturas diferentes, observar suas manifestações, analisar como os processos são desencadeados e aprender a respeitar o diferente nas suas diversas formas de expressão são questões fundamentais nas aulas de Língua Estrangeira.¹⁸³ Conforme Peresson, a posição do ser humano no mundo não é de simples inserção, mas de relação dialética e criadora. Através da ação com que cria a cultura, o ser humano se faz também um ser cultural.¹⁸⁴ O ensino de língua estrangeira é oferecido de diferentes formas, como no currículo regular e no currículo bilíngue.

2.3.1.1 Currículo regular

No currículo regular, as aulas de inglês ocorrem de duas a três vezes por semana, dependendo da série e do nível em questão. Os grupos são divididos segundo seu nível linguístico e, a partir disso, o educador de Língua Inglesa organiza e planeja o trabalho para o grupo, propõe debates, pesquisas e interações com a realidade circundante. Questões que envolvem o uso correto e técnico da língua, bem como questões culturais diversas e de diferentes povos são parte integrante do seu planejamento semanal, mensal e anual. Portanto, procura-se trazer à baila assuntos de interesse comum, relacionados às manifestações específicas de festividades, religiosas ou não, e assuntos pertinentes ao momento pelo qual a sociedade passa, ou seja, de cunho político, econômico ou social. Para tanto, leva-se em

¹⁸² CONSTITUIÇÃO ESTADUAL – Rio Grande do Sul. Capítulo II - Seção I - Da Educação. 1989.

¹⁸³ KO FREITAG, Berlize; CORREA, Célia Maria dos Reis; SCHMITT, Marga Inês. (Orgs.). **Projeto Pedagógico** – Instituição Evangélica de Novo Hamburgo, 2007.

¹⁸⁴ STRECK apud PERESSON, 2006, p.67.

consideração o meio social em que o grupo de alunos está inserido. Nessa mescla de assuntos e interesses, o conhecimento técnico da língua é processado e aprimorado através de atividades que envolvem as diferentes habilidades, sejam elas auditivas, orais, escritas, interativas ou de leitura. Os conteúdos gerais e específicos são elencados, respeitando o nível linguístico de cada grupo bem como o seu “tempo” no processo de aquisição de língua estrangeira.¹⁸⁵

Muitos dos alunos que frequentam essa instituição de ensino têm condições de vivenciar experiências em outros países e, portanto, essa possibilidade acaba por enriquecer sobremaneira as aulas de Língua Inglesa. Diversas vivências relacionadas aos costumes e às culturas dos países visitados são frequentemente manifestadas nas aulas. Considerando essa realidade, o grupo de alunos acaba por ter um papel relevante no momento de planejar os conteúdos a serem trabalhados.

Muitas são as inserções feitas por esses alunos, quando não pela comunidade de pais e mães, que se sensibiliza com as propostas de trabalho e se mobiliza para participar da troca de experiências culturais vividas com seus filhos. Dolto ressalta que “a atitude dos pais com relação à escola e o interesse que eles têm pela educação ocupam também um lugar fundamental entre os motivos que impulsionam as crianças a um bom desempenho na sala de aula”.¹⁸⁶ Momentos de crescimento pessoal, de cidadania e de respeito à diversidade são possibilitados a partir dessas trocas. A aquisição da segunda língua, inglês, acaba por se tornar natural, efetiva e prazerosa quando a comunidade escolar vê sentido naquilo que faz e nas relações que consegue estabelecer a partir do conhecimento de mundo que tem e da bagagem cultural que foi acumulando ao longo do tempo.¹⁸⁷ Segundo Tapia, “o significado básico que toda situação de aprendizagem deveria ter para os alunos é o de possibilitar o incremento de suas capacidades, tornando-os mais competentes e possibilitando-lhes desfrutar do uso delas”.¹⁸⁸

A partir das interações feitas nas aulas de língua inglesa e das leituras da realidade circundante, o aluno passa a incorporar esta segunda língua em seu cotidiano de forma mais tranquila. Leva-se em consideração que o “tempo” de aquisição para cada aluno difere, mas todos acabam por alcançar o objetivo da comunicação. Segundo Peresson, “a língua é o mais íntimo de uma cultura, sua maior riqueza, a substância de sua humanidade”.¹⁸⁹

¹⁸⁵ Observação em sala de aula e relato de experiência da pesquisadora.

¹⁸⁶ DOLTO, Françoise. **A causa dos adolescentes**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2004. p. 174.

¹⁸⁷ Observação em sala de aula e relato de experiência da pesquisadora.

¹⁸⁸ TAPIA, 2008. p. 178.

¹⁸⁹ STRECK apud PERESSON, 2006, p. 94.

2.3.1.2 Currículo bilíngüe

O currículo bilíngüe português-ínglês é uma das propostas que impacta a comunidade escolar que a vivencia, bem como a comunidade externa em função do nível de exigência, comprometimento e desempenho demandados pelos alunos. A proposta do currículo bilíngüe conta com 33h/aula semana, das quais vinte e cinco acontecem no turno da manhã e oito no turno da tarde. A matriz curricular inclui nove horas de aula de língua inglesa, sendo que cinco são de língua inglesa (estudo de assuntos gramaticais diversos) e quatro horas de inglês aplicado às mais diversas situações do cotidiano. Este exemplo equivale à 8ª série do Ensino Fundamental (que ocorre na unidade Fundação Evangélica), mas a proposta é oferecida a partir da Educação Infantil nas duas outras unidades que compõem a IENH (Pindorama e Oswaldo Cruz). Assim, o contato do aluno que frequenta o currículo bilíngüe com a língua inglesa ocorre desde muito cedo, exceto nos casos em que os alunos passam a integrar a proposta mais tarde, mediante prova de conhecimentos em Língua Inglesa. Levando isso em consideração, a aula no componente curricular inglês é 100% na língua em questão. Os alunos são estimulados a utilizarem a língua inglesa para se comunicarem em todos os momentos da aula, bem como em momentos fora do ambiente sala de aula.¹⁹⁰

A preocupação com a questão técnica da língua e com a sua inserção na discussão de aspectos sociais e de respeito à diversidade são fundamentais para o processo de apreensão, aprendizado e uso da língua inglesa. A exposição oral e auditiva é bem mais frequente e pautada nas relações que se estabelecem durante as aulas de modo geral, não só nas aulas de língua inglesa. Cada grupo tem em seu planejamento anual a parceria de trabalho com componentes curriculares diferentes, portanto o aprendizado é mais amplo e ultrapassa os limites da sala de aula. Um dos componentes curriculares que trabalha em parceria com Língua Inglesa, por exemplo, é o Ensino Religioso. O objetivo maior nesse tipo de formatação é a interdisciplinaridade e a formação integral do aluno. Segundo Lück,

O objetivo da interdisciplinaridade é, portanto, de promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como ser determinante e determinado.¹⁹¹

¹⁹⁰ Questão curiosa se dá na comunicação com os alunos que frequentam as aulas do currículo bilíngüe, eles veem no educador de inglês, o referencial da língua inglesa esteja ele onde estiver, na escola ou fora dela, ou seja, onde encontrarem o educador, a língua de comunicação passa a ser o inglês. Além disso, parecem “achar estranho” ouvir o educador falando português. Observações da pesquisadora.

¹⁹¹ LÜCK, 2000. p.60.

As aulas de Ensino Religioso são ministradas em Língua Portuguesa pelo (a) educador (a) de Ensino Religioso em parceria com o (a) educador (a) de inglês que observa e auxilia durante as atividades. O educador de Língua Inglesa precisa necessariamente apoderar-se de conteúdos e saberes relacionados ao universo do Ensino Religioso nas escolas da Rede Sinodal para que possa, de forma eficaz, inserir esses assuntos nas aulas de Língua Inglesa.

Não basta ao educador de Língua Inglesa conhecer apenas superficialmente sobre as questões religiosas trabalhadas. É preciso que aprofunde o estudo e assim consiga interagir com seus alunos durante as aulas, pois é responsável por trabalhar com conteúdos que constam no planejamento da área de Ensino Religioso, bem como retomar alguns dos mesmos que foram trabalhados pelo (a) educador (a) deste componente curricular. Portanto, a interdisciplinaridade entre “inglês e religião” se dá efetivamente, na medida em que os dois componentes curriculares conseguem abordar suas peculiaridades e ao mesmo tempo fundirem-se (ou integrarem-se) a fim de que o aluno possa se apoderar do conhecimento proposto. Conforme Lück, “o enfoque interdisciplinar consiste num esforço de busca da visão global da realidade, como superação das impressões estáticas, e do hábito de pensar fragmentador e simplificador da realidade”.¹⁹² As aulas de Ensino Religioso podem auxiliar sobremaneira as aulas de Língua Estrangeira quanto ao estudo de questões culturais. Segundo Peresson,

A religião é um componente constituído de toda a cultura [...] mas poderíamos dizer que é a própria alma das culturas, pela qual se compreende e vive a realidade e a totalidade da vida em relação à divindade, ao transcendente, a uma realidade outra para além do mundo. Chegar ao fator religioso das culturas significa penetrar até sua alma e fonte última de sentido.¹⁹³

Mais do que o trabalho com o material didático específico para as aulas, os educadores, especialistas no inglês, preocupam-se sobremaneira com a questão cultural e social do trabalho com esse idioma. O caráter formador que a Língua Estrangeira adquire num mundo dito globalizado, perpassa todas as aulas de Língua Inglesa. O que é ser cidadão do mundo senão apropriar-se de conhecimento sobre o mesmo, de culturas e vivências da diversidade nas suas mais variadas manifestações?

¹⁹² LÜCK, 2000. p.72.

¹⁹³ STRECK, apud PERESSON p. 70.

Segundo Gadotti, uma sociedade multicultural deve educar o ser humano multicultural, capaz de ouvir, de prestar atenção ao diferente, de respeitá-lo.¹⁹⁴ Por isso, além do livro didático, de recursos áudio visuais, da internet e redes sociais, o educador deve contextualizar o conteúdo trabalhado de forma que esse tenha sentido para o aluno. O famoso ditado popular “pôr as mãos na massa” é, de fato, percebido nas aulas de Língua Inglesa, pois os alunos são constantemente expostos a situações de vida cotidiana nas quais devem empregar os conhecimentos adquiridos. Irrelevante analisar se as situações de exposição são criadas ou reais, importa o papel que essas desempenham no processo de aquisição de uma segunda língua. Mesmo porque, como diz Perrenoud:

Uma situação-padrão consegue excepcionalmente ser ótima para todos, porque eles não têm o mesmo nível de desenvolvimento, os mesmos conhecimentos prévios, a mesma relação com o saber, os mesmos interesses, os mesmos recursos e maneiras de aprender.¹⁹⁵

As aulas de Língua Inglesa mesclam-se com momentos específicos e conflitantes pelos quais a sociedade pós-moderna passa. A tecnologia que abre portas e ultrapassa as barreiras para as gerações Y, Z e @¹⁹⁶, mas também aliena; as crenças e manifestações de fé que confortam e desassossegam, as oportunidades e mesmices que a sociedade consumista cada vez mais apresenta aos olhos dos adolescentes e jovens, a visão de mundo globalizado e setorizado encontram espaço de discussão e reflexão nessas aulas. Em função disso, os alunos são constantemente estimulados a participarem ativamente das aulas, trazendo questões para socialização e pesquisa.

Alguns dos assuntos frequentemente trazidos pelos alunos aos fóruns de discussão são aqueles ligados à cultura, aos costumes e às manifestações populares. Além desses, aqueles que estão circulando na mídia ou no “seu” próprio mundo virtual também são alvo de interesse geral. Esses assuntos são trabalhados de várias formas, diferentes metodologias são utilizadas, a fim de que os alunos possam participar das discussões, partilhando suas descobertas e socializando informações de forma significativa para todos os envolvidos no processo. Pesquisas, laboratório de informática, multimídia, audiovisuais, representações, debates, entre outros, são recursos bastante utilizados.

Contudo, nem tudo é fácil e sereno quando a escola e seus docentes se propõem a um trabalho diferenciado, trazendo aspectos culturais para dentro do universo da sala de aula.

¹⁹⁴ GADOTTI, 1997. p 117.

¹⁹⁵ PERRENOUD, 2000. p. 55.

¹⁹⁶ As questões relacionadas a gerações Y, Z e @ foram tratadas no primeiro capítulo.

Falar de culturas, de diversidade, de manifestações de fé, ritos e crenças nem sempre são assuntos tranquilos de serem abordados e, por vezes, causam situações de conflito e desconforto na comunidade religiosa à qual a escola está vinculada. Há que se levar em conta, sim, a comunidade na qual a escola está inserida, a função social que esta desempenha no momento atual e o quão a escola e seus docentes, neste contexto, estão dispostos a defender sua proposta de trabalho, convictos de que este é o caminho para que se consiga chegar a uma transformação social de fato. Citando Gadotti, “o professor deverá ser mais criativo e aprender com o aluno e com o mundo”.¹⁹⁷

A gama de opções, quando se fala de culturas e costumes, é vasta, são muitas as possibilidades de abordagem e aprofundamento. Segundo Morin, “as sociedades modernas são policulturais. Focos culturais de naturezas diferentes encontram-se em atividade: a (ou as) religião, o Estado Nacional, a tradição das humanidades afrontam ou conjugam suas morais, seus mitos, seus modelos dentro e fora da escola.”¹⁹⁸ Ao se considerar esta possibilidade nas aulas de Língua Inglesa, depara-se com manifestações populares, cultuadas e celebradas por povos de outros países que, com frequência, são alvo de questionamentos pela comunidade religiosa onde a escola está inserida. Este é o caso do Halloween, por exemplo, cuja origem remonta aos antigos povos que habitaram a Gália e as Ilhas da Grã-Bretanha entre os anos 600 a.C. e 800 d.C. Segundo Lopes,

São múltiplas as culturas, múltiplos os saberes, múltiplas as racionalidades, associadas a diferentes gêneros, etnias e diferentes práticas sociais. O que, por sua vez, exige-nos compreender que a cultura não se restringe ao conhecimento científico e erudito, não está apenas nas escolas e academias, mas também nas ações cotidianas de todos nós, nas lutas diárias pela sobrevivência, nos processos plurais de produção de significados.¹⁹⁹

2.3.2 Intercâmbios culturais

Na Instituição Evangélica de Novo Hamburgo, uma outra proposta é oferecida: a possibilidade de vivenciar momentos de intercâmbio cultural em países como Chile, Argentina, Alemanha, Espanha, Estados Unidos e Canadá. Cada programa consta de uma proposta diferenciada em que o foco é o aprimoramento da língua local e a vivência de situações cotidianas quando os alunos são inseridos em uma cultura diferente daquela a que

¹⁹⁷ GADOTTI, 1997. p. 117.

