

Série Diálogos

ABORDAGEM PANORÂMICA EDUCACIONAL: da educação infantil ao ensino superior

Andreza Marques de Castro Leão

Luci Regina Muzzeti

(Org.)



CULTURA
ACADÊMICA 
Editora

ABORDAGEM
PANORÂMICA
EDUCACIONAL:
da educação infantil
ao ensino superior

*Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Univ Estadual Paulista,
Campus Araraquara*

Reitor: Julio Cezar Durigan

Vice-reitora: Marilza Vieira Cunha Rudge

Faculdade de Ciências e Letras – Araraquara

Diretor: Arnaldo Cortina

Vice-diretor: Cláudio César de Paiva

SÉRIE DIÁLOGOS N. 5

*Conselho Editorial Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em
Educação Escolar*

Célia Regina Rossi

Edilson Moreira de Oliveira

José Luís Vieira de Almeida

José Vaidergorn

Luci Pastor Manzoli

Luci Regina Muzzeti

Maria Cristina Senzi Zancul

Marta Leandro Silva

Sebastião de Souza Lemes

Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Editoração eletrônica e capa

Eron Pedroso Januskeivictz

Normalização

Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras

Apoio:



ABORDAGEM
PANORÂMICA
EDUCACIONAL:
da educação infantil
ao ensino superior

Andreza Marques de Castro Leão

Luci Regina Muzzeti

(Org.)

**CULTURA
ACADÊMICA** 
Editora

Copyright © 2016 by Laboratório Editorial da FCL
Direitos de publicação reservados a:
Laboratório Editorial da FCL

Rod. Araraquara-Jaú, km 1
14800-901 – Araraquara – SP
Tel.: (16) 3334-6275

E-mail: laboratorioeditorial@fclar.unesp.br
Site: <http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial>

Obra disponível em formato impresso e eletrônico
(consultar endereço acima).

Abordagem Panorâmica Educacional : da educação infantil ao
ensino superior / Organizado por: Andreza Marques de Castro Leão;
Luci Regina Muzzeti. –
Ab761 São Paulo, SP : Cultura Acadêmica, 2016.
362 p. ; 21 cm. – (Série Diálogos; 5)

ISBN 978-85-7983-759-3

I. Educação. 2. Professores -- Formação. 3. Pesquisa educacional.
4. Educação de crianças. I. Leão, Andreza Marques de Castro.
II. Muzzeti, Luci Regina. IV. Série.

CDD 370.7

À tia Maria e D. Olga, pelo zelo e amor constantes.

A Vanildo e Ana Laura, pelo amor e carinho.

SUMÁRIO

Apresentação

Andreza Marques de Castro Leão e Luci Regina Muzzeti.....13

CONTEXTO EDUCACIONAL

Educação infantil: os desafios de se conhecer e implementar novas perspectivas educacionais

Maristela Angotti.....19

Dinâmicas das relações entre a educação para a saúde, educação ambiental e educação para a sustentabilidade nas escolas promotoras de saúde

Teresa Vilaça.....35

Relações entre crianças em contextos de brincadeiras: contribuições para a construção de identidades

Camila Tanure Duarte, Fernando Donizete Alves e Aline Sommerhalder.....61

A função social da educação e suas relações com a categoria do trabalho: alguns apontamentos

Carina Alves da Silva Darcoletto.....81

A construção do saber histórico na infância: desafios e perspectivas para o docente de ensino fundamental

Claudete de Sousa Nogueira.....101

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

HTPC como formação continuada em serviço de professores: possibilidades e dificuldades

Edson do Carmo Inforsato, Rayana Silveira Souza Longhin Lourenço e Flávia Graziela Moreira Passalacqua117

Professor de educação física ou educador físico: motivações para a escolha entre a Licenciatura e o Bacharelado em Educação Física

Ana Cláudia Figueiredo Rebolho e Edison Martins Miron.....131

Trajatória escolar: o caso dos universitários em educação física das Faculdades Integradas Einstein de Limeira

Flávia Baccin Fiorante, Luci Regina Muzzeti, Maria Fernanda Celli de Oliveira e Carina Dantas de Oliveira147

A construção de protocolos para a identificação das concepções de língua e de linguagem que orientam o trabalho do professor no sistema básico de ensino

Cássia Regina Coutinho Sossolote e Rosângela Sanches da Silveira Gileno169

Por trás dos quinhentos mil zeros nas redações do ENEM: o trabalho com os textos em sala de aula de Língua Portuguesa

Denise Maria Margonari, Daniel Mateus O'Connell e Renan Alves Pereira183

LEGISLAÇÃO E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Apontamentos sobre a legislação educacional e propostas pedagógicas rumo a cidadania

Rita de Cássia Petrenas, Fátima Aparecida Coelho Gonini e Valéria Mokwa203

Formação de professores para atuarem no atendimento educacional especializado na legislação brasileira

Aline Nathalia Marques, Márcia A. Bonfa da Silva, Rosemeire Geromini Alonso e Rosimeire Maria Orlando.....219

Planejamento educacional na legislação brasileira: questões introdutórias e preceitos normativos

Marta Leandro da Silva e Geraldo Inácio Filho237

SEXUALIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL

A Bela Adormecida na perspectiva de/as professores/as do ensino fundamental I: um estudo analítico-descritivo

Erica Rodrigues do Nascimento Augustini e Celia Regina Rossi.....263

A arqueogenealogia da adolescência: Para além de um método, caminho para a desnaturalização de uma forma

Welson Babosa Santos e Nilson Fernandes Dimis.....279

Estudantes LGBTTT na educação básica: etnografia no espaço escolar... Uma conversa com iniciantes à pesquisa em educação sexual

Claudionor Renato da Silva e Ana Claudia Bortolozzi Maia.....317

Formação em sexualidade com recurso as tecnologias digitais: realidades do Brasil e de Portugal

Gabriella Rossetti Ferreira, Maria Isabel Seixas da Cunha Chagas e Andreza Marques de Castro Leão339

Sobre as organizadoras e autores355

APRESENTAÇÃO

Tem-se assistido na sociedade hodierna que as questões pertinentes à educação ganham cada vez mais notoriedade, tendo recebido atenção por parte de pesquisadores das universidades, de professores da rede pública e privada, integrantes do governo, entre outros profissionais. Há o entendimento de que ainda há muito a ser explorado e conhecido de maneira a trazer à tona os apontamentos educacionais, delimitando, a partir disso, o que pode ser feito para alavancar a educação no cenário nacional e internacional.

Considerando este cenário, e partindo do pressuposto da necessidade de se apresentar o que tem sido produzido em termos de abordagem panorâmica em educação da educação infantil até o ensino superior, o presente livro foi pensado, sendo resultado de pesquisas de investigadores de diversas áreas e de diferentes instituições de ensino superior cujos trabalhos giram em torno da educação em distintos prismas.

A publicação deste livro visa incentivar o desenvolvimento de ações conjuntas entre pesquisadores de diversas e importantes universidades de maneira a divulgar o que tem sido produzido, mas precisamente, o conhecimento que tem sido sistematizado na área da educação, e por esta razão discute questões importantes que dizem respeito à educação infantil, ensino fundamental e superior.

Em linhas gerais, os estudos aqui reunidos se preocupam com as múltiplas facetas da realidade educacional trazendo diferentes olhares, perspectivas e abordagens, servindo como base para novas reflexões e, conseqüentemente, para novas pesquisas. Estes estudos abarcam o contexto educacional, de maneira geral, assim como, discutem temas como legislação e planejamento educacional; formação e trabalho docente; sexualidade, gênero e diversidade sexual. Vale frisar que são temas prementes e atuais à educação que requerem a devida compreensão e problematização.

Assim, é com grande satisfação que apresentamos o livro “abordagem panorâmica educacional: da educação infantil ao ensino superior” com o ensejo que contribua para acender o debate e a reflexão.

As organizadoras

AGRADECIMENTOS

A Faculdade de Ciências e Letras na pessoa do vice-diretor, Prof. Dr. Cláudio Paiva, pelo incentivo e apoio incondicional a este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar e ao Prof. Dr. Ricardo Ribeiro, na condição de coordenador do Programa, pelo apoio, acompanhamento competente e amigo.

A Pró-reitoria de Extensão Universitária (Proex) pelo acolhimento ao presente trabalho e por subsidiá-lo.

Aos pesquisadores e pesquisadoras que no presente trabalho aceitaram compartilhar de seus estudos, contribuindo ao tecer uma abordagem panorâmica educacional em distintos prismas e perspectivas.

*CONTEXTO
EDUCACIONAL*

EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DESAFIOS DE SE CONHECER E IMPLEMENTAR NOVAS PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS

Maristela ANGOTTI

A Educação Infantil está constituída como um território educacional ainda muito pouco apropriado, conhecido e valorizado no Brasil em relação ao como e quanto pode contribuir para o desenvolvimento infantil e para um projeto maior de sociedade, bem como em relação ao necessário trabalho de formação de adultos para atendê-la, sobretudo em relação às exigências para o exercício de fazer, que é específico em relação à natureza da criança menor de seis anos. Tal temática expressa complexidade teórica, necessária seriedade nas investigações, consequente produção de conhecimento e compromisso nas definições de investidas em prol de políticas públicas em defesa da infância, da educação infantil que se pretenda oferecer com qualidade em seu atendimento, o que inclui a adequada formação de professores.

Este trabalho define-se pelo foco oferecido a apresentação e análise da legislação educacional como condição de publicizar o direito da infância, a importância e o conhecimento da Educação Infantil, de suas perspectivas atuais e das práticas pedagógicas que a compõem. Território cheio de desafios frente às novas perspectivas que precisam ser implementadas para a garantia da implementação do direito da criança e de novas concepções que definem a finalidade desta etapa educacional.

Porém, importante deixar destacado que pensar a qualidade do atendimento educacional à primeira infância necessariamente nos remete ao compromisso em pensar a formação dos professores e suas condições para assumir profissionalidade consequente para o direito do desenvolvimento integral da criança brasileira. Ao focarmos nosso interesse na Educação Infantil, é fundamental a condição impositiva do reconhecimento de que esta é uma etapa educacional pertencente à Educação Básica, portanto, merecedora de profissionais que sejam respeitados e sua atividade dignificada.

Iniciando a análise dos instrumentos legais existentes no país para melhor conhecer, entender e implementar a Educação Infantil, valho-me da Constituição Federal (1988) que em seu artigo 6º identifica os direitos sociais do cidadão. Ou seja, os direitos que tem por finalidade a garantia do exercício e do usufruto dos direitos fundamentais para oferecer dignidade e respeito à vida humana, de tal maneira a manter a sociedade mais justa frente ao papel de proteção e garantias a ser oferecido pelo Estado Democrático de Direito.

Assim, temos por definição, que se espelha aos direitos humanos, o seguinte rol de direitos sociais

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988).

Ao se pensar nos direitos sociais e estruturar as condições de garantia de sua implementação, remete-se o foco de atenção para o artigo 205 da mesma Lei, que aplica a todos a responsabilidade pelos direitos educacionais a serem oferecidos ao cidadã desde tenra idade, responsabilidade esta compartilhada entre o Estado, as famílias e a sociedade com a definição sobre a educação que se quer, que se pode e que se tem condições de implementar.

O estudo da legislação revela os princípios e dinâmicas a serem implementados, dando a ela uma efetiva definição, que neste caso se revela em seu caráter solidário e de trabalho coletivo, quicá cooperativo da gestão democrática em nossas escolas, que permitiria a participação mais intensa e decisiva nos encaminhamentos referentes a formação de nossas crianças, jovens e adultos com vistas a uma sociedade idealizada, acalentada, delineada e definida pelo grupo social específico de pertença.

Interessante destacar que toda a elaboração de planejamento educacional em si traz o acalentado ideal de sociedade que ser quer atingir em pequena, média ou larga idealização ao se definir princípios, valores, finalidades, objetivos a serem alcançados junto à criança, pois em muito se está delineando a pessoa, o cidadão, suas habilidades, conhecimentos, comportamento, valores, princípios formativos para viver em sociedade e ter a interveniência nela esperada. A possibilidade que temos com a gestão democrática é de oferecermos novos rumos a formação educacional escolar, de tal forma que ela revele efetivamente nossos anseios e definições referentes à sociedade que almejamos ter. Assim, a dinâmica social brasileira precisa ser revista e contar com a participação de muitos, tendo em vista e entendendo que,

*Educação infantil: os desafios de se conhecer e
implementar novas perspectivas educacionais*

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Em consequente continuidade em que se institui que

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...]

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988).

Para além da participação exigida ao Estado (profissionais da educação), pais e responsáveis pelas crianças, a sociedade, identifica-se a necessária convivência e articulação no sentido de elaborar, preparar, amparar, implementar, sustentar e participar de maneira mais efetiva das definições educacionais de tal sorte a termos um plano educacional compactuado, para uma sociedade pensada para todos que a ela pertençam possam também dela participar, sentindo-se incluídos e podendo nela transgredir para melhorar sua vivência e convivência, promovendo uma sociedade que se efetive nos princípios constitucionais, sobretudo relacionado à dignidade da pessoa humana na construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 expressa em seu artigo 29, que:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é produto de período sócio-histórico-cultural que consolidou novas concepções sobre a criança, à infância e a defesa da infância como momento único de vida do ser humano e exigente de investimentos para qualificar a vida do sujeito individual e coletivamente e oferecer condições plenas de desenvolvimento.

A este nível educacional atribui-se então a finalidade do desenvolvimento integral da criança, o pensar a criança em sua inteireza e completude, em sua natureza e momento específico de desenvolvimento oportunizando a inserção da criança no mundo do conhecimento a partir do que já é, viveu, experimentou e não por questões predeterminadas relativas a uma proposta curricular sustentada em conteúdos que visam ao atendimento

do processo de ensinar e aprender, um projeto referenciado pelo e para o desenvolvimento cognitivo.

A Educação Infantil, direito social da criança até os três (3) anos de idade e direito público subjetivo (obrigatório de oferecimento) a partir dos quatro (4) anos, nos conduz a outras novas concepções e identidades no atendimento à primeira infância, que se constitui inicialmente pela relação entre o cuidar e o educar com ludicidade, concepção que ultrapassa a idéia do cuidar como atividade de guarda, de proteção física da criança e ou a preparação para a próxima etapa do sistema educacional. A concepção de creche supera historicamente o hiato entre cuidar e educar, entendendo sua indissociabilidade como definição formativa para prover o desenvolvimento infantil nesta etapa, considerando sempre a condição de ludicidade inerente à condição do ser criança e de se viver à infância. Também a concepção expressa no termo pré-escola atualmente supera o caráter compensatório que determinou o atendimento desde a década de 60, tendência e influência norte americana que deve ser superada no atendimento educacional do ser e não do vir a ser, atendendo o momento específico como condição de favorecer os posteriores, como foco em um trabalho pedagógico complexo e integro que considere a aproximação da criança com o conhecimento em suas diferentes naturezas (autoconhecimento, conhecimento científico, cultural...), conforme o prevê em caráter normativo as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a)- DCNIs.

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Destacando então, o foco da proposta reside na finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança, que se fundamenta no entendimento de que o currículo na Educação Infantil deva ser pensado a partir de práticas que são identificadas enquanto primeiras atividades e adequadas enquanto fazer infantil e a partir das mesmas estabelecer as devidas relações e aproveitamentos de suas experiências e saberes com o mundo do conhecimento. Importante ressaltar que nenhuma prática pedagógica que objetive desenvolvimento é desprovida de elementos de conteúdo cognitivo, de conhecimento, porém eles não são definidos antecipadamente, respeitando-se assim os caminhos possíveis oferecidos pela participação, história de vida, experiências e contribuições advindas da participação das crianças em suas

elaboraões sobre o conhecimento. Assim está expresso no Parecer CNE/CBE nº 20/2009.

Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades.

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2009b).

O quadro atual referente as novas perspectivas em Educação Infantil está estruturado sobre uma nova maneira de ver, entender, enxergar a criança, novos conceitos sustentados em conhecimentos científicos advindos de diferentes áreas do conhecimento e que exigiram entender e instituir a criança como sujeito de direitos, conforme reconhecido pela Constituição Federal o fez a partir de 1988.

A legislação educacional revela também o princípio que acaba por se definir em conceito, de que a criança não é apenas produto de cultura, mas também produz cultura! Princípio que define toda a dinâmica de entendimento do protagonismo infantil em seu processo formativo possível desde a primeira infância. Assim posto, inegável a defesa de que somos positivamente transgressores no ato criativo de participação/transformação/inação na dinâmica do processo sócio-histórico-cultural do qual e no qual estamos inseridos e a criança dele assim faz parte, elaborando suas concepções e conhecimentos e criando dentro do possível o “novo melhor” que permita entender e qualificar a vida. Esta deveria ser a intenção maior da educação, sua finalidade: qualificar a vida pela inserção da criança no mundo do conhecimento em suas diferentes perspectivas, matizes e condições.

Assim, é importante que entendamos a **Educação** em sua complexidade, na qual se revela a necessidade de um processo que desvele o ser humano em sua inteireza, o ser pleno, uno. A Educação envolve ou assim o deveria ser, a pessoa em seu complexo individual (físico, afetivo, emocional, cognitivo...), coletivo (social, cultural, histórico, político) por meio de sua inserção no mundo do conhecimento para melhor entendê-lo e renová-lo. O que faz da Educação um campo de complexo e exigente diálogo entre diferentes

áreas do conhecimento científico e cultural para melhor definição de entendimento sobre a criança, a infância, seu desenvolvimento por meio de um atendimento educacional contextualizado sócio-histórico e culturalmente.

Segundo Maudonnet (2010, p. 1),

Se o destino da educação é a formação do ser humano, a arte, enquanto representação e expressão da relação do homem com o mundo tem muito a contribuir nesse processo. Para isso é preciso vivenciar com ela uma relação de experiência, entendida como algo que nos modifica, leva-nos além do momento vivido, transforma-nos.

Neste sentido, a referida autora vai traçando em suas elaborações as relações devidas entre educação, arte e experiência que resulta em fundamentos para melhor entendermos as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) que revele, em essência, a construção do processo identitário da criança e o respeito a sua natureza.

Segundo Elliot E. Eisner (2008, p.9, grifo nosso), em artigo que analisa as aprendizagens que a educação possa ter a partir de sua aproximação e apropriação do conhecimento sobre as artes vai nos revelar as possibilidades de acreditar no protagonismo de nossas crianças.

Os contornos desta nova visão foram influenciados pelos ideais de Sir Herbert Read, um historiador de arte inglês, poeta e pacifista que trabalhou em meados do século passado.⁸ Ele disse, e eu concordo, que o objectivo da educação deveria ser entendido como a preparação de artistas. **Pelo termo artista nem ele, nem eu, queremos dizer necessariamente pintores, dançarinos, poetas ou autores dramáticos.** Nós queremos dizer indivíduos que desenvolveram as ideias, as sensações, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado e imaginativo que é independente do domínio em que um indivíduo trabalha. O maior elogio que podemos dar a alguém é dizer que ele ou ela é um artista, seja como carpinteiro, cirurgião, cozinheiro, engenheiro, físico ou professor. As belas artes não têm o monopólio do artístico.

A pretensão talvez possa ser entendida enquanto a formação do artífice de si mesmo e que pode contribuir para a formação do outro também.

Este é o espírito que deve orientar nosso entendimento quando trabalhamos com a concepção até aqui expressa sobre o currículo na Educação Infantil, a concepção de criança como ser que não é apenas resultado de cultura, mas também a produz e que por esta condição, produtora de

cultura, de história, elaboradora de suas experimentações e vivências deva ser entendida e reconhecida em seu protagonismo educacional como ser integrado, participante, criativo que se constrói individual e coletivamente e que em suas leituras singulares, expressões, transgressões originais, produz cultura ao estruturar-se. Assim, posto se pode apresentar e analisar o artigo 4º das DCNEIs.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009a).

Neste sentido, deve ser aqui inserida a perspectiva do trabalho com o corpo, com a corporeidade de professores e crianças enquanto instrumento de exploração, entendimento e posicionamento diante do mundo e produtor de experiências, elaborações, conhecimentos; instrumento de ludicidade exploratória – explorar o mundo pelos órgãos dos sentidos, conhecer-se e desenvolver sua própria estética pela utilização destes mesmos órgãos, elaborar-se e expressar-se utilizando o potencial físico de maneira otimizada, poderá garantir maior conhecimento de si, a constituição de uma estética para os sabores, cheiros/perfumes, afetos/carinhos/tatos, audição, degustação, visão/imagens...prazeres que se produzem, sensações que promovem percepções (elaboração mental das sensações, nível consciência), sensibilidade que extrapola a informação e o conhecimento em sua condição rudimentar e o transforma numa perspectiva humanizante e humanizada, produzindo conhecimento. Papel inalienável da Educação!