¹⁹⁸ MORIN, 2005. p. 16.

¹⁹⁹ LOPES, 1998, p. 43.

estão expostos no seu dia-a-dia. A possibilidade de vivenciar o diferente, de enfrentar situações de conflito, de tomar decisões quando longe do ambiente familiar, são momentos ricos no processo de formação dos alunos. Sentem-se mais preparados para o enfrentamento de situações diversas da vida, mais comprometidos com as questões sociais do seu país de origem, bem como mais críticos em relação às oportunidades que surgem a cada dia.²⁰⁰

Cada vez mais os pais procuram programas de intercâmbio cultural para oferecer aos seus filhos na tentativa de proporcionar vivências diversas, visão de mundo e momentos de troca de experiência. E a escola, por sua vez, tenta buscar parcerias, oferecer aos seus alunos programas bem estruturados e que atendam à demanda do jovem que hoje chega às escolas. Além de bons programas, estruturados e com um currículo que atenda às necessidades, as escolas atentam para a segurança e efetiva significação das propostas que fazem parte de seu currículo. Segundo Morin:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, valores, mitos que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social.²⁰¹

Cada dia é um novo desafio que se descortina quando um aluno se propõe a participar de um programa de intercâmbio. Momentos de ansiedade extrema e êxtase mesclam-se no desejo de alcançar as metas que foram delineadas. É quase um não “contentar-se de tanto contentamento” e ao mesmo tempo, um sentimento de vazio e de solidão, de tristeza e abandono.²⁰² Segundo Bauman,

Movemos-nos e continuamos a nos mover não tanto pelo “adiamento da satisfação”, como sugeriu Max Weber, mas por causa da impossibilidade de atingir a satisfação [...] A consumação está sempre no futuro, e os objetivos perdem sua atração e potencial de satisfação no momento de sua realização.²⁰³

No desejo de oferecer oportunidades diferenciadas de vida aos filhos, os pais oferecem as mais diversas experiências a esses. Nem sempre as escolhas são as mais apropriadas às necessidades que se apresentam, mas, assim mesmo, o investimento é feito. A falta de

²⁰⁰ Dados obtidos a partir da pesquisa social, que será apresentada no terceiro capítulo.

²⁰¹ MORIN, 2002, p. 56.

²⁰² Relato de experiência da pesquisadora.

²⁰³ BAUMAN, 2001. p. 37.

conhecimento acerca do mundo dos intercâmbios e a segurança quanto aos programas oferecidos são problemas que se evidenciam com certa frequência.²⁰⁴

Nunca se falou tanto em intercâmbios culturais, acadêmicos e de trabalho, enfim, sejam eles quais forem e as propostas que oferecerem. O número de adolescentes e jovens que viajam na ânsia de conhecer o mundo, de se libertar, de “ganhar a estrada”, cresce de forma acelerada. Hoje, podemos ver crianças de nove anos de idade viajando sem a companhia dos pais, fazendo parte de programas de intercâmbio que, na maioria das vezes, duram de três a quatro semanas, durante os meses de inverno ou verão.²⁰⁵

No Projeto Político Pedagógico da escola, há referência aos intercâmbios culturais, que têm como objetivos:

[...] aprimorar o estudo da língua estrangeira; conhecer a cultura de um país da língua estudada; oferecer a oportunidade de cultivar relações com alunos/professores de outras culturas; promover situações que provoquem a maior independização dos alunos no uso da língua, bem como no seu desenvolvimento pessoal.²⁰⁶

Um dos programas de intercâmbio oferecidos pela Instituição Evangélica de Novo Hamburgo é para a cidade de Davenport no estado de Iowa, Estados Unidos da América. O programa é oferecido por quatro semanas durante as férias de verão no Brasil, inverno nos Estados Unidos da América.

A escola pública estadunidense *Davenport Central High* em Davenport – Iowa oferece, na sua matriz curricular, um programa de jornalismo acadêmico em que os alunos são desafiados a elaborar um jornal bimestral. Já na escola, os alunos estadunidenses se deparam com o mundo do jornalismo e suas peculiaridades. Editores, redatores, fotógrafos, revisores, equipe de marketing, cada um no grupo assume uma função específica. Para tanto, os alunos passam por momentos de escrita livre e, levando-se em consideração o seu desempenho, as funções são delegadas. O programa conta com o reconhecimento da Sociedade Internacional de Jornalismo Acadêmico, o que dá credibilidade e, ao mesmo tempo, credencia os alunos estadunidenses a participarem de competições nacionais de jornalismo. Os alunos se empenham ao máximo para que o jornal seja de boa qualidade, cubra assuntos relevantes para a comunidade e cumpra seu papel social.

²⁰⁴ Relato de experiência da pesquisadora.

²⁰⁵ Relato de experiência da pesquisadora (no Canadá, especificamente, crianças chinesas, mexicanas e venezuelanas viajavam sozinhas em julho de 2012, fazendo parte de intercâmbio estudantil que dura em média três semanas).

²⁰⁶ IENH. *Projeto Pedagógico*. Agosto, 2007. p. 32.

A IENH, parceira dessa escola estadunidense, oferece para seus alunos de Ensino Médio a possibilidade de participação nesse intercâmbio com foco em jornalismo acadêmico. Os alunos participantes do programa precisam apresentar boa fluência em língua inglesa, falada e escrita, pois, durante o período em que estão na escola, passam a fazer parte de toda a elaboração do jornal. Portanto, são desafiados a escrever diariamente. Há que se mencionar também que os alunos brasileiros participantes do programa recebem o reconhecimento da Sociedade Internacional de Jornalismo Acadêmico através de um certificado de participação no programa que envolve a elaboração e redação do jornal da escola Davenport Central High, chamado de – “*Blackhawk*”.

Antes do momento da viagem propriamente dito, os alunos brasileiros passam por vários encontros na escola onde já são postos em contato com informações acerca da realidade do jornalismo. Têm aulas preparatórias sobre escrita, fotografia, escolha de assuntos e elaboram um jornal interativo na internet antes da viagem para que seus “*hosts*” possam conhecer sobre a realidade da sua escola no Brasil. É um exercício pré-viagem para que os alunos se sintam mais preparados e tranquilos quando enfrentarem os momentos de elaboração de um jornal real. Além disso, visitam também o jornal local para que os alunos tenham uma visão de todos os passos que envolvem a elaboração de um jornal. Esta tarefa é acompanhada pelo (a) educador (a) responsável pelo programa de intercâmbio na IENH que precisa inteirar-se dos assuntos pertinentes ao mundo do jornalismo para poder dar suporte aos alunos participantes do programa.

O grupo de alunos participantes deste programa de intercâmbio com foco em jornalismo precisa, como já mencionado, ser fluente na oralidade e também na escrita em língua inglesa, pois terá que escrever matérias para o jornal diariamente. Além disso, o convívio tranquilo na escola e nas famílias também depende do nível de comunicação que o aluno consegue manter.

Todos os alunos são alocados em casas de famílias onde exista pelo menos um adolescente de idade semelhante à sua, que estude na escola parceira no projeto de intercâmbio e, se possível, que faça parte do projeto de Jornalismo Acadêmico da escola. Esse adolescente “anfitrião” acompanha o intercambista brasileiro durante praticamente todas as aulas na escola. A integração dos brasileiros com os estadunidenses acontece de forma natural, já que estão sempre acompanhados por seu *host* (hospedeiro) por onde quer que se desloquem. Os alunos brasileiros frequentam diversas aulas, podendo optar pelos

componentes curriculares que mais lhes interessam (matemática, educação física, química, história, biologia, redação...). Assim como os estudantes estadunidenses, os brasileiros precisam fazer todas as tarefas solicitadas, prestar provas, fazer pesquisas e apresentações, mas as suas notas não são computadas no Brasil.

O dia-a-dia dos estudantes brasileiros segue o mesmo ritmo dos estudantes estadunidenses: aulas na parte da manhã, almoço na escola, aulas na parte da tarde, tarefas no final da tarde ou à noite. Diferentemente dos brasileiros, os estudantes estadunidenses, na sua grande maioria, têm um emprego de meio-turno, auxiliando nas despesas da casa e no seu próprio sustento.

A rotina diária dos estudantes estadunidenses e brasileiros é a mesma. As aulas iniciam às 8h45min. e terminam às 14h35min. Os períodos são de 1h30min. cada e há somente 30 minutos para o almoço. Não há outro momento de intervalo. O último bloco de aulas do dia é destinado ao trabalho com o jornal. Cada aluno integrante do grupo de intercâmbio, juntamente com os colegas, alunos estadunidenses, regularmente matriculados no componente curricular “Jornalismo Acadêmico”, tem um computador para registrar o seu trabalho e compartilhar o trabalho com os colegas. Depois das matérias prontas, fotos selecionadas e propagandas arranjadas, é hora de editar o jornal. Horas de trabalho árduo e intensa dedicação. Uma vez editado e impresso pelo jornal local, volta para o grupo de alunos (brasileiros/intercambistas e estadunidenses) que faz a revisão final. Tudo acontece sob o olhar atento e exigente da educadora responsável pelo projeto e edição do jornal para que todos os prazos sejam rigorosamente cumpridos.

São muitas as experiências trazidas no momento da redação das matérias. Os hábitos, a diversão, a habilitação de motorista aos 16 anos de idade, a formatação e duração das aulas, as roupas, os estilos de cada um, o andar despreocupado de quem não se aborrece com o que os outros pensam. Tudo isso faz parte do olhar atento dos alunos.

A experiência é riquíssima para os alunos, sejam estadunidenses ou brasileiros, pois, além de aperfeiçoar o conhecimento técnico da língua, vivenciam questões culturais, por vezes, conflitantes. Todos os momentos vividos na escola e fora dela passam a ser possíveis assuntos para abordarem nas matérias que precisam redigir. Os hábitos alimentares, a convivência em família e suas regras de conduta, alguns professores tradicionais demais e suas aulas “sem encantamento”, a tradição forte da participação nos esportes e sua

competitividade, o coral show, a disciplina rígida no ambiente da escola são assuntos em pauta quando os momentos de redação acontecem.

A proposta de intercâmbios na IENH vem de encontro à preocupação que existe em formar o aluno integralmente, oferecendo-lhe visão de mundo, contato com diversas culturas e crescimento pessoal.²⁰⁷ Através de diversas vivências e experiências, o aluno é estimulado a interagir com as realidades e culturas circundantes. Segundo Morin, “o homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura”.²⁰⁸ E ainda, “[...] é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade”.²⁰⁹

²⁰⁷ Conforme consta no Regimento Escolar da IENH, 2006. p. 6.

²⁰⁸ MORIN, 2002. p. 52.

²⁰⁹ MORIN, 2002. p. 54.

3. INTERCÂMBIO IENH/BR – DAVENPORT CENTRAL HIGH/EUA

A IENH oferece aos seus alunos do Ensino Médio a possibilidade de participarem de um dos programas de intercâmbio de que a escola dispõe em parceria com instituições no exterior. O programa em questão é para a cidade de Davenport, no estado de Iowa nos Estados Unidos durante os meses de verão no Brasil.

Um programa de intercâmbio equivale, para muitos adolescentes, a um rito de passagem, pois precisam desse tempo para atingirem maturidade e serem reconhecidos como responsáveis, autônomos e capazes de tomarem decisões importantes para seu futuro.²¹⁰

Segundo León,

Cada categoria de trânsito está relacionada com certos ritos civis que cumprem com a função de integrar o menor na comunidade, que correspondem a acontecimentos importantes para o indivíduo, mas que, além disto, tem repercussões para a comunidade.²¹¹

Faz-se necessário mencionar que os alunos que participam de qualquer um dos programas de intercâmbio oferecidos pela escola IENH, têm o acompanhamento de um professor (a) da escola durante todo o tempo para que possam ser auxiliados em qualquer situação pertinente ao funcionamento do programa. Este (a) professor (a) precisa, necessariamente, falar o idioma do local para onde está levando o grupo de alunos. Dessa forma, escola, pais e alunos mantêm uma parceria de trabalho para que o programa aconteça a contento de todos. Importante ressaltar, ainda, que o (a) professor (a) acompanhante encoraja o aluno para que ele resolva situações de conflito a fim de que desenvolva sua autonomia quanto à tomada de decisões. Segundo Freire, “faz parte do aprendizado da decisão a assunção das consequências do ato de decidir. Não há decisão a que não se sigam os efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados”.²¹² Ainda segundo Freire, “a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”.²¹³

²¹⁰ Observações da pesquisadora.