A Arte reclama o homem por inteiro, conforme Ana Angélica Albano (2004, p.33) “porque opera a partir de imagens, envolvendo o pensamento, sentimento, sensação e percepção em igual proporção.” A Educação Infantil, ao se sustentar nos princípios e procedimentos advindos das artes em sua contribuição por meio das diferentes linguagens, revela a inteireza do ser e pode promover seu desenvolvimento integral, tanto que Albano defende a Arte como base epistemológica para se pensar uma Pedagogia da Infância.

É importante esta consciência de que as palavras, como as cores, são apenas instrumentos que usamos para expressar o que sentimos e pensamos. Quando conseguimos falar com as palavras ou com as cores, gestos ou sons, fica mais fácil pensar porque a arte apresenta-se como uma área privilegiada, a partir da qual podemos começar a repensar

as bases epistemológicas para uma pedagogia da infância. (ALBANO, 2004, p. 33).

Podemos entender então que, aperfeiçoar o potencial físico significa oferecer a cada órgão dos sentidos permitir tornarem-se instrumentos de exploração, ludicidade e conhecimento: autoconhecimento inicialmente, conhecimento de mundo, instrumento que intelectualmente pode elaborar e expressar sensações, emoções, criar!

A criatividade aqui entendida segundo Fayga Ostrower (1987, p.5) a defende, como “potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades”. Sendo que os processos criativos decorrem da interligação da perspectiva singular e coletiva do homem, ou seja, do nível individual e do nível cultural da existência humana, propiciando um processo de apropriação de si, contra a alienação denunciada pela autora.

Trata-se da alienação do homem. Em si, a questão não é nova nem tão recente. Há muito o ser humano vive alienado de si mesmo. As riquezas materiais, os conhecimentos sobre o mundo e os meios técnicos de que hoje se dispõe, em pouco alteraram a condição humana. Ao contrário, o homem contemporâneo, colocado diante das múltiplas funções que deve exercer, pressionado por múltiplas exigências, bombardeado por um fluxo ininterrupto de informações contraditórias, em aceleração crescente que quase ultrapassa o ritmo orgânico de sua vida, em vez de se integrar como ser individual e social, sofre um processo de desintegração. Aliena-se de si, de seu trabalho, de suas possibilidades de criar e de realizar em sua vida conteúdos mais humanos. (OSTROWER, 1987, p.6).

Revela-se, neste sentido, a defesa que fazemos do importante papel da Educação e das possibilidades da Educação Infantil, no desenvolvimento integral, pleno da criança, explorando o potencial criativo em suas diferentes perspectivas, mas vinculando sempre a razão e a emoção na otimização, no aperfeiçoamento de toda a sensibilidade passível de ser desenvolvida no ser humano. Revela-se a defesa da emancipação, do ato criativo, da apropriação pessoal de si e de sua condição de pertença sociocultural e que pode se concretizar, sobretudo pela experimentação, que segundo Maudonnet (2010, p. 5) fundamentada em Larrosa:

[...], não é algo que vivemos um determinado tempo e que passa. Ao contrário, é algo que modifica, que nos passa, leva-nos para além do momento vivido e nos faz outros. O que a caracteriza é seu poder de transformação. Experiência significa *experientia*², é sair fora, passar atra-

*Educação infantil: os desafios de se conhecer e
implementar novas perspectivas educacionais*

vés. Experiência é algo que nos passa e não que passa, ainda que vivamos em um mundo em que muitas coisas passem e não nos transformem. A experiência, retoma Larrosa (2003), pede um gesto de interrupção, em que o indivíduo necessita parar, parar para pensar, para olhar, escutar, sentir as coisas mais lentamente, demorando-se nos detalhes, suspendendo a opinião, o juízo e o automatismo da ação. Mas, além de parar, para ter uma experiência, é necessário também abrir-se à escuta, o que significa querer transformar-se em uma direção desconhecida em que se possa aprender com o outro (seja o outro uma obra artística ou um sujeito concreto) e com a transformação de si mesmo. Aquele que não se abre à escuta, diz Larossa, cancelou seu potencial de transformação, pois se considera como a medida de todas as coisas. Lê, olha, escuta a partir do que sabe, do que quer e do que necessita. A experiência nos surpreende e nos orienta na busca do novo. Nesse sentido, ela é como o olhar da infância sobre o mundo, pois a criança olha o mundo de forma aberta a escuta, com um olhar despido de conceitos e interpretações submetidas a esquemas fixos e pré-determinados, ela vive e sente os acontecimentos. [...] A experiência nos ensina a viver humanamente porque nos afeta, faz-nos sentir. Para compreender sensivelmente uma situação temos que nos implicar afetivamente e esta implicação nos torna mais humanos e mais próximos dos outros.

Acredito e defendo que a **sustentabilidade da vida humana** decorre do melhor investimento educacional que se possa fazer *pele e sobre* o ser humano para prover-lhe desenvolvimento integral, pleno e prepará-lo para uma vida sadia em sociedade, na qual se insira como protagonista, ator principal da e na construção dinâmica do processo de inovação, transformação social, cultural e histórica e por meio da qual se possa vincular a razão e emoção, assim como o sugere Dowbor (2008, p.37):

Brincando comigo mesma, acho que o gostoso mesmo seria se pudéssemos juntar esses dois impérios, o da fala e o dos sentidos, para possibilitar a todos a quem queremos educar a delícia do aprender a falar e do aprender a expressar seu sentir.

Viver por inteiro, Educar-se para viver o processo de tornar-se mais humano!

As propostas pedagógicas a serem desenvolvidas na Educação Infantil devem respeitar de maneira obrigatória, ou normativamente os princípios determinados pelas DCNEIs: os princípios éticos, políticos e estéticos, e propiciar às crianças a oportunidade de não perderem a infância (concepção

aqui entendida e defendida como sendo produto de elaboração em processo histórico-cultural), mas no ambiente educacional lidarem com experimentações, vivências, atividades lúdicas e de linguagens que lhe permitam o desenvolvimento de sua identidade pessoal/singular e de grupo/cultural e elaborações de conhecimento que lhe possibilitem entender melhor o mundo e nele agir e interagir com propriedade e segurança.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009a).

Concluindo o quadro legal de nosso interesse focado sobre a Educação Infantil e a publicização de sua importância para o desenvolvimento humano e de sociedades de pertença, temos no artigo 8º das DCNEIs no qual se tem a definição de que,

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009a).

A análise dos artigos 6º e 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nos conduz à definição de práticas pedagógicas que ainda hoje não são implementadas, sobretudo no reconhecimento, valorização e importância de diferentes perspectivas que possam enriquecer o fazer educacional resignificando práticas que garantam o reconhecimento da criança não na condição única de aluno, mas de uma criança, um aprendiz que tem o que ensinar, o que elaborar e expressar utilizando seu potencial expressivo por meio da otimização de uso de seu próprio corpo; que tem por necessária condição garantir a aprendizagem significativa por meio da

experimentação, da vivência experienciada de princípios e valores; que na ludicidade encontram a aprendizagem do viver em grupo aprendendo a conviver e respeitar o outro, constituindo espaços e tempos de interação respeitosa e de defesa da dignidade da vida, enquanto exemplos passíveis de serem aventados.

A Educação Infantil, como forma de garantir sua finalidade e princípios relacionados à construção da identidade da criança de e no seu grupo (individual e coletivamente), deverá buscar desvendar a criança a partir dela própria tal como propõe Cohn (2005, p.41) em relação à Escola. Ou seja, as instituições de Educação Infantil deverão também...

[...] ser abordada em uma pesquisa antropológica tendo a criança como um ator social importante e relevante. Afinal, e pelo que vimos até agora, as crianças não apenas se submetem ao ensino, mesmo em suas faces mais disciplinadoras e normatizadoras, como criam constantemente sentidos e atuam sobre o que vivenciam. Desse modo, análises do que as crianças fazem e pensam que estão fazendo, do sentido que elaboram sobre a escola, das atividades que nela desenvolvem, das relações que estabelecem com colegas, professores e outros profissionais do ensino e da aprendizagem podem ser muito enriquecedoras para melhor compreender as escolas e as pedagogias.

Desse modo ganha-se, como recentemente a própria antropologia ganhou, com o reconhecimento da criança como sujeito ativo e atuante, produtor mais que receptor de cultural.

Portanto, necessário se faz incorporarmos as novas concepções e direcionarmos práticas pedagógicas condizentes com a completude e complexidade que a Educação Infantil deva ser tratada, entendida e trabalhada, como forma de prover o desenvolvimento integral da criança. Favorecer a apropriação de si e as condições para uma exploração de mundo em que a criança desvende, reelabore, produza e vivencie novas interpretações e conhecimentos, é entender formas de proceder, de agir e intervir no contexto de pertença.

O atendimento educacional à primeira infância em sua acepção ampla de vínculo estreito com a Pedagogia deve responder de maneira enfática a três questões propositivas: para que, para quem e por que a Educação Infantil? Aqui, retomo a proposição de reflexão realizada há alguns anos atrás e transcrevo trechos para finalizar este trabalho que entende necessário a apropriação das novas perspectivas para elaborar propostas de pensar e implementar práticas pedagógicas que atendam à criança em seu contexto de pertença, reconhecendo-a como ser pessoa, ser histórico, ser cultural,

ser político e fundamentalmente, como criança que precisa ter garantido o direito de experimentar de maneira vivenciada a infância pelas vias cuidar que educa, do educar que cuida, das linguagens que mobilizam nosso melhor potencial de desenvolvimento humano e humanizador.

A resposta ao *Para quê* está diretamente relacionado à finalidade da referida etapa educacional pertencente à Educação Básica. Assim, temos em Angotti (2006) os seguintes entendimentos.

[...] analisar o **para quê** a Educação Infantil significa a convicção de que novos tempos podem ser pensados para a sociedade; desenvolvendo e realizando pessoas mais completas, seres mais íntegros que saibam exercer seus papéis enquanto ser pessoa, ser social, ser histórico, ser cultural, novos tempos em que o ser humano possa viver a plenitude de todas as etapas de sua vida, realizando e tendo uma atividade intensa, uma vivência clara do que seja ser criança e viver a infância.

[...]

Conseqüentemente, ao se analisar a Educação Infantil em seu *para quem* implica explicitar e entender o compromisso da sociedade com a elaboração e assunção de seu projeto sociocultural historicamente mais bem definido em termos da realização da pessoa humana.

(ANGOTTI, 2006, p.26).

A Educação Infantil, na perspectiva de justificar o seu *para quem*, não pode deixar de inserir o direito do ser humano de viver mais intensamente as suas potencialidades, na condição de crescer e se desenvolver e realizar plenamente sua pessoa para buscar alcançar a realização, a felicidade de ter reconhecido o significado referente ao que se é. Assim desenvolvida, a pessoa humana poderá participar da realização de uma sociedade mais feliz, mais humana, buscando o desenvolvimento de uma humanidade adormecida.

[...]

Analisar a Educação Infantil em seu *por quê* significa reconhecer a condição de direito instituída à criança, sua condição de cidadania conforme proclama a Carta Constitucional do Brasil: bem como o necessário investimento nas condições em que se possa prover o desenvolvimento infantil. (ANGOTTI, 2006, p.27-28).

Neste sentido, as práticas pedagógicas ou a pedagogia implementada deverá favorecer o que Celestin Freinet defendeu em toda a sua obra

enquanto finalidade para a Educação, ou seja, a realização plena do ser humano e a sua felicidade!

Podemos inclusive entender as colocações de Fátima Freire Dowbor (2008) sobre o significado de aprender em uma condição de educação democrática e de reconhecimento da necessária participação da criança como protagonista em seu processo de construção de conhecimento, produzir transgressivamente cultura e fazer história em seu processo formativo e de vida.

Aprendemos porque somos seres humanos e nos tornamos humanos pelo ato de conhecer o mundo; ou seja, nosso processo de “humanização” é marcado pelas relações de aprendizagem que vivenciamos ao longo de nossa vida.

Nossa forma de aprender está marcada pela maneira como fomos iniciados nos nossos primeiros contatos com o mundo das coisas e com o mundo das pessoas; pela maneira como fomos ensinados a olhar, falar, a tocar e a perceber as cores e odores do mundo que nos cerca. O resultado dos diferentes encontros com o mundo das pessoas e das coisas constitui-se ao longo da nossa trajetória de vida num “referencial de aprendizagem” no qual, de certa maneira, se encontra ancorada a forma de aprender de cada um. (DOWBOR, 2008, p.61).

[...]

A aprendizagem se torna significativa quando possibilita a construção de conhecimento. Contudo, não construo conhecimento se não me aproprio dele como pessoa criativa, capaz de pensar e desejar. No momento, como o processo de aprendizagem é um processo interativo pelo qual ocorrem transferências, para que o educando aprenda é fundamental que aquele que lhe ensina deseje realmente que aprenda, acredite que seja capaz de criar significados, de pensar, sonhar e desejar. Assim, aprender de forma significativa implica construir significados próprios que estão relacionados com a história de vida de cada um e com a sua forma de estar no mundo.

A aprendizagem significativa, por sua vez, também requer por parte daquele que ensina o aprendizado do ato de escuta do outro. Sem escuta não existe o aprendizado da pergunta e, por conseguinte, o da fala. Se não aprendo a perguntar, não consigo descobrir o que sei e o que não sei. Não localizo minhas dúvidas e minhas certezas, já que é por meio das dúvidas e certezas construídas na relação de aprendizagem com o outro que vou criando os significados sobre os diferentes conhecimentos que já possuo.

A aprendizagem significativa é transformadora porque propicia a construção do saber pela própria pessoa, possibilitando, dessa forma, sua autoria de pensamento e sua responsabilidade como pessoa que pensa e deseja. (DOWBOR, 2008, p.62-63)

Pensar nesta condição de aprendizagem significativa é pensar não só o oferecimento de acesso à Educação Infantil, como também o seu oferecimento com qualidade que revele as possibilidades de sua profícua permanência, mesmo que em analogia ao desenvolvimento com o qual também se aprende, o que exige necessariamente romper paradigmas, rever a história de nossa Educação e aprender com seus autores princípios e práticas pedagógicas contemporâneos (e por vezes nem tão contemporâneos), ainda pouco assimilados e não implementados; significa superar desafios e redimensionar concepções e práticas para se garantir o desenvolvimento pleno de nossas crianças considerado em sua condição de direito. Respeitá-las!

Finalizando, espero ter contribuído, mesmo que de maneira muito singela, para a publicização do que seja a Educação Infantil em sua concepção legal, fruto de muito conhecimento produzido por diferentes áreas e que podem assegurar uma qualidade diferenciada ao que possa vir a se tornar a criança em seu processo de humanização.

REFERÊNCIAS

ALBANO, A. A. A Arte como base epistemológica para uma pedagogia da infância. **Caderno Temático de Formação II: educação infantil construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo**, São Paulo, p.31-36, 2004. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/CadernoTematico_2.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

ANGOTTI, M. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?**. Campinas: Alínea, 2006. p.15-31.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Estabelece as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União, Brasília: CNE/CEB, 2009a.**

_____. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, de 9 de dezembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União, Brasília, 9 dez. 2009b.** Seção 1, p.14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_

docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 125, 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292p.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2. ed. Organizadoras: Sônia Carvalho e Denise Luppi. São Paulo: Cortez, 2008.

EISNER, E. E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p.5-17, jul./dez. 2008. Disponível no site: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2015.

MAUDONNET, J. V. de M. Arte, Educação e Experiência. **Sumaré**: Revista Acadêmica Eletrônica. 3.ed., jan./jun. 2010. Disponível no site: <http://sumare.edu.br/Arquivos/1/raes/03/raesed03_artigo03.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2015.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos criativos**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

DINÂMICAS DAS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE NAS ESCOLAS PROMOTORAS DE SAÚDE

Teresa VILAÇA

Introdução

Dadas as mudanças críticas que o mundo tem vindo a enfrentar, como as alterações climáticas, a propagação de doenças infecciosas antigas e novas, a perda de biodiversidade, a violação dos direitos humanos e o aumento da pobreza, entre outros aspectos, o desenvolvimento sustentável está ancorado nos sistemas económico, ambiental e social (FIEN; TILBURY, 2002; UNESCO, 2002; WHEELER, 2000). Partindo deste pressuposto, Wals (2009) argumenta que o primeiro sistema, “desenvolvimento económico sustentável” (prosperidade), visa o desenvolvimento de uma infraestruturas económica, que é importante na gestão eficaz dos recursos naturais e humanos, enquanto o segundo sistema “sustentabilidade ambiental” (planeta), procura formas de desenvolver os ecossistemas naturais para manter a capacidade de carga da terra e respeitar o mundo não-humano e, o terceiro sistema, “o desenvolvimento sustentável da sociedade” (pessoas), tem como objetivo o desenvolvimento das pessoas na sua organização social, um papel importante na promoção da coesão social, equidade, justiça e bem-estar.

Hopkins e McKeown (2002) observam que embora tenhamos dificuldade em prever o que é um mundo sustentável, não temos dificuldade em detalhar o que é insustentável nas nossas sociedades e criar rapidamente uma lista de problemas, tais como o uso ineficiente de energia, a falta da conservação da água, a poluição, o Vírus da Imunodeficiência Humana/

Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (VIH/ SIDA), abusos dos direitos humanos, o uso excessivo do transporte pessoal e o consumismo, entre outros. Com esta exploração do âmbito do desenvolvimento sustentável, tem aumentado a consciência sobre a complexidade das causas e as inter-relações entre os problemas sociais, a degradação ambiental, a perda de biodiversidade, o crescimento populacional, a expansão urbana, o abastecimento de energia, o consumo excessivo de água e recursos hídricos, o fosso económico entre as classes sociais, a exclusão social, a pobreza, a propagação do VIH/SIDA, a má nutrição, o abuso de substâncias psicoativas, a desigualdade de género, a falta de acesso aos cuidados de saúde, a violações dos direitos humanos, a segurança alimentar, entre outros (UNESCO, 2002). Neste contexto, surgiu uma visão holística do desenvolvimento sustentável, que inclui preocupações com a luta contra a pobreza, a promoção dos direitos humanos, igualdade de género, a saúde, a segurança humana, a diversidade cultural e a educação para todos e no diálogo intercultural (LEFF, 2002).

A saúde é um dos fatores que está relacionado com os sistemas ambientais, económicos e sociais, pois a ausência de saúde (incluindo o VIH/ SIDA), impede o desenvolvimento económico e social, iniciando-se um ciclo vicioso que contribui para o uso insustentável de recursos e degradação ambiental (UNESCO, 1997). A educação em sexualidade é fundamental para a saúde global, incluindo o bem-estar pessoal e social, uma vez que exige trabalhar não só com a ausência de doenças sexuais, disfunções sexuais ou gravidezes não planeadas, mas também com uma abordagem positiva da sexualidade vivenciada nas relações interpessoais. Isto é, a educação em sexualidade também inclui educar para diferentes possibilidade de experimentar o prazer, a intimidade sexual e as relações interpessoais, evidenciando que os corpos, as sexualidades e os géneros são continuamente (re)feitos no dia a dia, desde que nascemos até que morremos, nas interações entre o corpo biológico e as relações de poder, nas manifestações de afeto ou violência e na desigualdade material existente nas práticas socioculturais que vivenciamos e que originam múltiplos corpos, sexualidades, masculinidades e feminilidades.

Nesta perspectiva, a educação em sexualidade contribui para a felicidade e bem-estar das crianças, adolescentes e adultos/as, não podendo ser realizada sem referência ao género e à diversidade como aspetos fundamentais das sexualidades experienciadas (BARBOSA; VILAÇA, 2010; CAMPOS; BAHIA, 2012; COSTA; RIBEIRO, 2009; LOURO, 2008; NOGUEIRA; SAAVEDRA; COSTA, 2008; PAECHTER, 2006; VILAÇA, 2014).