²¹¹ LEÓN, 2005. p. 16.

²¹² FREIRE, 1996. p. 106.

²¹³ FREIRE, 1996. p. 107.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA SOCIAL

A pesquisa proposta valeu-se de referenciais bibliográficos sobre o tema proposto no sentido de compreender o universo que cerca um programa de intercâmbio cultural, já que na grande maioria dos casos ele é oferecido aos adolescentes, público alvo desta pesquisa e envolve diretamente a educação em outros países. Segundo a contribuição de Freire,

[...] a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima é também conhecimento e não só expressão dele.²¹⁴

Para tanto, a metodologia de estudo de caso foi utilizada. Esta metodologia foi a escolhida, pois buscou-se pesquisar, em especial, o grupo que participou de uma das edições do programa de intercâmbio oferecido pela IENH, com foco em jornalismo acadêmico, para a cidade de Davenport nos Estados Unidos da América no ano de 2010. Buscou-se analisar os anseios, os conflitos, os problemas enfrentados, bem como os resultados obtidos com a participação em um programa desta natureza e o tipo de vivência que ele representa e proporciona a todos os alunos que se submetem a passar algum tempo longe de casa e de seu país de origem. Brandão corrobora a participação dos indivíduos na pesquisa quando diz “a pronta colaboração dos autores e das autoras, assim acreditamos, é o gesto da mão que se estende para ampliar a roda da participação e da partilha”.²¹⁵ Ainda, segundo Brandão,

O indivíduo não existe por si nem para si. Ele é sempre o resultado de outras tramas; da relação com outras subjetividades; da complexa inter-relação entre o passado, o futuro e o presente; da confluência de conhecimentos, sonhos e condições históricas.²¹⁶

A presente pesquisa foi devidamente aprovada pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) da Escola Superior de Teologia e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, de cada um dos participantes da mesma, devidamente assinado concordando com a publicação e uso dos dados coletados com a pesquisa, encontra-se em poder da pesquisadora.

²¹⁴ FREIRE, 1996. p. 55.

²¹⁵ BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Pesquisa Participante**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006. p. 10.

²¹⁶ BRANDÃO, apud STRECK, Danilo R. p. 13.

O estudo de caso envolveu um grupo de 10 alunos egressos da escola Instituição Evangélica de Novo Hamburgo, pertencente à Rede Sinodal de Educação, localizada na cidade de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul. O grupo estava dividido em cinco alunos do sexo masculino e cinco do sexo feminino, sendo que a faixa etária dos mesmos, por ocasião do intercâmbio, variava de 14 a 16 anos. O critério utilizado para a seleção desses alunos se deu em função dos mesmos terem participado da última edição do programa em janeiro de 2010, já que o mesmo ocorre a cada dois anos. Ainda, esses alunos foram selecionados em função do contato que foi possível de ser estabelecido. De um total de 14 alunos, quatro destes não responderam o *email* com a solicitação de participação na pesquisa ou não foi possível contatar. Além disto, como participantes ativos do programa, esses alunos estavam aptos a responderem questões relevantes de sua experiência e vivência durante o programa de intercâmbio.

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário contendo 22 perguntas que englobam questões pessoais sobre a forma como estes alunos percebem um programa de intercâmbio, especialmente este de que participaram. Importante ressaltar que as perguntas que compõem o questionário são subjetivas, portanto exigiram que os alunos pesquisados despendessem mais tempo para responder o questionário.

Para efeitos de sistematização e análise dos dados foi utilizada a sigla “F” para designar os respondentes do sexo feminino, sendo que os números de 1 ao 5 equivalem ao número dos alunos do sexo feminino pesquisados e “M” para designar os respondentes do sexo masculino, em que os números de 1 ao 5 equivalem ao número dos alunos do sexo masculino pesquisados.

Todo o contato com os alunos participantes do programa de intercâmbio foi feito através de *email*. As informações sobre o preenchimento do questionário, bem como o questionário, foram enviadas por *email* para cada um dos alunos. Em média, os educandos levaram de duas a três semanas para retornarem o questionário com todas as perguntas respondidas e 100% dos pesquisados retornaram a pesquisa. Após o retorno do questionário respondido à pesquisadora, a mesma entrou em contato com todos os alunos pesquisados, para colher a assinatura de seus responsáveis no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O contato e posterior assinatura foram feitos em dias alternados de acordo com a disponibilidade dos responsáveis pelos pesquisados.

3.2 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O grupo de alunos que respondeu à pesquisa está dividido em cinco alunos do sexo feminino e cinco do sexo masculino, sendo que atualmente dois têm 17 anos, seis têm 18 anos e dois têm 19 anos. Quanto à sua procedência, todos nasceram na cidade de Novo Hamburgo/RS e moram na área urbana da mesma com os pais.

Quanto à sua participação na vida econômica familiar, quatro dos alunos pesquisados estão trabalhando e seis ainda não estão efetivamente inseridos no mercado de trabalho. Mas, apesar desses quatro já estarem trabalhando, ainda recebem ajuda dos pais. O grupo de pesquisados, quanto à sua escolaridade, tem o Ensino Médio completo e o Ensino Superior incompleto. Depois de obter os dados sobre informações gerais acerca dos pesquisados, a pesquisa ocupou-se dos dados específicos que envolvem as questões pertinentes aos programas de intercâmbio. Levando-se em consideração o público alvo da pesquisa, a mesma corrobora o que Dolto nos traz quando diz que a adolescência “é uma idade frágil, mas maravilhosa, porque os adolescentes reagem igualmente a tudo o que é feito de positivo por eles, apenas não manifestam isso imediatamente”.²¹⁷

Para a pergunta “O que você espera de um intercâmbio cultural?” foi possível fazer um apanhado de diversos anseios que os adolescentes trazem quando se deparam com a possibilidade de fazerem parte de um programa de intercâmbio. Questões como conhecer culturas, costumes e locais diferentes, além de conhecer, aprender sobre essas culturas, costumes e locais para poder interagir com esse povo também aparecem nas suas respostas. A possibilidade de conviver com pessoas diferentes, de manter contato com falantes nativos e experimentar seus hábitos e costumes, segundo F4 “ter contato com nativos do local visitado”,²¹⁸ de fazer amizades que perdurem por muito tempo foram assuntos que surgiram como resposta a este item. Aprender a conviver e com famílias diferentes das suas, em um ambiente completamente diferente do seu. Segundo M1 “Aprender a se relacionar e se ambientar nas casas em que foram hospedados, já que nunca haviam passado tanto tempo longe de suas famílias”.²¹⁹ Além de aprender o idioma, voltar com mais vivência, mais cultura “na bagagem” e, porque não dizer, voltar diferentes “como pessoas”. Segundo F3 “sabendo lidar com a saudade”²²⁰, mas ao mesmo tempo aproveitando ao máximo as oportunidades para que o ganho pessoal possa ser maior. Importante ainda, ressaltar que os alunos trouxeram

²¹⁷ DOLTO, 2004. p. 19.

²¹⁸ Relato de F4.

²¹⁹ Relato de M1.

²²⁰ Relato de F3.

a questão da segurança e suporte ao intercambista, para que possam desfrutar de todas as atividades sem preocupações que venham interferir no programa.

Ao responderem a pergunta “Como você escolhe um programa de intercâmbio?”, a grande maioria dos alunos respondeu que escolhe o programa em função do país ou do local a ser visitado, da extensão do curso ou programa de intercâmbio, da língua a ser estudada ou aperfeiçoada e do valor do investimento. Além desses, apareceram também questões como a consciência sobre o que o aluno quer fazer quando no exterior (curso de inglês, *High School*, trabalhar, turismo); se o programa de intercâmbio vai ser útil para seu crescimento pessoal; a credibilidade e seriedade dos programas apresentados; as propostas que os programas oferecem e se existem atividades de lazer aliadas às atividades acadêmicas; o número de pessoas que fazem parte do grupo; o local de hospedagem e as respectivas acomodações (casas de família, dormitórios, hotéis, albergues). Ainda, F10 ressaltou a importância de escolher um país que tenha uma cultura diferente da cultura de seu país e que esse país tenha um certo reconhecimento mundial.²²¹

Ao serem questionados sobre “O que você precisa saber antes de viajar para que consiga aproveitar ao máximo o seu intercâmbio?”, as respostas foram bastante diversas. Dos alunos pesquisados, 40% mencionaram o idioma como um dos aspectos mais importantes. Aspectos como ser independente e ter controle emocional também apareceram no rol de itens mencionados. Além desses, obter conhecimentos prévios sobre o local a ser visitado, incluem-se aqui aspectos relacionados à história, geografia, ao clima, às regras básicas do local, bem como sobre a escola, a cultura e os costumes locais. Ainda, conhecer a família hospedeira e questões referentes ao conforto de que poderão dispor durante a estada no país a ser visitado (acesso à internet, água quente, tomadas, banheiro privativo...).

Para os alunos é importante obter informações quanto ao sistema monetário do local, quanto aos meios de transporte, aos programas culturais que o local oferece, quanto à gastronomia e o comércio local. Além disso, os alunos preocupam-se com os benefícios que o intercâmbio possa lhes trazer. Importante ainda, ter pessoas de referência no país visitado para quem possam recorrer, caso alguma emergência ocorra e seja necessário ajuda ou intervenção. Segundo M5 “é importante ter pessoas nativas como referência para contatos de emergência e sempre que necessário. Ainda, faz-se necessário obter informações sobre o local a ser visitado de pessoas que já o visitaram anteriormente”.²²²

²²¹ Relato de F10.

²²² Relato de M5.

Quanto à pergunta “Como você se preparou para o programa de intercâmbio realizado?”, as respostas também foram bastante diversas. Entre as respostas trazidas, é possível destacar a preocupação em praticar e estudar o idioma para garantir uma comunicação perfeita, comprar roupas adequadas à estação de inverno no hemisfério norte, economizar a mesada e trocar presentes relativos a datas especiais por dinheiro para que pudessem agregar às suas economias; aprender mais sobre fotografia para registrar cada momento do intercâmbio auxiliando no registro de sua retina para que no momento de relatar sua experiência de vida, as aventuras e as amizades conquistadas sejam fielmente trazidas.

Além disso, buscar informações sobre a região, a cidade e a escola para que a adaptação fosse mais tranquila; segundo F2, “busquei informações também quanto aos locais de lazer e entretenimento, bem como quanto ao clima local”²²³; estabelecer contato anterior à viagem com a família hospedeira através de email ou *facebook*. Ainda, participar das reuniões pré-embarque que esclareceram dúvidas sobre o funcionamento do programa, tranquilizaram o grupo e serviram, também, para que o grupo se conhecesse melhor, já que nem todos eram colegas de turma, assim, foi possível a integração anterior ao momento da viagem.

Segundo F3, “conversei com pessoas que já haviam participado do mesmo programa no ano anterior e também conversei muito com minha família sobre possíveis problemas”.²²⁴ Conforme F4, “além do preparo com o visto americano, passagens e presentes para a família hospedeira, preparei-me psicologicamente para despedir-me da minha família e de meus amigos no Brasil por um mês”.²²⁵

Para a pergunta “Quais foram as experiências que você pensa serem importantes compartilhar?” é possível perceber uma variedade de sentimentos que afloraram durante o programa de intercâmbio. Dentre as respostas, é possível destacar a melhora no idioma. “Aprendi mais inglês em um mês do que se tivesse feito anos de curso de inglês no Brasil, acredito que a melhor forma para aprender um idioma é viver no país, pelo menos por um mês e entender assim não só a sua língua, mas também a sua cultura”.²²⁶

A diversão junto com os colegas do grupo e junto com os novos amigos estadunidenses, a independência adquirida, a autonomia, o convívio com pessoas (famílias) diferentes – “pessoas que não só emprestaram a casa para morar por um mês, mas pessoas de quem você vai ficar muito próximo; a comunicação com a família acontece por necessidade

²²³ Relato de F2.

²²⁴ Relato de F3.

²²⁵ Relato de F4.

²²⁶ Relato de F3.

de sobreviver”.²²⁷ A experiência de conviver com uma cultura diferente, a adaptação a outra rotina e a questão de conseguir lidar com a saudade da família e amigos que ficaram no Brasil. M2 trouxe a questão da difícil adaptação à família onde ficou hospedado. Segundo seu relato, já nos primeiros dias percebeu que não conseguiria permanecer alojado na casa por todo o período do programa.²²⁸ No final da primeira semana do intercâmbio solicitou à professora acompanhante que intervisse para que fosse providenciada a troca de família hospedeira e que fosse, assim, hospedado numa família que o recebesse bem e que lhe desse a devida atenção. “Não encaravam o intercâmbio da mesma forma que eu, a mãe hospedeira até que conversava comigo, mas para o irmão, a irmã e o pai, era como se eu não existisse, não conseguia me sentir à vontade na casa e parecia que estava atrapalhando, além de estar alojado no escritório da casa”.²²⁹

Além disso, a convivência com alunos em uma escola de Ensino Médio estadunidense, seguindo sua rotina diária que era totalmente diferente da realidade escolar brasileira, foi um dos itens que chamou a atenção dos alunos. M1 relata que “no primeiro dia na *High School* fui muito bem recepcionado por colegas e professores, conheci muita gente nova e fiz diversas amizades”.²³⁰ “A experiência de viver um período em uma escola americana foi muito legal também. Poder saber as diferenças e semelhanças de estudar em um país desenvolvido”.²³¹ Os passeios em geral serviam como “refúgio” quando era preciso descansar o cérebro da pressão do trabalho com a elaboração do jornal; ao mesmo tempo, proporcionavam um sentimento de liberdade além de, por vezes, apresentar grandes desafios. Ainda, vale ressaltar a primeira vez esquiando, a estada em Miami e a magia de *Disney World* que deixaram os alunos deslumbrados.