Esta conceptualização multidimensional da educação para a saúde implica um conceito positivo e amplo da saúde, que engloba o bem-estar

e a ausência de doença, bem como uma visão de que quer os estilos de vida (ex. comportamentos, atitudes) quer as condições de vida (ex., ter preservativos disponíveis, fazer exercício físico numa cidade sem poluição atmosférica) são fatores determinantes para a promoção da saúde. Portanto, a maior parte dos projetos de educação para a saúde, educação ambiental e educação para a sustentabilidade orientados para o desenvolvimento de ações que visem alterar os estilos de vida e / ou as condições de vida que determinam os problemas de saúde ou do ambiente, contribuem para atingir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). As negociações para a elaboração dos ODS foram concluídas em agosto de 2015 e serão adotados em setembro de 2015, na sequência do processo iniciado em 2013, seguindo o mandato emanado da Conferência Rio+20. Os ODS deverão orientar as políticas nacionais e as atividades de cooperação internacional nos próximos quinze anos, sucedendo e atualizando os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM).

Neste sentido, neste capítulo argumenta-se que a educação para a saúde, educação ambiental e educação para a sustentabilidade participativa e orientada para a ação em escolas promotoras de saúde, aplicando a abordagem IVAM (investigação, visão, ação e mudança) de Bjarne Bruun Jensen (2000), estão interrelacionadas e desempenham um papel importante na promoção dos ODS. Para sustentar essa argumentação, neste capítulo serão apresentadas, em primeiro lugar, as (Des)continuidades entre os ODM, a educação para o desenvolvimento sustentável e a educação para a saúde no quadro dos ODS. Em segundo lugar, será apresentada e discutida a abordagem pedagógica IVAM como uma metodologia válida no processo de desenvolvimento da competência para a ação dos/as alunos/as para promoverem a sua saúde e a da comunidade, bem como a sustentabilidade ambiental, no âmbito das escolas promotoras de saúde. Em terceiro lugar, será apresentado um projeto orientado para a ação na promoção da sustentabilidade ambiental e outro na promoção da saúde, com o objetivo de apresentar algumas evidências de que qualquer um desses projetos, embora a diferentes níveis, contribui, simultaneamente, para a promoção da saúde e a sustentabilidade do planeta. Com esta secção, também se pretende inspirar o/a leitor/a para utilizar os projetos orientados para a ação nestas áreas educativas. Para terminar, nas considerações finais, com base nas discussões anteriores, serão referidos alguns aspetos críticos em relação às contribuições para os ODS da educação para a saúde, educação ambiental e educação para a sustentabilidade, no quadro das escolas promotoras de saúde.

(Des)continuidades entre os ODM, a educação para o desenvolvimento sustentável e a educação para a saúde no quadro dos ODS

Wade e Parker (2008) argumentam que as tensões entre agendas ambientais e de desenvolvimento (Quadro 1) precisam ser reconhecidas e trabalhadas, e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (ESD), se considerar essas tensões, pode fornecer um quadro conceptual para o fazer.

Quadro 1 – Tensões entre agendas ambientais e de desenvolvimento

Agenda ambiental	Agenda de desenvolvimento
A conservação do mundo natural é a prioridade	As pessoas vêm em primeiro lugar
As pessoas às vezes podem ser o problema	A redução da pobreza, justiça social e desenvolvimento são as principais prioridades
As questões de desenvolvimento e erradicação da pobreza são secundários a esta agenda	As questões ambientais e de conservação são secundárias a esta agenda

Fonte: Wade e Parker (2008, p. 10, tradução nossa).

Na sua visão, “A EDS tem um papel estratégico para ajudar a resolver estas tensões e avançar para uma forma mais clara, mais plenamente conceitualizada e integrada de desenvolvimento sustentável, que coloca a redução da pobreza no seu coração.” (WADE; PARKER 2008, p.10). Reforçando essa ideia, a UNESCO (2005b) coloca a educação no centro da sustentabilidade e defende que os programas de EDS devem ser localmente relevantes e culturalmente apropriados e devem considerar as três esferas da sustentabilidade - ambiental, social (incluindo a cultura) e económica, porque a EDS dirige-se aos contextos locais destas três esferas, que têm muitas formas à volta do mundo.

De acordo com o Diretor-Geral da UNESCO (UNESCO 2005a), o direito à educação ocupa um lugar central nos direitos humanos, e é essencial e indispensável para o exercício de todos os outros direitos humanos e para o desenvolvimento (UNESCO 2005a), e como resultado, os governos do mundo, juntamente com as agências das Nações Unidas, lançaram quatro iniciativas com foco na educação, que compartilham, de uma forma ou de outra, muitos dos valores e ideais subjacentes, bem como dos seus objetivos e datas-alvo. Estas iniciativas são: Os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) - oito objetivos com uma data limite de 2015; Educação

para Todos (EFA) - seis objetivos também com uma data limite de 2015; A Década das Nações Unidas para a Alfabetização (UNLD) - 2003-2012; e A Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) - de 2005 a 2014.

De acordo com a UNESCO (2005a), os objetivos e metas dos ODM fornecem um quadro para a cooperação internacional para o desenvolvimento, e o foco é sobre a luta contra a pobreza nos seus múltiplos aspectos. No entanto, outros aspectos da educação, como a literacia, a qualidade ou a educação não-formal, não são uma parte explícita dos ODM. O lugar da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável em relação aos ODM, Educação para Todos e Década das Nações Unidas para a Alfabetização é:

[...] uma visão de educação que busca equilibrar o bem-estar humano e económico com as tradições culturais e o respeito pelos recursos naturais da Terra. Ela enfatiza aspetos da aprendizagem que realçam a transição para a sustentabilidade, incluindo a educação futura; educação para a cidadania; educação para uma cultura de paz; igualdade de género e do respeito pelos direitos humanos; educação para a saúde; educação da população; educação para a proteção e gestão dos recursos naturais; e educação para o consumo sustentável. Promover o desenvolvimento sustentável através da educação exige que os/as educadores/as e alunos/as reflitam criticamente sobre as suas próprias comunidades. (UNESCO, 2005a, p.12, tradução nossa).

Jensen (2005) resumiu nas suas observações finais na Conferência sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável, realizada em Esbjerg, na Dinamarca, os seguintes pré-requisitos para assegurar que a EDS tem um papel eficaz no currículo e na escola:

- o papel e o compromisso do/a diretor/a da escola é crucial;
- o currículo tem de deixar espaço (e tempo) para as iniciativas dos/as próprios/as alunos/as de forma a que se tornem a força motriz nos processos;
- a monitorização e a avaliação são condutores importantes dos processos, mas o fraseado/ formulação [desses conceitos] é importante. Por exemplo, ‘monitorização’ é muito melhor do que, por exemplo “inspeção” e “prestação de contas”;

- há uma tendência para a formulação no currículo ser mais ‘orientada para a educação ambiental’ do que para a EDS. Consequentemente, está a faltar a vários níveis uma compreensão fundamental sobre o conteúdo da EDS (incluindo o nacional / ministerial);
- as escolas (ministérios) deverão ser apoiadas no seu trabalho na aplicação da EDS, como uma forma de as apelidar como instituições de sensibilização entre os cidadãos jovens sobre os direitos e os desafios fundamentais;
- o nível governamental e os respectivos ministérios precisam mostrar um interesse genuíno na EDS e no desenvolvimento sustentável, e não apenas “fazer algumas coisas... porque foi decidida pela ONU a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável!”;
- em muitos países, temas como a EDS competem com a ‘agenda PISA’. Portanto, precisamos influenciar os exames e o currículo para que incluam elementos próprios do desenvolvimento sustentável. (JENSEN, 2005, p. 9-10, tradução nossa).

Estas declarações foram adoptada pela UNESCO (2007) para definir globalmente as características essenciais da EDS, que são:

- basear-se nos princípios e valores que estão na base do desenvolvimento sustentável;
- lidar com o bem estar de todos os três domínios da sustentabilidade - ambiental, social e da economia;
- promover a aprendizagem ao longo da vida;
- ser localmente relevante e culturalmente apropriada;
- ser baseada nas necessidades locais, percepções e condições, mas reconhecer que satisfazer as necessidades locais, muitas vezes tem efeitos e consequências internacionais;
- envolver a educação formal, não formal e informal;
- acomodar a natureza evolutiva do conceito de sustentabilidade;
- abordar o conteúdo, tendo em conta o contexto, as questões globais e as prioridades locais;

- construir a capacidade civil para a tomada de decisões baseadas na comunidade, tolerância social, gestão ambiental, força de trabalho adaptável e qualidade de vida;
- ser interdisciplinar. Nenhuma disciplina pode reivindicar a EDS para a si própria, mas todas as disciplinas podem contribuir para a EDS;
- usar uma variedade de técnicas pedagógicas que promovem a aprendizagem participativa e habilidades de pensamento de ordem superior. (UNESCO, 2007, p. 6, tradução nossa).

Os/as participantes que se reuniram na Conferência Mundial da UNESCO sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável, realizada em Bonn na Alemanha (UNESCO, 2009) defenderam que os impactos do desenvolvimento insustentável, prioridades, responsabilidades e capacidades diferem entre regiões e entre países desenvolvidos e em desenvolvimento e, como consequência, todos os países vão precisar trabalhar em colaboração para garantir o desenvolvimento sustentável, agora e no futuro.

Jensen (2005), nas observações finais da Conferência sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável, já tinha clarificado este trabalho colaborativo nas comunidades escolares, destacando que durante a Conferência foi sublinhado que a competência para a ação e capacitação em EDS é um processo que capacita os/as alunos/as para: refletir criticamente, detetar enviesamentos, clarificar os seus próprios valores e desenvolver a sua competência para a ação. Também salientou que uma das condições cruciais para o desenvolvimento de competência para a ação é a participação genuína dos/as alunos/as, o que implica “[...] um/a professor/a responsável e competente, que é capaz de desafiar e apoiar os/as alunos/as e proporciona os *insights* e conhecimentos necessários para os seus processos de aprendizagem.” Isto também leva a desafios importantes para a educação dos/as professores/as e educadores/as de professores/as, porque eles precisam melhorar as habilidades dos/as futuros/as professores/as para se envolverem em abordagens participativas sem perder o conteúdo da EDS (JENSEN, 2005, p. 23, tradução nossa).

À volta do mundo, as questões de sustentabilidade na formação de professores/as têm vindo a ser integradas e desenvolvidas em diferentes países de várias formas: programas de pós-graduação em mestrados e doutoramentos em EDS; disciplinas obrigatórias ou opcionais de EDS em programas de mestrado em Geografia, Biologia, Geologia e Educação Ambiental / para a Saúde; programas de certificação avançada em EDS;

educação à distância em cursos de formação contínua de professores/as em EDS / Educação Ambiental / Saúde / Educação Sexual; revisão de cursos existentes para abordar a sustentabilidade; infusão de EDS em todos os cursos de Matemática, Ciências, Geografia e de Tecnologia e em outras disciplinas dos programas de graduação e pós-graduação; planeamento de projetos de EDS usando áreas transversais a nível do ensino básico e secundário (FIEN, 2000; OLIVEIRA; CHAGAS, 2010; ROSSI; CHAGAS, 2010; SCOTT; GOUGH, 2001; SCOTT; HACKING; BARRATT, 2007; VILAÇA, 2008b, 2012).

A nova agenda de desenvolvimento sustentável amplia o sucesso dos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), adotados em 2000, que visaram reduzir a pobreza, as desigualdade de género, as doenças e promover o acesso à água e ao saneamento até 2015. Os novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que serão adotado pelos líderes mundiais em setembro de 2015, durante a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável em Nova York, irão além dos ODM, respondendo às causas da pobreza e à necessidade universal para um desenvolvimento que funcione para todos. A nova agenda define os 17 objetivos enumerados no quadro 2 (e 169 metas) para até 2030 erradicar a extrema pobreza e promover a prosperidade e o bem-estar das pessoas, ao mesmo tempo em que se protege o meio ambiente.

Quadro 2 – Comparação entre os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ODM (UN, 2000)	ODS (UN, 2015)
1. Erradicar a pobreza extrema e a fome	1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares 2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável
2. Alcançar o ensino primário universal	4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos
3. Promover a igualdade de género e autonomia mulher	5. Alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e meninas

4. Reduzir a mortalidade de crianças	3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades
5. Melhorar a saúde materna	(ex. acabar com a SIDA, tuberculose, malária e doenças tropicais negligenciadas, e combater a hepatite, doenças transmitidas pela água, e outras doenças transmissíveis, a mortalidade prematura por doenças não transmissíveis, promover a saúde mental e o bem-estar, reforçar a prevenção e o tratamento do abuso de substâncias, incluindo o abuso de drogas entorpecentes e uso nocivo do álcool, reduzir pela metade as mortes e os ferimentos globais por acidentes em estradas, assegurar o acesso universal aos serviços de saúde sexual e reprodutiva, incluindo o planeamento familiar, informação e educação, bem como a integração da saúde reprodutiva em estratégias e programas nacionais)
6. Combater o VIH/SIDA, a malária e outras doenças	16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas
7. Garantir a sustentabilidade ambiental	6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos 7. Assegurar a todos o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis 12. Assegurar padrões de produção e consumo sustentáveis 13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos 14. Fazer a conservação e uso sustentável dos oceanos, mares e dos recursos marinhos, para o desenvolvimento sustentável 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra, e estancar a perda de biodiversidade

8. Criar uma parceria global para o desenvolvimento	8. Promover o crescimento económico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos 9. Construir infraestruturas resistentes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação 10. Reduzir a desigualdade entre os países e dentro deles 17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável
---	--

Fonte: Elaboração própria.

Estes objetivos procuram clarificar as dinâmicas entre saúde, ambiente, desenvolvimento sustentável e educação, porque estão formulados de forma a mostrar como superar barreiras-chave sistémicas para o desenvolvimento sustentável, nomeadamente: a saúde, as desigualdades, o consumo e os padrões de produção insustentáveis, as infraestruturas inadequadas e a falta de empregos decentes. A dimensão ambiental do desenvolvimento sustentável é abrangida nas metas sobre a energia, os oceanos e recursos marinhos, os ecossistemas e a biodiversidade.

A educação, que no segundo ODM visava alcançar o ensino primário universal, no quarto ODS acrescenta a qualidade da educação que deve ser inclusiva e equitativa, e uma aprendizagem ao longo da vida. Neste âmbito, até 2030 deve, entre outros aspetos, assegurar-se: a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade; aumentar substancialmente o número de jovens e adultos/as que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo; eliminar as disparidades de género na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade; garantir que todos/as os/as alunos/as adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

Ação, competência para a ação e metodologia IVAM na educação para a saúde e para a sustentabilidade ambiental

O conceito de competência para a ação tem-se tornado um conceito central a vários níveis nas discussões sobre educação para a saúde, educação ambiental e educação para a sustentabilidade. O primeiro elemento na definição de ação é que a pessoa decida ativamente fazer alguma coisa, quer seja uma questão de mudança de comportamento quer seja uma tentativa para influenciar as condições de vida (JENSEN, 1994). Como consequência, uma ação tem duas características chave: deve ser premeditadamente dirigida para resolver um problema e ser decidida pelos/as indivíduos que desenvolvem a ação. Por outras palavras, uma ação é voltada para a mudança: a mudança do nosso próprio estilo de vida, na escola, na sociedade local ou na sociedade global (JENSEN, 1997). Estas duas características podem ser sumariadas nas quatro secções da figura 1.

Figura 1 – Modelo de quatro secções definindo o conceito de ação

	Influenciado para fazer alguma coisa	Decide fazer alguma coisa por si próprio
Atividade como um contrapeso para a instrução académica		
Atividade orientada para resolver o problema		AÇÃO

Fonte: Jensen e Schnack (1995, p.169, tradução nossa).

De acordo com Jensen (1994, 1997), a dimensão horizontal do seu esquema consiste na fronteira entre o “comportamento” e a “ação”, isto é, só é uma ação se são os/as alunos/as que decidem por si próprios/as “fazer alguma coisa”, pois se forem influenciados/as para a fazer é apenas um comportamento. A dimensão vertical ilustra a diferença entre “atividade” e “ação”, sendo focada no facto de ser o/a aluno/a que está a fazer ou o/a aluno/a que “está a fazer para solucionar o problema atual” (ação).

Embora a ação exija a participação ativa dos/as alunos/as, o oposto não é necessariamente verdade. Os/as alunos/as podem facilmente estar ativamente envolvidos e participar num projeto que não tem o objetivo de gerar a ação e a mudança. Por exemplo, podem estar envolvidos/as na escolha do problema, examinar as suas causas, formular visões e desen-

volver ideias para o que poderia ser feito para eliminar essas causas. Um projeto como esse é baseado na participação dos/as alunos/as mas só será orientado para a ação se os/as alunos/as também decidirem que ações querem realmente iniciar para eliminar essas causas e depois as realizarem (JENSEN, 1997).

Em muitas ocasiões há a tendência para igualar as ações com as mudança de comportamento (JENSEN, 1994; JENSEN; SCHNACK, 1994; SIMOVSKA; JENSEN, 2003). A ação é algo mais que o comportamento; é um comportamento qualificado. Primeiro e acima de tudo é qualificado por ser intencional; todo o corpo físico pode ter comportamentos, mas só o ser humano pode agir (SCHNACK, 1994).

A metodologia IVAM (Investigação, Visão, Ação e Mudança) (Quadro 3), criada por Jensen (1995, 1997; SIMOVSKA; JENSEN, 2003, 2008, 2009), como parte de seu trabalho com as escolas promotoras da saúde, foi desenvolvida como uma ferramenta prática que pode ser usada nas escolas para estruturar as atividades que visam promover a saúde e/ou a sustentabilidade ambiental e facilitar a participação dos/as alunos/as. O seu objetivo é desenvolver a competência para a ação dos/as alunos/as, por outras palavras, a sua habilidade para realizarem ações reflexivas, individual ou coletivamente, e provocarem mudanças positivas em seus estilos de vida e/ou as condições de vida, que levam à promoção da saúde e/ou da sustentabilidade ambiental.

Quadro 3 – Abordagem IVAM (Investigação – Visão – Ação e Mudança)

A. Investigação do problema	B. Desenvolvimento da visão	C. Ação e mudança
<ul style="list-style-type: none"> - Porque é este problema importante para nós? - Qual é o seu significado para nós / outros, agora e / ou no futuro? - Que influência tem o estilo de vida e as condições de vida neste problema? - A que influências estamos expostos e por quê? - Como eram as coisas antes e por que mudaram? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as alternativas possíveis? - Como são as condições em outros países e culturas? - Quais são as alternativas que nós preferimos e por quê? 	<ul style="list-style-type: none"> - Que mudanças nos trarão para mais perto da visão - mudanças dentro de nós mesmos, em sala de aula, na sociedade? - Que ações possíveis poderiam alcançar essas mudanças? - Quais são as barreiras que podem impedir-nos levar a cabo estas ações? - Quais são as barreiras que podem impedir as ações de resultando em mudança? - Que ações vamos iniciar? - Como vamos avaliar essas ações?

Fonte: Simovska e Jensen (2009, p.18, tradução nossa).

Esta metodologia foca-se num conjunto de perspectivas que podem ser tratadas num projeto de educação para o desenvolvimento ambiental sustentável (JENSEN, 2002; JENSEN; SCHNACK, 1997; MOGENSEN; SCHNACK, 2010), educação para a saúde (JENSEN, 1997; SIMOVSKA; JENSEN, 2003, 2008) e, mais especificamente, educação em sexualidade (RODRIGUES; VILAÇA, 2010a, 2010b, 2011; VIEGAS; VILAÇA, 2010, 2011; VILAÇA, 2008a, 2008b; VILAÇA; JENSEN, 2010).

A primeira fase do modelo - Investigação (I) - ilustra os problemas que devem orientar os/as alunos/as para alcançarem uma percepção comum sobre o que é realmente o problema atual com que estão a trabalhar: Porque é este problema importante para nós? Por que é importante para os outros? (consequências do problema); Que influência têm os estilos de vida e/ou as condições de vida neste problema de saúde? (causas do problema). Os/as alunos/as devem estar ativamente envolvidos na escolha do problema e procurar uma resposta sobre as razões por que o problema é importante para eles/as. Também devem trabalhar com a dimensão histórica, de modo a serem capazes de tirar conclusões sobre como é que são as condições reais ou o que é que influenciou um desenvolvimento particular do problema. Esta visão histórica também é importante para compreender quais foram os fatores determinantes que contribuíram ao longo do tempo para o desenvolvimento desse problema (JENSEN, 2000). Por outras palavras, é necessário olhar para o problema a partir de uma perspectiva histórica e incluir as ciências sociais para esclarecer as causas do problema. Aqui os métodos de observação social são importantes para mostrar as estruturas económicas, culturais e sociais em que os problemas se foram desenvolvendo (JENSEN, 1995, 1997; SIMOVSKA; JENSEN 2003; VILAÇA; JENSEN, 2010).