Com relação à pergunta “Quais os aspectos culturais vivenciados que mais lhe chamaram a atenção?”, a grande maioria dos alunos mencionou a escola e o ensino estadunidense em suas respostas, principalmente no que tange à possibilidade de escolha das disciplinas a cursar durante um módulo (três meses), a rigidez dos professores em sala de aula e quanto aos trabalhos. Ainda sobre a escola, chamou a atenção dos alunos, a relação extremamente formal entre professor e aluno. Segundo Sousa, “a cultura se destaca como elo que interfere no diálogo entre cotidiano escolar e cotidiano juvenil; abre espaço para o próprio

²²⁷ Relato de F5.

²²⁸ Relato de M2.

²²⁹ Relato de M2.

²³⁰ Relato de M1.

²³¹ Relato de F3.

agir do jovem no espaço escolar; contribui para uma maior identificação do jovem com a escola”.²³²

Ainda sobre o aspecto cultural, chamou-lhes a atenção a organização extremamente eficiente. Para M1 “as prioridades de vida destas pessoas do país foram marcantes para mim”;²³³ a valorização da cultura estadunidense e o orgulho de sua história, contrastando com a falta de conhecimento sobre o Brasil, sua cultura e seu povo.

Além disso, o relacionamento entre as pessoas e nas famílias foi outro aspecto que mereceu destaque para os alunos. Quando fazem referência às famílias, trazem a questão da precária limpeza das casas, já que as famílias hospedeiras eram de classe média, em que a maioria trabalhava e não havia empregada doméstica nem mesmo tempo para os afazeres domésticos diários. Portanto todos deviam cuidar da limpeza e ajudar na conservação da mesma, o que nem sempre era seguido à risca.

Vale ressaltar que os alunos participantes desse programa de intercâmbio pertencem, na sua maioria, à classe média e à classe alta, contrastando com a grande maioria das famílias que os acolheram nos Estados Unidos da América. Logo a rotina de limpeza das casas no Brasil é bem diferente daquela seguida pelas famílias estadunidenses. No Brasil, muitas dessas famílias têm empregadas domésticas para auxiliarem nas tarefas do lar, enquanto que nos Estados Unidos as tarefas são realizadas pelos integrantes da família. Todos ajudam na conservação da casa. As roupas são lavadas geralmente uma vez por semana em máquinas de lavar e secadas também em máquinas. É possível perceber a preocupação com o gasto exagerado de água e a conscientização das famílias em relação ao meio ambiente. Como muitas das tarefas são automatizadas, também os afazeres tornam-se mais simples e fáceis de serem realizados e administrados.

A despensa das casas era repleta de materiais de limpeza dos mais variados tipos possíveis para que pudessem fazer a higiene dos espaços com certa agilidade e eficácia. O chão, na maioria das casas, era revestido com carpete, o que facilitava a limpeza, pois passavam apenas o aspirador de pó e estava tudo pronto. Nos locais onde não havia carpete, passavam uma vassoura que tinha em numa das extremidades uma espécie de tecido almofadado que umedeciam e tentavam tirar o pó do chão.

Outro aspecto mencionado foi a questão da comida. Os alunos almoçavam na escola, tinham apenas 30 minutos para o almoço e traziam um “*packed lunch*” (almoço pronto) de

²³² SOUSA, Cirlene Cristina. **Juventude e escola**: a interseção entre malhação e o cotidiano dos jovens. Dissertação de mestrado – Programa de Pós – Graduação em Comunicação Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. p. 140.

²³³ Relato de M1.

casa que, na maioria das vezes, era um sanduíche, frutas, cereal, iogurte, algum tipo de salgadinho em pacote e algo para beber. Caso não quisessem, podiam almoçar na escola que dispunha de uma cantina que servia lanches; algumas das opções eram saudáveis, mas nem sempre eram as preferidas pelos alunos.

A maioria dos alunos permanecia na escola durante estes trinta minutos reservados para o almoço, já que era um tempo a mais para que pudessem socializar-se com os colegas estadunidenses e brasileiros, além de fazerem novas amizades, prepararem tarefas que precisavam ser apresentadas e resguardarem-se do frio intenso que fazia durante o período em que permaneceram nos Estados Unidos. A janta era em casa com a família e normalmente preparada pela mãe ou pai hospedeiro. Mas vale ressaltar que buscar as opções de *fast food* (lanche rápido) era corriqueiro, principalmente quando os alunos tinham tempo livre entre o final de uma atividade e a hora de ir para casa.

O universo adolescente estadunidense chamou muita atenção dos adolescentes brasileiros. Aqueles podem dirigir já aos 16 anos de idade, quando estes somente aos 18. Portanto os alunos brasileiros iam de carona com seus “irmãos estadunidenses” para a escola todos os dias. A diversão em festas adolescentes em que não há bebida alcoólica, já que a mesma é proibida aos menores de 21 anos de idades, difere do Brasil, onde as festas têm bebida alcoólica e muitos adolescentes bebem demais. As festas que envolvem adolescentes nos EUA normalmente acontecem nas casas das famílias. Começam cedo e os adolescentes têm o que chamam de “*curfew*” (hora de recolher), diferente do que acontece no Brasil, portanto, causando estranhamento aos alunos brasileiros.

Segundo o relato de M1 “as festas americanas se resumem à “get-togethers”, reuniões de pessoas e não a ida a uma casa noturna, por exemplo. Tal situação é consequência de uma forte fiscalização no que diz respeito ao consumo de bebidas alcoólicas por menores, além dos toques de recolhida e da própria cultura”.²³⁴ Apesar de todas as regras impostas ao adolescente, chamou a atenção dos brasileiros, que os estadunidenses estavam sempre dispostos a ajudarem em qualquer que fosse a situação e estavam também sempre de bom humor.

Ainda, quanto à questão cultural, o povo estadunidense não é consumista como os alunos imaginavam que fosse, mas valoriza o que tem. É sim, prático, portanto opta pela praticidade daquilo que adquire.

²³⁴ Relato de M1.

Para F5, “notei que os estadunidenses demoram um tempo para serem mais receptivos, no começo são frios, muito diferentes de como é o perfil do brasileiro, demorei um tempo para me adaptar com essas mudanças”.²³⁵

Conforme a contribuição de Corti,

[...] uma parcela da juventude, composta de grande variedade de jovens e de grupos juvenis, tem se associado em torno de linguagens e estilos culturais, bem como se dedicado a desenvolver e propor atividades de caráter cultural envolvendo outros jovens e pessoas, revelando capacidade de participação e de intervenção no espaço social.²³⁶

Com referência à pergunta “Você considera a cultura de seu país diferente da cultura do país visitado?”, a grande maioria dos alunos respondeu que sim. Dentre as justificativas para a resposta afirmativa foi possível destacar a organização nos EUA, onde tudo parece ser mais fácil, enquanto que no Brasil nem sempre as coisas são fáceis de serem organizadas.

Outros aspectos mencionados foram a qualidade de vida que não se pode comparar a do Brasil e o fato de que a população, em geral, tem acesso à educação de qualidade, fazendo com que os alunos brasileiros refletissem sobre o acesso que a população brasileira tem à educação. Ainda, outro item que chamou a atenção para F3 foi que “em muitas famílias existe a falta de conhecimento sobre o mundo (herança do pensamento de que os Estados Unidos é, e sempre será, o melhor país do mundo)”.

Também foram destacadas as questões relacionadas à escola estadunidense e a carga horária semanal exigida dos alunos, bem como o método de ensino utilizado pelos professores e a rigidez com que se dirigem aos alunos e o envolvimento dos pais nas atividades e eventos propostos pela escola. Os alunos estadunidenses têm a preocupação, desde muito cedo, com o ingresso em universidades e com a possibilidade de obterem bolsas de estudo que possam custear esse investimento, já que as famílias, do público com que tiveram contato, não têm condições econômicas de pagar pelo ensino superior sem o auxílio de bolsas de estudo. “Diferente do que acontece no Brasil, onde a educação superior tem o auxílio de programas governamentais como o FIES e o ingresso acaba por se tornar mais acessível”.²³⁷

Além do que já foi exposto, o sentimento exacerbado de patriotismo que o povo estadunidense apresenta foi algo que chamou a atenção dos alunos. Todos os dias no início da primeira aula, os alunos, de pé, juram à bandeira estadunidense. A preocupação desde muito

²³⁵ Relato de F5.

²³⁶ CORTI, 2003. p. 39.

²³⁷ Relato de M1.

cedo com o ingresso no mercado de trabalho também vale ser ressaltada. Ainda cursando o Ensino Médio, os alunos estadunidenses, na grande maioria, trabalham e auxiliam economicamente sua família. Segundo Sodré,

De um lado está a educação, e do outro, a ideia de cultura como o lugar, a fonte de que se nutre o processo educacional para formar pessoas, para formar consciências. A cultura é, pois, essa dinâmica de relacionamento que o indivíduo tem com o real dele, com a sua realidade, de onde vêm os conteúdos formativos, ou seja, de formação para o processo educacional.²³⁸

Segundo F2, “o processo histórico deste local é diferente, as pessoas são diferentes, o local é diferente – o desafio é tentar viver conforme esse modo de vida estranho”.²³⁹ Questões relacionadas ao clima, às casas e à higiene, às refeições muito calóricas e com excesso de ingestão de refrigerantes também foram aspectos apontados.

Para a pergunta “O que você esperava de sua família hospedeira?”, as respostas foram bastante variadas. Dentre as mesmas, é possível destacar higiene, respeito, compreensão e que fossem acolhedores e receptivos. Ressaltaram que o fato de hospedar alguém com uma cultura diferente da sua deve ser uma tarefa difícil. Além disso, esperavam que a família estivesse interessada em aprender sobre a cultura brasileira; que passasse momentos com os alunos e gostasse de sair com eles e os levassem para conhecer lugares novos, que os apresentassem para amigos e familiares, ou seja, que interagissem com eles em todos os momentos possíveis.

Ainda, esperavam que a família tivesse uma boa relação com eles para que se sentissem bem; que se preocupassem com os alunos, com sua estada e com seu bem estar e ajudassem a resolver possíveis problemas. F4 ressaltou que “esperava que eles gostassem de sair, ir ao cinema, visitar pontos turísticos e cidades diferentes. Contudo, o mais importante, era que eles tivessem uma boa relação familiar, que passassem momentos juntos, assim como a minha família brasileira faz, e que tivessem interesse em me ver bem, ajudando-me a resolver os possíveis problemas”.²⁴⁰

Dez por cento dos alunos relataram que não sabiam muito bem o que esperar da família hospedeira ou que fosse bem diferente do que realmente encontraram. Ainda, respostas como famílias com hábitos alimentares e domésticos incomuns, pessoas mais fechadas no seu próprio mundo, menos afetivas e pessoas com hábitos parecidos aos hábitos

²³⁸ SODRÉ, Muniz; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Cultura, diversidade cultural e educação. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos (Orgs.) **Multiculturalismo**: mil e uma faces da escola. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 17.

²³⁹ Relato de F2.

²⁴⁰ Relato de F4.

das famílias brasileiras também foram algumas das respostas apresentadas. F2 relatou que “não esperava que fossem tão legais como foram e não esperava que fosse uma família tão unida e simpática”.²⁴¹

Um programa de intercâmbio oferece inúmeras vivências que mexem com o íntimo do adolescente. Segundo Perrenoud,

Deparar-se com o obstáculo é, em um primeiro momento, enfrentar o vazio, a ausência de qualquer solução, até mesmo de qualquer pista ou método, sendo levado à impressão de que jamais se conseguirá alcançar soluções. Se ocorre a devolução do problema, ou seja, se os alunos apropriam-se dele, sua mente põe-se em movimento, constrói hipóteses, procede a explorações, propõe tentativas “para ver”.²⁴²

Quanto à pergunta “O que você pensa que sua família hospedeira esperava de você?”, algumas respostas um tanto curiosas foram trazidas, como por exemplo, que “estivesse acostumada a viver com macacos”²⁴³; “que eu fosse mais alta (como eles)”²⁴⁴; “que apresentasse um inglês de difícil compreensão, enfim, que falasse muito mal, mas que estivesse entusiasmado para aprender o idioma”²⁴⁵. Além disso, aspectos como higiene, educação, alegria, respeito, interesse, dedicação aos estudos também foram respostas trazidas pelos alunos pesquisados.

Ainda, quanto às expectativas da família, os alunos trouxeram aspectos relacionados ao comprometimento dos intercambistas durante o desenrolar do programa, o cumprimento das regras estabelecidas pelas famílias hospedeiras, a preocupação com que os alunos se adaptassem ao estilo de vida dessas famílias e que gostassem deles, bem como de seus animais de estimação. Para F3 “nunca perguntei o que eles esperavam de mim, mas uma vez comentaram que esperavam que a ‘intercambista brasileira’ gostasse de animais, porque eles têm um cachorro que vive dentro de casa”.²⁴⁶

Importante ressaltar que as famílias hospedeiras também esperavam que os alunos brasileiros lhes ensinassem algo sobre o Brasil, especialmente um pouco sobre a história do país e que soubessem um pouco sobre futebol. Como esperavam alunos que apresentassem um nível lingüístico inferior na língua inglesa, não esperavam que os brasileiros fossem interagir tanto com eles.

²⁴¹ Relato de F4.

²⁴² PERRENOUD, 2000. p. 31.

²⁴³ Relato de F4.

²⁴⁴ Relato de F3.

²⁴⁵ Relato de M1.

²⁴⁶ Relato de F3.

Quanto à pergunta “Seus objetivos foram alcançados quanto à sua família hospedeira?”, 100% dos alunos responderam que sim, porém as justificativas foram bem variadas. Foram mencionados itens como a casa que era confortável, famílias acolhedoras, muito gentis, educadas, carinhosas e respeitosas com os alunos. Os alunos relataram que tiveram um ótimo relacionamento com as famílias, que passavam bastante tempo juntos, o que auxiliava na correção dos erros de pronúncia e na melhora do vocabulário de que dispunham e que todos estavam muito engajados na proposta do intercâmbio, assim, auxiliando no que fosse necessário para que tudo corresse bem.

Segundo o relato de F2, ela se sentiu como membro da família, tamanho o carinho com que foi tratada.²⁴⁷ Além disso, os alunos relataram que se sentiram protegidos, seguros e confortáveis, que tiveram mobilidade para fazerem seus próprios programas, quando o intercâmbio previa algum tempo livre, já que a família os incentivava a conhecerem novos lugares e enfrentarem novos desafios. “Passávamos muito tempo juntos, fizemos vários passeios e conversamos em vários momentos sobre a cultura de nossos países”.²⁴⁸ Iam ao cinema, ao shopping, a outros eventos, mas sempre acompanhados de outros brasileiros e de pelo menos um aluno estadunidense – regra básica do programa. Conforme o relato de M4 “senti-me seguro e confortável ao lado deles. Tive mobilidade junto a eles e a liberdade para tomar decisões”.²⁴⁹

Também foi relatado que havia uma grande preocupação com a saúde dos alunos brasileiros, já que era inverno, nevava muito, o frio era intenso e o povo brasileiro não está acostumado com esse tipo de clima. Então, auxiliavam na compra de agasalho e orientavam os alunos quanto ao que vestir e como sair para o ambiente externo nos dias mais frios e de neve e até mesmo como andar na neve em função de que o chão fica escorregadio e o caminhar exige certa habilidade para que não se caia.

O relato de F3 diz que a experiência com as famílias foi “muito além das minhas expectativas. Eles são minha segunda família, sou a filha adotiva deles, ainda nos comunicamos e sinto muita falta deles. Em um mês a gente se apegou de uma forma incrível, foi muito forte”.²⁵⁰ De acordo com os relatos, pelo menos cinco dos alunos pesquisados, ainda hoje mantêm contato com suas famílias hospedeiras.

Quando indagados sobre a forma como resolveram os problemas que surgiram durante o intercâmbio e se recorreram a alguém, a maioria dos alunos pesquisados disse que não

²⁴⁷ Relato de F2.

²⁴⁸ Relato de F4.

²⁴⁹ Relato de M4.

²⁵⁰ Relato de F3.

houve problemas. Os alunos que manifestaram ter tido que resolver algum tipo de problema recorreram à professora acompanhante, na maioria dos casos, e a forma como resolveram foi através do diálogo. Por vezes, solicitaram auxílio à família hospedeira ou à família no Brasil.

Quanto à pergunta “O programa de intercâmbio escolhido contribuiu para sua vida?”, todos foram unânimes em responder que sim. As justificativas trazidas para embasarem suas respostas foram bastante variadas, como por exemplo, ter que administrar o próprio dinheiro, ter que “se virar” sem o auxílio dos pais pela primeira vez, assim tendo que desenvolver seu instinto de autonomia para resolver problemas e conflitos; permitir-se ver e pensar o mundo de maneira diferente – “você se sente um cidadão do mundo”.²⁵¹ Para F3, “acredito que toda experiência fora de casa vale para a vida toda. Tu sentes que a vida vai além daquele mundo que tu vives todos os dias, que existem milhares de pessoas muito diferentes de ti”.²⁵² Segundo a contribuição de Gadotti, “a cultura é dinâmica e no contato com outras culturas ela se transforma. Por isso, é preferível falar-se em “identidades culturais” e não em identidade cultural para evidenciar, desde logo, a pluralidade e o dinamismo da identidade cultural”.²⁵³

Além disso, os alunos relatam que foi necessário o desenvolvimento de uma capacidade diferente de interagir com as pessoas, pois os estadunidenses “encaram as conversas de uma forma diferente do que os brasileiros que parecem estar sempre levando tudo em tom de brincadeira”.²⁵⁴ Ainda, morar longe de casa, mesmo que por apenas um mês, também fez com que os alunos percebessem que o “mundo” não se limita apenas a eles e a família deles e que cada família possui uma rotina diferente com diferentes problemas e conflitos. “Aprender a viver longe de casa e longe de toda a sua rotina e das pessoas com que você convive há muitos anos é tarefa difícil. Viajar faz com que você perceba as pessoas que realmente fazem a diferença na sua vida”.²⁵⁵

Os alunos trouxeram, também, a questão dos laços fortes de amizade que se formaram com a experiência vivenciada a partir do programa de intercâmbio. Pessoas que conheceram que trazem na sua bagagem uma história muito singular de vida e que vão ficar para sempre na memória. Ainda, a questão de ultrapassar seus próprios limites no sentido de conseguir estabelecer diálogo com pessoas desconhecidas, assim, vindo a estabelecer vínculo de amizade com as mesmas. Os alunos sentiram-se obrigados a interagir com o desconhecido e

²⁵¹ Relato de M1.

²⁵² Relato de F3.

²⁵³ GADOTTI, 1997. p.121.

²⁵⁴ Relato de M2.

²⁵⁵ Relato de F4.

com os desconhecidos para que não se sentissem à parte nas atividades que integravam o programa e também para que não se sentissem ao mesmo tempo sozinhos.

O intercâmbio proporcionou, além do conhecimento de outro país, o aprimoramento do idioma inglês de um modo geral. O intercâmbio “melhorou, e muito, o meu inglês”.²⁵⁶ Ainda, proporcionou o contato e a vivência de aspectos culturais próprios do local visitado que servem para contribuir sobremaneira com o ganho proporcionado pela experiência vivenciada através de um programa de intercâmbio.

É importante salientar o crescimento pessoal destacado pelos alunos pesquisados, bem como o amadurecimento e a conquista da independência que adquiriram em função de ter passado esse tempo longe de casa e dos pais, num momento de suas vidas em que ainda estão em busca de sua identidade e de seu papel na sociedade: “o amadurecimento adquirido por ocasião do intercâmbio reflete até hoje nas decisões a serem tomadas”.²⁵⁷ Os adolescentes que participaram da pesquisa destacaram a importância do intercâmbio como ferramenta para uma maior interação social, já que o (a) adolescente é estimulado (a) a participar de todas as atividades e, então, acaba por ter que se expor mais e interagir mais com os outros. Segundo F2, esse programa de intercâmbio “também fez com que eu deixasse de ser tão tímida e também é algo que para sempre estará no meu currículo”.²⁵⁸ Conforme Dolto, “a adolescência é um período muito rico se deixarmos o jovem assumir bem cedo as suas responsabilidades sem contestá-los”.²⁵⁹

A oportunidade de participar de um programa de intercâmbio proporciona um grande crescimento para todos os envolvidos no processo. Além disso, os alunos incluem em seu currículo vivências e experiências de vida que fazem a diferença num mundo em constante transformação. Segundo o relato de F3, “você passa a valorizar mais a sua casa, a sua privacidade, os seus familiares e amigos; além disso, valoriza a experiência que está tendo, porque sabe que não são todos que têm a mesma oportunidade”.²⁶⁰

Quanto à pergunta “Após participar deste programa de intercâmbio você se sente mais preparado para resolver conflitos e encarar o futuro?”, todos os alunos pesquisados responderam que sim. Vários foram os aspectos trazidos para justificar a resposta afirmativa, como por exemplo, a questão de aprender a cuidar de suas próprias coisas, de viajar sozinho, aprender a se organizar, a lidar e respeitar culturas diferentes da sua, desenvolver sua

²⁵⁶ Relato de F1.

²⁵⁷ Relato de M2.

²⁵⁸ Relato de F2.

²⁵⁹ DOLTO, 2004. p. 97.

²⁶⁰ Relato de F3.

autonomia e conquistar sua independência. Para F5, “me tornei mais responsável com horário, regras e com meus pertences. Consigo me organizar melhor e gerenciar o dinheiro com mais cuidado”.²⁶¹

Além disso, destacaram estar mais preparados para resolverem conflitos e problemas, bem como encararem o futuro, aceitando e respeitando as pessoas e as culturas diferentes, assim como elas se apresentam. Sabem que conseguem se adaptar a uma nova cultura e aprender outro idioma. Ainda vale ressaltar que depois do intercâmbio, conseguem comunicar melhor suas ideias em função do amadurecimento percebido. Para F3, “me sinto mais preparada para resolver assuntos por minha conta, para aceitar pessoas e culturas diferentes de mim e da minha, e para viajar sozinha de novo, pois ainda tem muitos lugares, pessoas e culturas a serem conhecidas”.²⁶² Importante ainda mencionar o relato de M2 que traz um resumo de sua participação nessa proposta de intercâmbio,

Me sinto mais preparado para resolver conflitos e encarar o futuro, pois o intercâmbio exigiu muito de nós nesse ponto. Tanto em um âmbito doméstico, quando tínhamos que cuidar de tarefas da casa, quanto em um âmbito externo, quando tínhamos que aprender “na marra” algumas matérias em inglês que eram um pouco difíceis. Isso tudo fez com que desenvolvêssemos uma autonomia para lidar com as coisas sem a ajuda dos outros. Por tal motivo, acho que todos no intercâmbio foram um pouco professores, políticos, empregados domésticos, tanto para si mesmo quanto para os colegas. E foi por todos esses fatores que o intercâmbio acabou se tornando uma espécie de experiência para tudo que vamos conviver nas nossas vidas daqui pra frente, quando teremos a necessidade de ter autonomia para enfrentar nosso trabalho e nossos deveres do dia-a-dia.²⁶³

Para a pergunta “Como você avalia seu nível linguístico em inglês após o intercâmbio? O intercâmbio contribuiu para seu aperfeiçoamento?”, todos os alunos pesquisados responderam que sim. Segundo a contribuição de Peresson, “o idioma não é somente um sistema de signos funcionais, orais ou escritos, para a comunicação, mas constitui todas as formas mais íntimas da vida e do pensamento da comunidade”.²⁶⁴

Os aspectos mencionados quanto ao nível linguístico que apresentam estão relacionados à fluência, à pronúncia e ao ganho de vocabulário que adquiriram; a experiência de poder praticar a oralidade com falantes nativos, bem como a segurança e desinibição ao falar. Além disso, relataram ter aprendido expressões e gírias em inglês, ter melhorado a sua habilidade de escrita, leitura, compreensão auditiva e a habilidade de empregar melhor

²⁶¹ Relato de F5.

²⁶² Relato de F3.

²⁶³ Relato de M2.

²⁶⁴ PERESSON, 2006. p. 94.

expressões já conhecidas. Para M1 “meu vocabulário sofreu uma grande expansão, seja com termos formais ou mesmo com as gírias do cotidiano. O projeto de jornalismo, aliado às aulas de ‘*writing*’, propiciaram também um avanço na escrita”.²⁶⁵ “A convivência com o idioma propicia uma apreensão rápida e significativa acerca do idioma”.²⁶⁶ Ainda, segundo o relato de F5, “cada país ou região tem seu modo de falar, o mesmo acontece com o português, nenhum país que tem o inglês como língua oficial o fala extremamente correto, então, devemos sempre arriscar, sem medo de errar”.²⁶⁷

Interessante destacar o relato de F3 quando fala do contato com os adolescentes e seu modo peculiar de falar, “Penso que o meu inglês melhorou muito depois da viagem, mas tem que continuar praticando para não perder a fluência. Porém, dica para quem vai fazer uma viagem na qual fica em meio a muitos adolescentes: cuidado com as gírias. Na viagem, tive que saber diferenciar as gírias da gramática correta, pois conheci muitos jovens e, como em qualquer lugar, o seu vocabulário é regado de gírias”.²⁶⁸

M5 trouxe uma contribuição bastante interessante à pesquisa no momento em que comparou sua experiência, quanto ao contato com a língua inglesa, a uma criança que está aprendendo a falar e que precisa de referências, modelos e gestos:

Viver e aprender a língua de um país, vivendo nele obriga o intercambista a passar por um processo semelhante a uma criança nativa, que não sabe falar, ou fala muito pouco, e bastando a vivência, se torna fluente. Algumas vezes me deparei com expressões, e com palavras que não conhecia, mas observando seu uso pude compreendê-las e utilizá-las. Hoje estas mesmas palavras são as que mais fortemente me recordo.²⁶⁹

3.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA SOCIAL

A educação deve ser a mediação fundamental para reconhecer e dinamizar cada cultura, a partir de dentro, visando ao fortalecimento e desenvolvimento da própria identidade. [...] A identidade cultural não se define somente com base nas raízes e no acumulado histórico, mas também em relação a uma identidade criativa e utópica para resolver os grandes desafios de hoje e acalentar sonhos do amanhã.²⁷⁰

A Instituição Evangélica de Novo Hamburgo, como escola comprometida com a educação e formação integral de seus alunos e também com a sua identidade cultural, há muitos anos oferece aos seus alunos a possibilidade de participarem de programas de

²⁶⁵ Relato de M1.

²⁶⁶ Relato de M1.

²⁶⁷ Relato de F5.

²⁶⁸ Relato de F3.

²⁶⁹ Relato de M5.