A segunda fase - Visões - trata do desenvolvimento de pontos de vista sobre a forma como os/as alunos/as gostariam de ver no futuro o problema atual com que estão a trabalhar. Esta fase lida com o desenvolvimento de ideias, percepções e pontos de vista dos/as alunos/as sobre o que querem para as suas vidas e para a sociedade em que vão crescer no futuro em relação ao problema em estudo (SIMOVSKA; JENSEN 2003; VILAÇA; JENSEN 2010).

Na terceira fase do projeto - Ação e Mudança - é importante que haja espaço para a população alvo usar a sua imaginação e pensar de forma criativa para propor um grande número de ações possíveis relacionadas com a possibilidade de chegar a algumas das visões que desenvolveram previamente (JENSEN, 2000; SIMOVSKA; JENSEN, 2003, 2008, 2009; VILAÇA; JENSEN, 2010). Pedagogicamente, é muito importante ressaltar que na discussão das ações que poderão ser realizadas, todas as sugestões dadas pelo público-alvo devem ser consideradas. Estas ações podem ser

desenvolvidas pelos/as próprios/as participantes ou em colaboração com professores/as, pais, mães e especialistas da comunidade local. Para cada ação proposta, os/as alunos/as junto com os/as adultos/as (ex., professores/as e especialistas), devem discutir os resultados potenciais da ação em relação às mudanças desejadas e às barreiras que possam surgir e impedir que essa ação resulte nas mudanças que eles tinham inicialmente desejado para os estilos de vida e/ou condições de vida. Por fim, deve ser tomada a decisão sobre qual deve ser a primeira ação a ser executada e ser feito o planeamento da ação, incluindo a forma como será avaliada em relação às mudanças desejadas.

Na próxima secção, será ilustrada esta abordagem pedagógica através de um projeto orientado para a utilização de formas sustentáveis para viajar de casa até à escola e de outro orientado para a promoção da saúde sexual.

Projetos orientados para a sustentabilidade ambiental e a promoção da saúde em escolas promotoras de saúde

Aplicação da abordagem IVAM na educação para a sustentabilidade ambiental

A maior parte das escolas portuguesas participa no projeto internacional Eco-escolas (BANDEIRA AZUL DA EUROPA, 2007), que visa o desenvolvimentos de projetos orientados para a ação centrados na escola. Os temas ou problemas de base para o desenvolvimento desses projetos devem ser escolhidos entre as seguintes áreas ambientais: água, resíduos, energia, alterações climáticas, biodiversidade, agricultura biológica, espaços exteriores, ruído e transportes.

A Associação Bandeira Azul da Europa (2007) estabeleceu que no desenvolvimento desses projetos a escola deveria: encorajar ações, reconhecer e premiar o trabalho desenvolvido pela escola na melhoria do seu desempenho ambiental, gestão do espaço escolar e sensibilização da comunidade; estimular o hábito de participação envolvendo ativamente as crianças e os jovens na tomada de decisões e implementação das ações; motivar para a necessidade de mudança de atitudes e adopção de comportamentos sustentáveis no quotidiano, ao nível pessoal, familiar e comunitário; fornecer formação, enquadramento e apoio a muitas das atividades que as escolas desenvolvem; divulgar boas práticas e fortalecer o trabalho em rede a nível nacional e internacional; contribuir para a criação de parcerias e sinergias locais na perspectiva de implementação da Agenda 21 Local.

A metodologia sugerida inclui sete etapas: conselho Eco-escolas; auditoria ambiental; plano de ação; monitorização e avaliação; trabalho curricular;

divulgação à comunidade e Eco-código. Para a escola ser reconhecida com a Bandeira Verde Eco-escolas deverá apresentar a sua candidatura na qual demonstrará que seguiu a metodologia proposta; concretizou o seu plano de ação e realizou atividades no âmbito dos temas de base e tema do ano.

I – Seleção do problema

Partindo do tema energia proposto no projeto internacional, os/as alunos/as foram sensibilizados para a necessidade de promover a eficiência energética (retirar os mesmos benefícios consumindo menos, logo poupando energia) e para a opção progressiva por fontes de energia com menores índices de poluição e que têm origem em recursos renováveis.

Uma turma do 8º ano de escolaridade ficou maioritariamente preocupada com o problema dos “transportes”, que são responsáveis em Portugal, como em quase todo o mundo, por um elevado consumo de energia, ficando especialmente preocupados com a elevada quantidade de emissões de CO₂, NO_x e partículas suspensas produzidas pelos automóveis. Neste sentido, decidiram que o problema que queriam ajudar a resolver era o grande fluxo de automóveis que circulavam na cidade, e especialmente os “engarrafamentos” que se viam à porta da escola no início e no final das aulas.

I – Investigação do problema

Para investigar os problemas dos transportes decidiram, em conjunto com o professor, dividir a turma em grupos para investigarem os seguintes aspetos: grupo 1- Quais são os problemas atuais (consequências) provocados pelos transportes que se utilizam na cidade? O que provoca esses problemas (causas)?; grupo 2- Como era no tempo dos nossos avós a circulação automóvel na cidade? Que problemas existiam provocados por essa circulação? O que provocava esses problemas?; grupo 3 – Que países já desenvolveram estratégias para controlar os problemas com os transportes? O que fizeram? Quais foram os resultados obtidos com essas medidas?

O primeiro grupo planificou e desenvolveu a sua investigação com base na Internet, em livros, nos recursos disponibilizados no site do projeto Eco-escolas e em folhetos de divulgação sobre os transportes. Posteriormente, decidiram pedir ajuda na Câmara Municipal para recolherem dados sobre o mapa de ruído na cidade, a poluição atmosférica, a organização dos transportes públicos e o traçado das ciclovias na cidade. O segundo grupo, construiu, em conjunto com o professor, uma entrevistas que aplicou aos seus avós e avós e a várias pessoas da idade deles/as. O terceiro grupo, recorreu à Internet para pesquisar como foram resolvidos os problemas dos

transportes nas cidades europeias que foram consideradas “Cidades Verdes” (EUROPEAN COMMISSION (2010).

Posteriormente, cada grupo apresentou os seus resultados às turmas do mesmo ano de escolaridade, tendo organizado para esse efeito uma mesa redonda moderada por um representante da Câmara Municipal. Esse especialista, no final da mesa redonda, completou as ideias apresentadas pelos grupos, partilhando os seus conhecimentos e salientado os aspetos que considerou mais relevantes para a cidade nos trabalhos apresentados pelos grupos.

V – Visões

Na assembleia inter-turmas, do mesmo ano de escolaridade, os alunos em grupo escreveram ou desenharam num cartaz como gostavam que fosse a cidade no futuro em relação aos transportes. As visões incluíam ir para a escola a pé ou em bicicletas, haver mais transportes públicos, as ciclovias rodearem a escolas e chegarem aos pontos principais da cidade, partilhar os carros dos pais com os amigos para irem para a escola e diminuir o número de viagens que cada família fazia de automóvel.

V – Ação e mudança

Novamente em diálogo turma, os/as alunos/as que iniciaram este projeto propuseram várias ações a desenvolver para contribuir para a resolução deste problema: i) escreverem uma carta coletiva para o Presidente da Câmara Municipal a sugerir alterações para o traçado das ciclovias e no horário dos transportes públicos; ii) convidarem os pais para virem à escola, apresentarem os resultados do projeto da turma e estabelecerem com eles um contrato assinado, em que enumeravam o que iam fazer para diminuir o número de viagem de automóvel.

Decidiram começar pela reunião com os pais, com a colaboração do professor, para dinamizarem a elaboração do contrato com os pais e mães presentes. Nos oito dias seguintes houve um maior número de alunos a chegarem a pé, de bicicleta e em carros partilhados à escola. O projeto deve continuar a ser monitorizado no futuro.

Aplicação da abordagem IVAM na educação em sexualidade

Para ilustrar a aplicação da metodologia IVAM na educação em sexualidade, serão apresentados os resultados de um (VILAÇA, 2008a; VILAÇA; JENSEN, 2010) dos vários projetos orientados para a ação desenvolvidos

nas escolas. O problema que os/as alunos/as selecionaram para ajudar a resolver e que foi utilizado para iniciar a planificação do projeto, foi “como prevenir a gravidez não planeada na adolescência?”

O conhecimento científico biológico, psicológico, social (cultural) e ético como uma condição prévia para a ação

Os/as alunos/as consideraram que este problema era importante para eles/as por três razões principais: porque eles/as não estavam biológica, emocional e economicamente preparados para serem mães ou pais; não queriam afetar negativamente os seus estudos e projetos de vida com um/a bebé; porque os seus pais e mães podiam ofender-se com o seu comportamento e não ajudar a criar o bebé; e porque eles/as não são capazes de lidar com essa situação sozinhos/as.

A fim de compreenderem melhor a extensão do problema, discutiram na sala de aula que necessidades específicas tinham os/as adolescentes para evitar a gravidez não planeada. Os/as alunos/as sugeriram uma série de métodos: tomar a pílula; usar o preservativo; tomar simultaneamente a pílula e usar o preservativo; tomar a “pílula do dia seguinte”; retirar o pênis antes da ejaculação; sexo oral e anal como uma alternativa ao vaginal; masturbação mútua, sem coito; não ter relações sexuais durante o período fértil; e não ter relações sexuais.

Os/as alunos/as da turma foram divididos em quatro grupos de pesquisa, como se indica a seguir, para investigarem os efeitos do uso desses métodos: 1º grupo- o funcionamento do ciclo menstrual, com e sem a utilização da pílula, os efeitos colaterais da sua utilização e a sua eficácia; 2º grupo- como usar um preservativo, o tipo de preservativos comercializados e sua eficácia na prevenção da gravidez e doenças sexualmente transmissíveis (DST); 3º grupo- como funciona a “pílula do dia seguinte” e os efeitos colaterais para a saúde sexual feminina do seu uso frequente; 4º grupo- riscos dos métodos naturais de planeamento familiar na prevenção da gravidez não planeada e os factos e mitos associados à sua utilização pelas adolescentes.