²⁷⁰ PERESSON, 2006. p. 88-9.

intercâmbio para vários destinos diferentes e que privilegiam o estudo de línguas estrangeiras diversas.

A pesquisa realizada junto aos alunos mostrou que 100% deles obtiveram resultados positivos com a experiência de conhecer e vivenciar uma cultura diferente da sua, sabendo o quão importante se faz respeitar o desconhecido. Além disso, o contato e o relacionamento com pessoas e realidades diferentes da sua, novos laços de amizade que se formaram, o encantamento com o universo adolescente estadunidense foram aspectos que marcaram sobremaneira os alunos pesquisados. Ainda hoje alguns dos alunos mantêm contato com os amigos de então, o que de certa forma também justifica o desejo de muitos adolescentes de saírem de suas casas em busca de novos horizontes, de novas conquistas e de novas oportunidades.

A partir da pesquisa, é possível perceber que os alunos que participam de um programa de intercâmbio precisam apresentar alto índice de controle emocional para que se sintam engajados na proposta do programa, possam aproveitar todas as atividades propostas e resolver possíveis conflitos. Assim, beneficiando a todos os integrantes do grupo no momento de resolução de possíveis conflitos e situações de ansiedade extrema. Além disso, é necessário que estejam comprometidos com a proposta que o programa oferece, demonstrando responsabilidade quanto à execução das tarefas e respeitando as regras estabelecidas pelos coordenadores, professores acompanhantes e monitores dos programas de intercâmbio.

O ganho linguístico apresentado foi unânime para todos os alunos pesquisados. Mesmo que o grupo de alunos já apresentasse certa fluência no idioma inglês, houve melhora significativa para todos os participantes do programa. Todos relataram ter melhorado em redação, oralidade, fluência, leitura e compreensão, bem como compreensão auditiva. No entanto F4 salientou que para que o ganho em termos de escrita pudesse ser considerado melhor do que foi, seria necessário permanecer mais tempo no local e ter mais exercícios de redação.

O intercâmbio também auxiliou os alunos quanto à sua interação social, já que os mesmos precisavam estar sempre em grupo para realizarem as tarefas e tinham que interagir com a família hospedeira e com os “irmãos” os quais acompanhavam quando saíam. A pesquisa mostrou que os alunos não podiam sair sozinhos, deviam sempre estar acompanhados por colegas brasileiros e pelo menos um aluno estadunidense, o que, de certa forma, já proporcionava a interação social dos alunos mais tímidos do grupo, caso houvesse algum, e garantia a segurança dos mesmos.

Aspectos relacionados ao crescimento pessoal, à conquista da independência, autonomia e responsabilidade ficaram muito evidentes na pesquisa. Os alunos relataram que voltaram mais confiantes e bem preparados para enfrentarem situações de conflitos e problemas, bem como tomarem decisões pertinentes à sua vida, ao seu futuro e a situações que necessitam de solução imediata. A pesquisa corrobora a fala de Dolto, quando esta diz que “o tempo da adolescência é todo ele entrecortado de imensas alegrias e de sofrimentos tão repentinos quanto passageiros”.²⁷¹

Foi possível verificar que a preocupação com o intercâmbio vai muito além da simples preocupação acadêmica. Os alunos, de maneira geral, mencionaram a preocupação com os momentos de lazer, com os passeios e com a interação social dos integrantes do grupo que o programa de intercâmbio oferece. O estudo precisa estar aliado a alguma forma de entretenimento para que o aluno tenha em sua “bagagem”, além do idioma, vivência e experiência no local visitado e interação com falantes nativos.

Os alunos pesquisados relataram que o programa de intercâmbio contribuiu imensamente para suas vidas, para que se sentissem mais preparados para enfrentar o mundo e os desafios. Segundo Freire, “não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência”.²⁷² Além disso, passaram a valorizar mais seu país e sua cultura e aprenderam a respeitar o diferente. Ainda, valorizam mais os laços familiares que têm e as amizades brasileiras que vão conquistando ao longo de suas vidas. O “rito de passagem” a que o adolescente sem perceber é submetido acaba por acontecer de forma satisfatória e tranquila nesta situação de intercâmbio.

Segundo Morin,

A cultura mantém a identidade humana naquilo que tem de específico; as culturas mantêm as identidades sociais naquilo que têm de específico. As culturas são aparentemente fechadas em si mesmas para salvaguardar sua identidade singular. Mas, na realidade, são também abertas: integram nelas não somente os saberes e técnicas, mas também ideias, costumes, alimentos, indivíduos vindos de fora.²⁷³

Além de analisar os resultados trazidos pela pesquisa social, ela contribuiu também para a reflexão sobre como as escolas da Rede Sinodal poderiam implantar um programa de intercâmbio nas suas instituições. Assim, procurou-se estabelecer uma linha de pensamento que possa vir a auxiliar no sentido de implantar novos programas nas escolas que visam ao crescimento e a formação integral de seus alunos dando-lhes opções de vivenciar *in loco* o

²⁷¹ DOLTO, 2004. p. 52.

²⁷² FREIRE, 1996, p. 88.

²⁷³ MORIN, 2002. p. 56.

diferente e de respeitar as diversas culturas que estão cada vez mais próximas deles em função do mundo globalizado em que vivem.

3.4 IMPLANTAÇÃO DE PROGRAMAS DE INTERCÂMBIO NAS ESCOLAS DA REDE SINODAL

Para que uma proposta de implantação de um programa de intercâmbios possa ser aprovada e colocada em prática, é preciso que a mantenedora junto com a equipe diretiva da escola e o corpo docente estejam engajados na proposta e queiram fazer dela um diferencial para a sua escola. É fundamental que esses vejam a proposta de intercâmbio como algo que vai agregar conhecimento de mundo e bagagem de vida à formação de seus alunos, caso contrário, a proposta pode não ter o sucesso almejado. É preciso trabalho conjunto e crença de que o que se faz vale a pena e terá resultados positivos no futuro dos alunos, até mesmo profissional e também na carreira de cada educador que se compromete com a proposta. Segundo Perrenoud, “trabalhar em equipe é, portanto, uma questão de competência e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional”.²⁷⁴

Atualmente, a participação dos adolescentes em um programa de intercâmbio segue um fluxo crescente entre a maioria. Falar em intercâmbio está na moda. Pode-se falar em um “boom” neste segmento. Há alguns anos atrás, não havia tanta procura, por isso a oferta era escassa e as agências pouco se especializavam em intercâmbios, principalmente para o público adolescente. Inúmeras agências estão investindo muito e abrindo escritórios em várias partes do mundo, incentivando a prática dos intercâmbios, seja ele entre pré-adolescentes, adolescentes, jovens ou adultos.²⁷⁵

3.4.1 Sensibilização

A mantenedora e equipe diretiva precisam, em primeiro lugar, estar convencidas de que o programa de intercâmbio vai agregar valor positivo a todo o trabalho desenvolvido pela escola no sentido de formar integralmente seus alunos para enfrentarem o mundo globalizado e cada vez mais digitalizado. Sem o aval e a confiança desses, não é possível levar adiante o programa, pois é fundamental o apoio e a parceria de trabalho na sensibilização de pais e

²⁷⁴ PERRENOUD, 2000. p. 81.

²⁷⁵ Observações da pesquisadora.

alunos no sentido de deixá-los também convencidos e tranquilos de que um programa de intercâmbio tem um valor altamente positivo e um ganho enorme para o crescimento pessoal de seus alunos em termos de autonomia, responsabilidade e visão de mundo.

Além disso, é preciso que mudanças aconteçam também no ambiente da escola e que essa possa pensar formas efetivas de capacitar jovens para gerenciarem as realidades do mundo atual, ofertar possibilidades desafiadoras e que despertem o senso crítico do público com o qual trabalham.

3.4.2 Coordenação

Após a sensibilização da mantenedora e de toda a equipe diretiva, é necessário que se estabeleça uma coordenação para o(s) programa(s) de intercâmbio(s). Essa pessoa será a responsável por fazer todos os contatos entre a escola e a agência escolhida como futura parceira no projeto. Além disso, será também o elo entre família, escola e agência. Será responsável pelo suporte técnico que for necessário para que o programa aconteça a contento, bem como pela parte burocrática que o envolve, como por exemplo, agendamento de reuniões, encaminhamento de documentos, contatos, verificação de material e documentos.

Justifica-se a necessidade de um coordenador pelo fato de ser importante concentrar as informações em uma pessoa para que as mesmas sejam repassadas de forma igual para todos os integrantes do programa. Assim, evita-se o problema com mensagens truncadas, errôneas ou dúbias. Também, o contato de um coordenador com a agência fica mais fácil e ágil, pois ambos acabam por conhecerem-se e saberem a quem recorrer caso alguma necessidade mais urgente surja durante a preparação do programa.

3.4.3 Definição do local/locais

A primeira tarefa do coordenador do programa, em conjunto com a direção da escola, é escolher o destino do(s) programa(s) de intercâmbio. Para tanto, é importante levar em consideração a comunidade em que a escola está inserida e avaliar qual a língua estrangeira que deve ser contemplada em primeiro lugar. Sabe-se que a língua inglesa é uma das mais faladas no mundo. É, principalmente, a língua do mundo dos negócios, mas oferecer um intercâmbio deste tipo para uma comunidade alemã, como uma primeira alternativa de

intercâmbio, talvez não fosse a melhor opção. Talvez, em um segundo momento, quando o projeto de intercâmbio já estivesse instituído há mais tempo na escola, fosse melhor.²⁷⁶

Para a definição dos locais, é importante, ainda, levar em consideração os países com os quais o Brasil tem relacionamento amigável. Outra questão que precisa ser considerada é se o país exige ou não visto de entrada, pois isso pode vir a ser um complicador para alguns alunos, mas ao mesmo tempo, isso não pode determinar a oferta ou não do programa para o país.

3.4.4 Definição do tipo de instituição

Após a definição do país onde o programa de intercâmbio acontecerá, é preciso que se estabeleça o tipo de instituição com a qual se quer firmar a parceria de trabalho. Existem pelo menos três opções: a escola particular, a escola pública e ainda, as escolas de idiomas. Cada qual tem regras específicas para ingresso, bem como regras de conduta.

Vale ressaltar que o acesso às escolas de idiomas é bem mais fácil em função de receberem alunos intercambistas do mundo inteiro e isso é o seu negócio ao passo que as escolas particulares e públicas focam seu trabalho no alunado local, sem se preocuparem com alunos que não fazem parte da sua comunidade.²⁷⁷

Na verdade, o ingresso nestas escolas é bastante difícil e tem se tornado mais complicado com o passar dos anos, muito em função da questão da segurança dos alunos da comunidade local.²⁷⁸ Além disso, para que um programa de intercâmbio ocorra a contento em uma escola particular ou pública, é necessário que a escola, como um todo, esteja convicta de que deseja participar do mesmo e que o programa não “pertença” a uma pessoa, e sim, à escola. Somente assim o programa poderá perdurar.²⁷⁹

3.4.5 Busca de parcerias

Decidido o tipo de instituição, é então preciso buscar parcerias para que se possam formatar as propostas de intercâmbio que melhor se adaptem às necessidades dos alunos da escola. Este processo é extremamente importante, pois dependendo das parcerias feitas, o programa terá credibilidade ou não perante a comunidade escolar e local.

²⁷⁶ Observações da pesquisadora.

²⁷⁷ Observações da pesquisadora.

²⁷⁸ Observações da pesquisadora.

²⁷⁹ Observações da pesquisadora.

Cabe ao coordenador do programa, assim que contatar com a agência e receber sua visita, buscar informações na mídia, redes sociais, enfim, usar de artifícios para assegurar-se de que a agência tem credibilidade no mercado, é idônea, tem experiência no ramo de intercâmbios, é confiável e dispõe de recursos para dar suporte aos intercambistas quando estes estão no exterior participando dos programas, bem como obter referências de outras escolas ou instituições que já trabalharam ou trabalham com a agência em questão.

Ainda, é importante que o coordenador assegure-se de que a agência dispõe de contrato para ser firmado entre as partes (escola – agência/ agência – responsável pelo aluno), assim não havendo problemas para ambas as partes caso algo não saia a contento.

Faz-se importante ainda, dizer que se a escola optar por não selecionar nenhuma agência parceira para a realização do programa, é possível realizá-lo sem o intermédio da mesma, mas é necessário que o coordenador tenha apoio incansável da equipe da escola, pois a demanda de trabalho e tempo é maior. É preciso “garimpar” as informações para que se consiga formatar o programa conforme esperado.

3.4.6 Discutir e avaliar propostas

Assim que a agência parceira for definida e aprovada pela direção da escola, é hora de discutir e avaliar as propostas de intercâmbio que oferece. É importante confrontar o que a escola tem no seu Projeto Pedagógico em termos de formação integral dos alunos com as propostas oferecidas pela agência, a fim de que se possa então optar pela proposta que contemple esses itens.

Na grande maioria dos casos, as agências são um tanto flexíveis quanto aos programas, especialmente em se tratando de parcerias com escolas.²⁸⁰ Assim, é possível solicitar ajustes levando-se em consideração, sempre, o público para quem o programa vai ser oferecido, bem como o que consta no PPP da escola.

3.4.7 Apresentação das propostas para a equipe diretiva

Após a formatação do programa e todos os ajustes devidamente feitos, o mesmo deve ser apresentado para a equipe diretiva que pode contribuir para que ele seja melhorado antes do fechamento da proposta.

²⁸⁰ Observações da pesquisadora.

Esta etapa é normalmente bastante tranquila se o coordenador do intercâmbio estiver bastante engajado nas propostas da escola, pois já saberá como os ajustes do programa devem ser feitos antes de apresentá-lo à equipe diretiva.²⁸¹ Também neste momento, cabe ao coordenador do intercâmbio argumentar o porquê das escolhas que fez quanto aos ajustes propostos ou não no programa apresentado.

3.4.8 Definição de professores acompanhantes

Definido e formatado o programa, é preciso que o coordenador e a equipe diretiva reflitam e discutam sobre quem acompanhará o grupo de alunos durante o intercâmbio, ou seja, quem viajará com os alunos. É importante ressaltar que todo o grupo de alunos, quando acompanhado por um educador da escola, deixa o grupo de pais e a escola bem mais tranquilos, pois sabem que eles estão acompanhados por alguém que os conhece e que convive com eles.²⁸²

Para tanto, faz-se necessário estabelecer, em primeiro lugar, quantos profissionais acompanharão o grupo, se um ou dois (isso pode ser estabelecido em função do número de alunos que farão parte do grupo). Depois disso, é preciso que se estabeleçam alguns critérios, como por exemplo, ser educador do idioma para onde ocorre o intercâmbio, ser educador da série para a qual o intercâmbio é oferecido, enfim, são critérios que podem agregar para que não ocorram problemas na hora de definir quem acompanha o programa de intercâmbio, já que os alunos precisam sentir-se tranquilos e amparados quando participando do projeto de intercâmbio. É possível estabelecer que, caso um segundo educador acompanhe o grupo, este não necessariamente precise ser educador do idioma ou educador da série para a qual o idioma é oferecido.²⁸³

3.4.9 Apresentação da proposta para pais e alunos

Definida a proposta e os professores acompanhantes, é possível apresentar a proposta de intercâmbio para pais e alunos da escola. Para tanto, é preciso enviar os convites pelos alunos e fazer a propaganda do programa para os mesmos a fim de que eles sintam-se motivados a comparecerem à reunião, trazendo seus pais para conhecerem a proposta.

²⁸¹ Observações da pesquisadora.

²⁸² Observações da pesquisadora.

²⁸³ Observações da pesquisadora.

É importante que no momento da reunião, a equipe diretiva esteja presente auxiliando o coordenador do intercâmbio para que este tenha o respaldo necessário, bem como para que os pais percebam que a escola tem o projeto como algo extremamente positivo, aposta nele e que o intercâmbio faz parte do calendário de atividades da escola.

Além disso, a agência deve estar muito bem preparada em termos de apresentação da proposta e vir munida de material de apoio para que os pais se sintam tranquilos e seguros quanto à proposta e à própria agência.

A equipe diretiva, se questionada quanto aos professores acompanhantes, já pode divulgar quem acompanhará o grupo, pois a escolha já foi feita, o que justifica fazê-la antes da apresentação da proposta aos pais. “Os mesmos sentem-se mais tranquilos quando sabem com antecedência quem acompanhará e zelará por seus filhos”.²⁸⁴

3.4.10 Fechamento do contrato

Após a apresentação da proposta de intercâmbio aos pais e alunos, é necessário que a agência, em parceria com a escola, estabeleça uma data limite para que os alunos façam sua inscrição no programa, a fim de que os trâmites burocráticos possam ser realizados com o devido tempo. Com a inscrição no programa, também o contrato de parceria é firmado entre a agência e o responsável pelo aluno.

A partir desse momento, a agência deve estar mais envolvida no processo, pois os trâmites legais precisam ser acertados e documentos necessários encaminhados. O coordenador, neste caso, é o intermediário para que outras reuniões sejam promovidas, quando necessário ou quando algum contato não é possível ser estabelecido.

²⁸⁴ Observações da pesquisadora.

CONCLUSÃO

A adolescência pode ser caracterizada por um período de grandes modificações na vida do ser humano. É uma fase marcada por uma moratória que lhe é imposta para que seja aceito como apto a fazer parte do mundo adulto. São várias as etapas pelas quais o adolescente passa na sua trajetória até chegar a “adulter”. Aspectos psicossociais e sociais interferem na busca por sua identidade.

O adolescente é marcado por vivências que vão influenciar sobremaneira seu desenvolvimento como ser social e, por consequência, sua inserção no meio social e sua relação com as pessoas que o cercam. Ele tem na família seu “porto seguro”, desde que sinta apoio quanto às suas oscilações de humor, sua insegurança, seus medos, seus conflitos internos, suas revoltas, enfim, desde que o adulto esteja disposto a estar sempre ao seu lado para ouvi-lo, entendê-lo e orientá-lo. Quando se sentir ameaçado, deveras questionado ou invadido no “seu mundo”, a família não é mais o referencial de “porto seguro” para ele. Buscam-se então os grupos de iguais, os amigos ou quem quer que lhes dê ouvidos quando se sentem perdidos e desamparados.

A família, quando bem estruturada, sempre servirá de esteio para que os adolescentes se sintam protegidos e, ao mesmo tempo, preparados para enfrentarem os desafios que a vida adulta lhes impõe de maneira, quem sabe, mais tranquila. Esse período conturbado da adolescência exige que a família (pais em especial) caminhe lado a lado com seu/sua filho (a) adolescente. É preciso limites, carinho, aconchego, confiança e aposta, tudo ao mesmo tempo, para que o adolescente acredite que ele é capaz de, aos poucos, encontrar-se e ingressar no “dito” mundo adulto. O adolescente não precisa de pais que se assemelhem a eles, mas sim de pais que sejam referenciais de vida e que lhes auxiliem a se tornarem cidadãos preparados a enfrentar o que o futuro lhes reserva.

O convívio no espaço social, em família e na escola acaba se tornando cada vez mais difícil na medida em que o jovem “entra” no seu período de adolescência. O adolescente procura por amigos com quem possa dividir segredos, quem possa escutar seus desabafos e até mesmo com quem possa rir e chorar. Quando não encontra no seu grupo de amigos alguém com quem se identifique, sai em busca de grupos de iguais e passa a estabelecer outros vínculos de amizade, na tentativa de se fazer ouvido e sentir-se valorizado. Alguns, por sua vez, não o conseguem e têm, então, nas tecnologias (telefone celular, *ipod*, *tablet*, *notebook*, *netbook*) seus grandes aliados. Parecem pensar com a ponta dos dedos e agilmente

desvendam as teclas num simples “clique”. Viajam o mundo, fazem amigos virtuais pelo globo, mas lhes falta o toque, o brilho no olhar ao encontrar e abraçar um amigo “real”. Uma grande parcela dos adolescentes não consegue mais passar algumas horas do dia sem estar conectada a uma rede sem fio, pois sentem-se como se fossem “um peixe fora d’água”. É possível dizer que para muitos adolescentes, a tecnologia é uma extensão de suas mãos, principalmente de seus dedos, sem ela não conseguiriam “pensar”. Assim, amizades verdadeiras são cada vez mais difíceis entre os adolescentes, pois estes não têm tempo para se conhecerem e para alimentarem uma amizade duradoura.

No modelo de sociedade que se estabelece hoje pelos adolescentes, a escola é vista muito mais como espaço social e de socialização do que propriamente espaço de ensino-aprendizagem, troca de experiências, descobertas e desafios. Cada um traz consigo aspectos de vivência cultural que, somados, fazem da sala de aula um trabalho de “*patchwork*”, em que os educadores são os responsáveis por combinar, associar e integrar os conhecimentos trazidos pelos alunos.

Ser educador é envolver-se por inteiro no processo de formação integral do aluno. É comprometer-se com o aluno, a fim de que ele seja capaz de desenvolver as habilidades necessárias para gerenciar sua vida no futuro, tornando-se um cidadão crítico e apto a tomar decisões inteligentes acerca de assuntos que lhe dizem respeito. Além disso, é ser um incansável observador, incentivador, criador de possibilidades para que tudo o que se faz na sala de aula tenha sentido tanto para aluno quanto para educador.

Para que educador e educando sejam bem sucedidos, é fundamental que a educação seja significativa e para tanto, pensar o currículo ou em reestruturação de currículo se faz necessário. O conhecimento da comunidade e da realidade onde a escola está inserida é importante para a elaboração do currículo, a fim de que ele possa contemplar as necessidades da mesma, assim ele passa a fazer sentido para a comunidade escolar e a comunidade externa.

Aos educadores preocupados com o fazer pedagógico, e comprometidos com as propostas e projetos da escola, cabe uma constante avaliação de todas as etapas envolvidas no processo de educação e formação integral do adolescente com quem trabalham.

Além disso, o processo de avaliação possibilita acompanhar se o Projeto Pedagógico e as propostas da escola estão, de fato, contribuindo para a formação e o crescimento dos alunos no sentido de desenvolver o seu senso crítico e seu poder de análise das realidades que os cercam. É importante que o educador tenha consciência do papel que a avaliação desempenha na educação e que tenha sabedoria e discernimento para aplicá-la na sua sala de aula, a fim de não prejudicar o seu aluno e sim, auxiliá-lo na sua caminhada.

Se a educação, ou seja, as propostas oferecidas pelo educador e pela escola aos alunos fizerem sentido tanto para um quanto para outro, a avaliação acontecerá ao longo deste processo e servirá de indicador para avaliar quão eficazes são as metodologias utilizadas para que as propostas sejam bem sucedidas.

No cenário geral da educação brasileira, a rede particular sempre esteve presente. Desde os primórdios da colonização era preciso oferecer aos filhos dos colonizadores – com a chegada dos colonizadores alemães em 1824, instala-se o protestantismo - condições para que esses tivessem acesso à educação. Assim, escolas foram construídas, caminhos por entre as matas foram abertos, materiais didáticos foram compilados, professores contratados e, aos poucos, a história da escola particular gaúcha vai acontecendo.

A criação do Sínodo Riograndense em 1886 desempenhou papel importante no sentido de congregar as comunidades e, por conseguinte, criar a comissão escolar que mais tarde deu origem à Rede Sinodal de Educação.

A história de 180 anos da Instituição Evangélica de Novo Hamburgo, pertencente à Rede Sinodal de Educação, tem contribuído sobremaneira com a formação de crianças, adolescentes e jovens através de suas propostas inovadoras e diferenciadas buscando, também, colocá-los em contato com culturas diversas. Assim, vivenciar e saber respeitar o diferente faz parte do cotidiano do aluno da IENH que transita por vários espaços e é levado a ultrapassar as fronteiras para buscar mais conhecimento.

A escola sempre esteve apoiada em princípios e valores cristãos que guiaram e guiam o seu trabalho, bem como uma filosofia que serviu e ainda serve de base para toda a construção de seu projeto pedagógico. A escola está totalmente focada e comprometida com a comunidade escolar e com as propostas oferecidas ao público com quem trabalha.

É possível afirmar que uma das propostas oferecidas pela Instituição Evangélica de Novo Hamburgo aos seus alunos, que deixa marcas para a vida toda, é a proposta de intercâmbio estudantil com outro país. Especialmente se ele aliar estudo do idioma e vivência da cultura local, de hábitos e costumes do povo e passeios a lugares interessantes na cidade ou na região.

A proposta de intercâmbio tem feito parte dos projetos da escola e tem trazido muitos benefícios aos alunos que têm a possibilidade de participar de uma das edições dos mesmos. Depoimentos dos mais diversos são relatados quando os alunos chegam ao final do intercâmbio, desde organização até autonomia para tomada de decisões importantes na vida.

Cabe ressaltar que todo aquele que almeja participar de um programa de intercâmbio, precisa estar muito bem preparado para as possíveis dificuldades que irá enfrentar quando

longe de casa. Além disso, é preciso que tenha consciência de que não está indo para um “SPA” onde alguém fará tudo por ele; muito pelo contrário, ele terá que fazer tudo sozinho. O preparo psicológico para lidar com a saudade é importantíssimo, pois serão vários dias distante do aconchego e do carinho do ambiente familiar.

Ressalto ainda que se a escola dispuser de um coordenador engajado nas propostas de intercâmbio que consiga unir as propostas da escola, estudo do idioma, cultura e diversão, levando em consideração o seu público, na maioria das vezes, o programa será bem sucedido.

Penso que trabalhar com intercâmbio estudantil, ou seja, trabalhar acompanhando adolescentes que viajam pelo mundo e que descobrem que existe uma infinidade de possibilidades que se descortinam, requer uma boa dose de paixão, de ousadia e de convicção de que se está fazendo a sua parte em proporcionar a esses adolescentes a oportunidade de serem desafiados a vivenciarem *in loco* o diferente e a buscarem o que para eles realmente faz sentido.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, Arminda e KNOBEL, Maurício. **Adolescência Normal**: um enfoque psicanalítico. Trad. de Suzana Maria Garagaray Ballve. Porto Alegre: Artmed, 1981. Reimpressão 2007.
- ALMEIDA, Felipe Quintão; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 126 p. (Pensadores & Educação).
- ALTMANN, Walter. **Lutero e Libertação** – Releitura de Lutero em perspectiva latino-americana. São Paulo: Ática, 1994.
- Ata do 47º Concílio (Assembléia Geral Ordinária) do Sínodo Riograndense, 13 a 15 de maio de 1949 em Feliz, RS, p. 107.
- Ata do 57º Concílio Geral do Sínodo Riograndense, 19 – 20 de maio de 1964 em Ibirubá, p. 112.
- ASSIS, Simone Gonçalves de; PESCE, Renata Pires. AVANCI, Joviana Quintes. **Resiliência**: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 37.
- _____. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. 190 p.
- BRAGA, Marilandes. Adolescência e educação sexual: desafio para o novo século. In: CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte (Org.). **Um olhar da psicologia sobre a educação**: diagnóstico e intervenção na infância e na adolescência. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Pesquisa Participante**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.
- BRASIL. LDB. Lei 9394/96. Artigo 15. Brasília, 1996.
- BRASIL. LDB. **Lei 9394/96**. Artigo 26. Brasília, 1996.
- BRASIL. LDB. **Lei 9394/96**. Artigo 22. Brasília, 1996.
- CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2009.
- ERIKSON, Erik. **Identidade, juventude e crise**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- CAMPOS, Dinah M. de Souza. **Psicologia da adolescência**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CASTRO, Gisela G. S. Screenagers: entretenimento, comunicação e consumo na cultura digital. In: BARBOSA, Lívia. **Juventudes e Gerações no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

CARRANO, Paulo; Jovens e escola: compartilhando territórios e sentidos de presença. In: SILVA, Camila Croso. **Em Questão 1 – A escola e o mundo juvenil**: experiências e reflexões. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

COLL, César; MARTIN, Elena; ONRUBIA, Javier. A avaliação da aprendizagem: dimensões psicológicas, pedagógicas e sociais. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Vol 2. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CONSTITUIÇÃO ESTADUAL – Rio Grande do Sul. **Capítulo II - Seção I - Da Educação. 1989.**

CORTI, Ana Paula; FREITAS, Maria Virgínia de. Culturas Juvenis, educadores e escola: avanços e impasses na construção do diálogo. In: SILVA, Camila Croso. **Em Questão 1 – A escola e o mundo juvenil**: experiências e reflexões. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DAYRELL, Juarez. O Jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.

Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 3.0. Editora Objetiva, 2009.

DOLTO, Françoise. **A causa dos adolescentes.** Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2004.

DREHER, Martin. **Breve história do ensino privado gaúcho.** São Leopoldo: Oikos, 2008.

ERIKSON, Erik. **Identity and the life cycle.** New York: Norton and Company, 1980.

_____. **Identidade, Juventude e Crise.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. **Ciclo da vida completo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **The Challenge of youth.** Garden City: Doubleday, 1965.

_____. **Infância e Sociedade.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Virginia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância a historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia.**

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (Orgs.). **Autonomia da Escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997.

GENTILLI, Pablo. Qual a educação para qual a cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, José Clóvis (Org). **Utopia e democracia na educação cidadã.** Porto Alegre: SMED/Ed. Da Universidade/UFRGS, 2000.

KANNENBERG, Hilmar. **Fundação Evangélica**: um século a serviço da educação, 1886 a 1986. São Leopoldo: Rotermond, 1987.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, Educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

KNOPLOCH, Zilda. Teenagers: da informação ao conhecimento. **Revista IHU on-line**, São Leopoldo, ed. 361, p. 9-11, 16 maio 2011. Entrevista concedida a Patrícia Fachin.

KO FREITAG, Berlize; CORREA, Célia Maria dos Reis; SCHMITT, Marga Inês. (Orgs.). **Projeto Pedagógico** – Instituição Evangélica de Novo Hamburgo, 2007.

KREUTZ, Lúcio. **Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.

LÉON, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das nações às abordagens. In: FREITAS, Maria Virginia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Ciência, ética e cultura na educação. In: CHASSOT, Attico e OLIVEIRA, José Renato de. **Ciência, ética e cultura na educação**. (Orgs.). São Leopoldo: UNISINOS, 1998.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MADEIRA, Felícia; RODRIGUES, Eliana Monteiro. Recado dos jovens: mais qualificação. In: Brasil. Comissão Nacional de População e Desenvolvimento. **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Brasília: CNPD, 1998.

MORIN, Edgar. **Cultura de Massas no século XX: Vol. 1-Neurose**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 56.

OLIVA, Afredo. Desenvolvimento social durante a adolescência. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesus. **Desenvolvimento Psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Vol. 1. 2 ed. 2009.

OLIVEIRA, Sidnei de. Os Ys e as novas relações trabalhistas. São Leopoldo, 2011. **Revista IHU on-line**, São Leopoldo, ed. 361, p. 6-9, 16 maio 2011. Entrevista concedida a Patrícia Fachin.

OUTEIRAL, José. **Adolescer: estudos sobre adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. As tecnologias e a falsa sensação de afeto. São Leopoldo, 2011. **Revista IHU on-line**, São Leopoldo, ed. 361, p. 21, 16 maio. 2011. Entrevista concedida a Patrícia Fachin.

PALÁCIOS, Jesús; GONZÁLEZ, Maria Del Mar e PADILLA, María Luisa. Conhecimento social e desenvolvimento de normas e de valores entre os seis anos e a adolescência. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesus. **Desenvolvimento Psicológico e**

educação: psicologia evolutiva. Vol. 1. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. Re-impressão 2009.

PAIS, José Machado; BLASS, Leila Maria da Silva. **Tribos Urbanas:** produção artística e identidade. São Paulo: Annablume, 2004.

PEREIRA, Vinicius Andrade; POLIVANOV, Beatriz. Entretenimento como linguagem e materialidades dos meios nas relações de jovens e tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Livia. **Juventude e gerações no Brasil contemporâneo.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERESSON, Mário. Pedagogias e Culturas In: SCARLATELLI, Cleide C. da Silva; STRECK, Danilo; FOLLMANN, José Ivo. **Religião, Cultura e Educação:** interfaces e diálogos. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

Rede Sinodal de Educação. **Textos orientadores para a educação evangélico-luterana.** São Leopoldo: Sinodal, 2005.

Rede Sinodal de Educação. Disponível em <http://www.redesinodal.com.br>. Acesso em 18 out. 2012.

Regimento Escolar da IENH (Instituição Evangélica de Novo Hamburgo), 2006.

RIERA, Michael. **Filhos adolescentes:** um jeito diferente de lidar. São Paulo: Summons, 1998.

ROCHA, Rose Maria de Melo. Juventudes, comunicação e consumo: visibilidade social e práticas narrativas. In: BARBOSA, Livia. **Juventudes e gerações no Brasil contemporâneo.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

SEBARROJA, Jaime Carbonell. Escola e entorno. In: AZEVEDO, José Clóvis (Org). **Utopia e democracia na educação cidadã.** Porto Alegre: SMED/Ed. Da Universidade/UFRGS, 2000.

SODRÉ, Muniz; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Cultura, diversidade cultural e educação. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos (Orgs.) **Multiculturalismo:** mil e uma faces da escola. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA, Cirlene Cristina. **Juventude e escola:** a interseção entre malhação e o cotidiano dos jovens. Dissertação de mestrado – Programa de Pós – Graduação em Comunicação Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

STRECK, Danilo. **Religião, Cultura e Educação** – Interfaces e diálogos. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

_____. **Correntes Pedagógicas** – uma abordagem interdisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRECK, Gisela. **Escola Comunitária:** fundamentos e identidade. Vol. 25. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2005.

TAPIA, Jesus Alonso; MONTERO, Ignácio. Orientação motivacional e estratégias motivadoras na aprendizagem escolar. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesus. **Desenvolvimento Psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem**: Práticas de mudança – Por uma práxis transformadora. Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad. São Paulo: Libertad, 1998.

_____. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. São Paulo: Libertad, 2009.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **Mais do que um *tour* e estudo do idioma: intercâmbio cultural como processo de aprendizagem**

Nome do (a) Pesquisador (a): Tanani Boll Diehl

1. **Natureza da pesquisa:** *sua filha/ seu filho está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade averiguar se os intercâmbios culturais, em especial o intercâmbio com ênfase em jornalismo acadêmico na cidade de Davenport, Iowa, Estados Unidos, oferecidos pela escola da Rede Sinodal, base desta pesquisa, estão de fato contribuindo com o espírito de busca pelo conhecimento de diferentes culturas, valendo-se de referenciais embasados na idéia de família, sociedade, justiça, valores e oportunidades como meio para aceitar os cenários sociais, econômicos e políticos que se descortinam.*
2. **Participantes da pesquisa:** *10 (dez) jovens/adolescentes participantes do programa de intercâmbio com foco em jornalismo acadêmico ocorrido na cidade de Davenport/EUA em janeiro de 2010 na escola Davenport Central High.*
3. **Envolvimento na pesquisa:** *ao participar deste estudo você permitirá que a pesquisadora Tanani Boll Diehl utilize as respostas de sua filha/ seu filho em sua pesquisa. Sua filha/ seu filho tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo a si. Sempre que você e/ou sua filha/ seu filho quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.*
4. **Sobre as entrevistas:** *Sua filha/ seu filho responderá a um questionário, sem identificação pessoal, com perguntas sobre o programa de intercâmbio a que se submeteu e sobre questões relacionadas às condições pessoais e de grupo que a pesquisadora julga importantes para a pesquisa.*
5. **Riscos e desconforto:** *a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, como exposição pública de ideias e da privacidade de sua filha/ seu filho. Como ela/ ele é menor de idade, você assina este documento, consentindo com a participação de sua filha/ seu filho na pesquisa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.*

6. **Confidencialidade:** *todas as informações coletadas neste estudo servirão de base para estudo sobre programas de intercâmbio estudantil. A identificação das pessoas envolvidas será preservada no anonimato. Somente o pesquisador terá conhecimento dos dados.*
7. **Benefícios:** *ao participar desta pesquisa sua filha/ seu filho não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o comportamento dos jovens frente as questões direta ou indiretamente relacionadas aos programas de intercâmbio oferecidos aos jovens adolescentes, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa auxiliar nesta área de conhecimento; para tanto, o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.*
8. **Pagamento:** *sua filha/ seu filho não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do aluno

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura dos pais e ou responsáveis

Assinatura do Pesquisador

TELEFONES

Pesquisador: 051 35942107 e 99780078

Nome e telefone de um membro da Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa: Gisela Isolde Waechter Streck. Tel: 051 2111 1400

"Mais do que um *tour* e estudo do idioma: intercâmbio cultural como processo de aprendizagem".

Este questionário faz parte de uma pesquisa e os resultados serão utilizados de forma confidencial, portanto não é preciso assiná-lo.

É muito importante que você responda o questionário com sinceridade.

Desde já agradeço sua colaboração e empenho.

Um grande abraço,

Teacher Tanani

Apoio: EST, CAPES

Tabela 1. Sexo

1. M 2. F

Tabela 2. Idade

1. 15 a 18 anos

Tabela 3. Ao falarmos de etnia/ raça, você se define como sendo:

1. Branco
2. Negro
3. Índio
4. Pardo
5. Outro - Qual: _____

Tabela 4. Mora:

1. Na casa dos pais ou parentes
2. Com amigos e amigas (República ou casa de estudantes)
3. Sozinho/a
4. Outro – Qual: _____

Tabela 5. Qual a sua participação na vida econômica familiar:

1. Não trabalha
2. Trabalha e recebe ajuda da família
3. Trabalha, responde por seu sustento e ajuda sua família
4. Trabalha, responde por seu sustento e de sua família
5. É economicamente independente da família
6. Outro – Qual: _____

Tabela 6. Escolaridade:

1. Nunca freqüentou a escola
2. 2º Grau/médio - Completo
3. 2º Grau/médio - Incompleto
4. 3º Grau/ superior - Completo
5. 3º Grau/ superior – Incompleto
6. Outro – Qual: _____

Tabela 7. Estado de procedência:

1. RS
2. SC
3. PR
4. Outro - Qual: _____

Tabela 8. Município de procedência:

Seu município de procedência é na área: 1. Urbana 2. Rural

Tabela 9. O que você espera de um intercâmbio cultural? (Mencione pelo menos quatro objetivos)

Tabela 10. Como você escolhe um programa de intercâmbio? (Mencione pelo menos quatro critérios)

Tabela 11. O que você precisa saber antes de viajar para que consiga aproveitar ao máximo o seu intercâmbio?(Mencione pelo menos cinco aspectos).

Tabela 12. Como você se preparou para o programa de intercâmbio realizado? (Mencione pelo menos três aspectos).

Tabela 13. Quais foram as experiências que você pensa serem importantes compartilhar? (Mencione pelo menos três).

Tabela 14. Quais os aspectos culturais vivenciados que mais lhe chamaram a atenção? (Mencione pelo menos três).

Tabela 15. Você considera a cultura de seu país diferente da cultura do país visitado? Se sim, mencione pelo menos três razões que te levam a pensar assim.

Tabela 16. O que você esperava de sua família hospedeira? (Mencione pelo menos três aspectos).

Tabela 17. O que você pensa que sua família hospedeira esperava de você? (Mencione pelo menos três aspectos).

Tabela 18. Seus objetivos foram alcançados quanto a sua família hospedeira? Se sim, mencione pelo menos três razões que confirmem sua resposta. Se não, mencione pelo menos três razões que você pensa serem fundamentais para não alcançar seus objetivos quanto à família hospedeira.

Tabela 19. Como você resolveu os problemas que surgiram durante o intercâmbio? Foi preciso recorrer a alguém? Quem? (Mencione pelo menos três alternativas encontradas).

Tabela 20. O programa de intercâmbio escolhido contribuiu para sua vida? Como? (Mencione pelo menos três aspectos).

Tabela 21. Após participar deste programa de intercâmbio você se sente mais preparado para resolver conflitos e encarar o futuro? (Mencione pelo menos três aspectos que justifiquem sua resposta).

Tabela 22. Como você avalia seu nível lingüístico em inglês após o intercâmbio? O intercâmbio contribuiu para seu aperfeiçoamento? De que forma? (Mencione pelo menos três aspectos).

Tabela 23. Você gostaria de SUGERIR algo sobre a pesquisa, ou fazer alguma observação (não é necessário assinar)?