O/A porta-voz de cada grupo apresentou as conclusões da investigação do grupo à turma e os/as e alunos/as decidiram, num debate em turma, que os melhores métodos para proteger as adolescentes contra a gravidez não planeada eram: não ter relações sexuais; usar a pílula e o preservativo em simultâneo; e, se algo de errado acontecesse, tomar a “pílula do dia seguinte”. Como consequência, os/as alunos/as começaram a pensar sobre o problema real com que estavam a lidar, isto é: por que é que as/os adolescentes não usavam esses métodos?”

O conhecimento científico não é suficiente: as causas dos problemas sexuais estão estruturalmente ancorada na nossa sociedade

Os/as alunos/as explicaram por que razão os/as adolescentes não usam ou usam indevidamente os métodos adequados para evitar a gravidez, com base em “causas pessoais” relacionadas com a sua falta de conhecimento ou competências pessoais para agir de acordo com os seus conhecimentos, e em “causas sociais”. Defenderam que algumas causas deste problema estavam relacionadas com os seus próprios estilos de vida (por exemplo, “muitas vezes quando é a primeira vez, não sabemos como usar métodos contraceptivos”).

No entanto, os/as alunos/as também defenderam que algumas causas deste problema estavam relacionadas com as suas condições de vida e, mais especificamente, com as suas famílias e ambiente social (por exemplo, “muitas vezes vão a discotecas, bebem e depois não sabem o que fazem e, como resultado, o rapazes ‘aproveitam-se’ delas”).

A partir destas causas, os/as alunos/as começaram a pensar sobre como podiam ganhar o controlo sobre sua própria vida. Decidiram que para alcançar esse objetivo precisavam: i) melhorar os seus conhecimentos práticos sobre o uso dos métodos contraceptivos e como os adquirir; ii) melhorar as suas habilidades pessoais para falar com o/a seu/sua parceiro/a sobre anticoncepcionais e sexo seguro; e iii) perder a vergonha e medo de ir ao Centro de Saúde buscar a pílula e os preservativos gratuitamente ou de os comprar na Farmácia. Também defenderam a ideia de que era necessário mudar o seu ambiente social para resolverem este problema, isto é, defenderam que seria necessário melhorar a acessibilidade aos preservativos e à pílula e melhorar o diálogo sobre esses assuntos com os pais, mães e professores/as.

Visões como uma condição importante para o desenvolvimento da competência para a ação

Os/as alunos/as manifestaram o desejo de aumentar os seus conhecimentos práticos sobre os métodos contraceptivos, aumentar as suas competências para falar com o/a seu/sua parceiro/a e os pais e mães sobre sexualidade, resistir às pressões dos/as outros/as e ter acesso mais fácil à pílula e ao preservativo. Também manifestaram o desejo de mudar a localização das consultas médicas no Instituto da Juventude e no Centro de Saúde e mudar o hábito de beber álcool em discotecas.

As ações devem fazer sempre parte do ensino: os alunos atuaram como catalisadores de mudanças nos colegas e nos pais e mães

A primeira ação que foi planeada e desenvolvida pelos/as alunos/as foi uma sessão prática com um médico e uma enfermeira convidados. Nesta sessão apresentaram aos/as seus/suas colegas o que aprenderam no projeto e ensinaram, com a ajuda de especialistas, como funcionam os métodos contraceptivos e como lhes podem ter acesso através de consultas médicas no Instituto da Juventude ou no Centro de Saúde.

Os/as alunos/as também planejaram uma mesa redonda para pais e mães coordenada por eles/as próprios/as. Os/as alunos/as apresentaram o seu sonho de aumentar o diálogo com os pais e mães sobre sexualidade, e os/as especialistas ajudaram a promover um debate final com os pais e mães, a fim de elaborar um contrato relativo aos comportamentos que pais, mães e filhos/as se comprometiam a ter no futuro para melhorar o diálogo sobre sexualidade em família.

Barreiras existentes

Os/as alunos/as salientaram como as principais barreiras para o desenvolvimento de projetos deste tipo, à falta de tempo para desenvolvê-los. Reforçando essa ideia, os/as professores/as referiram o grande dispêndio de tempo e trabalho extra que tiveram na escola com o projeto. Outras barreiras enfrentadas pelos/as professores/as foram: mitos e medos dos pais e mães; mitos e medos dos/as alunos/as; preocupações dos/as professores/as em relação aos pais e mães; preocupações dos/as professores/as em relação aos/as alunos/as; preocupações dos/as professores/as em relação a eles mesmos; e as preocupações dos/as professores/as relativamente à definição da estratégia pedagógica.

Implicações da educação em sexualidade para atingir os ODS

Os problemas selecionados e trabalhados nos projetos na educação em sexualidade pelos/as alunos/as apoiaram os ODM número 3, 4, 5 e 6 ou parte dos ODS números 3, 5 e 16, das seguintes maneiras: agindo para promover o planeamento familiar em adolescentes portugueses pouparam, como consequência, a vida de mulheres jovens e aumentaram a sua qualidade de vida, reduzindo as gravidezes não planeadas, e contribuíram para a diminuição da interrupção voluntária da gravidez (ODM 5) e a mortalidade infantil entre as mães jovens (ODM4).

Quando as ações envolveram a educação pelos pares e quando os/as alunos/as colocaram os resultados de seus projetos on-line, também estavam a agir para promover a literacia em saúde sexual e a igualdade de género (ODM 3 e ODS 5). Quando trabalharam para controlar os determinantes do uso do preservativo, também estavam a agir para prevenir a infeção pelo VIH e outras doenças sexualmente transmissíveis (ODM 6 e ODS 3 e 16). Infelizmente, é muito difícil estabelecer parcerias com escolas de outros países, porque embora os/as alunos/as tenham habilidades para usar as tecnologias de informação e comunicação não dominam a língua de muitos dos países com os quais seria interessante estabelecer parcerias.

Em síntese, este secção mostrou que os resultados obtidos nas investigações acima discutidas, com base no ensino orientado para a ação, apoiam o argumento de que a educação sexual orientada para a ação tem um papel estratégico para o desenvolvimento sustentável.

Considerações finais

Através da formação orientada para a ação de professores/as das várias áreas disciplinares, que envolve a implementação de projetos de educação para a saúde, educação ambiental e educação para a sustentabilidade na comunidade escolar, seguindo a mesma abordagem pedagógica (metodologia IVAM), os/as adolescentes e seus/suas professores/as aprendem em conjunto para desenvolver a sua competência para agir como cidadãos/ãs críticos/as e participativos/as. Por um lado, os/as professores/as aprendem a tomar medidas no sentido de resolver os problemas associados à criação, nas suas escolas das infraestruturas necessárias para o desenvolvimento do projeto (por exemplo, para motivar os seus pares para o projeto, para fornecer o acesso dos/as alunos/as a computadores com internet) e para ultrapassar as barreiras que surgirem durante o desenvolvimento do projeto (por exemplo, mitos dos pais, mães e dos alunos/as e medos e preocupações dos/as professores/as em relação a si mesmos/as e à definição da estratégia pedagógica), enquanto se tornam mais autónomos, reflexivos e ativistas na promoção da educação para a saúde, educação ambiental e educação para a sustentabilidade e no seu desenvolvimento profissional contínuo. Isto implica que os/as formadores/as de professores/as e os/as diretores /as das escolas devem ter formação nesta área para agirem como impulsionadores/as da formação de professores/as neste âmbito e como rede de suporte das suas ações nestas áreas.

Por outro lado, os/as alunos/as constroem o seu próprio conhecimento orientado para a ação em relação aos seus próprios problemas de saúde e

ambientais e/ou os da sua comunidade, e agem de modo a controlar as causas desses problemas. Isto significa que desenvolvem a sua competência para a ação, ficando capacitados/as para identificarem os problemas que encontram na sua vida do dia a dia, investigarem as suas consequências e causas e agirem sobre essas causas, compreendendo-as como os fatores que determinam os seus problemas de saúde e ambiente. Neste sentido, adquirem poder para agir e controlar a sua saúde e sustentabilidade ambiental. A monitorização e avaliação destes projetos educativos orientados para a ação é um fator chave para que as barreiras contextuais encontradas, em vez de incapacitarem os/as alunos/as para ações futuras, sejam usadas como feedback sobre o trabalho anteriormente planificado e realizado e os/as capacitem para refletirem sobre as práticas e desenvolverem e ensaiarem novos planos de ação.

Em síntese, o principal desafio atual é criar condições para que o desenvolvimento de projetos orientados para as ações de promoção da saúde e da sustentabilidade ambiental façam parte do currículo escolar. Subjacente a este desafio, encontra-se o desafio maior de formar os/as formadores/as de professores/as, os/as professores/as e os/as diretores/as das escolas nestas áreas, e de criar contextos para que o seu desenvolvimento profissional e a sua identidade profissional integre a visão de que todos/as eles/as são educadores/as para a sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA AZUL DA EUROPA. **Guia eco-escolas**. Lisboa, 2007.

BARBOSA, P.; VILAÇA, T. Diferenças de género nas consultas de planeamento familiar em saúde materna. In: TEIXEIRA, F. et al. (Org.). **Sexualidade e educação sexual: políticas educativas, investigação e práticas**. Braga: CIED, 2010. p. 63–70.

CAMPOS, E. S.; BAHIA, N. P. Corpo, gênero e sexualidade: educação igual para todos ou educação de meninos e meninas? **Collatio, Madrid**, n. 10, p. 27-38, 2012.

COSTA, A. P.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade, relações de gênero e formação docente. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAZANDO SEXUALIDADES, 1., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: Ed. da UNEB, 2009. p. 1-9.

EUROPEAN COMMISSION. **Making our cities attractive and sustainable: How the EU contributes to improving the urban environment**. Luxembourg: Publications Office of the EU, 2010.

FIEN, J. Education for a sustainable consumption: towards a framework for curriculum and pedagogy. In: JENSEN, B. B.; SCHNACK, K.; SIMOVSKA, V. (Org.). **Critical environmental and health education: research issues and challenges**. Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education, 2000. p. 45-65.

FIEN, J.; TILBURY, D. The global challenge of sustainability. In: TILBURY, D. et al. (Org.). **Education and sustainability: responding to the global challenge** gland, Switzerland: IUCN The World Conservation Union, 2002. p. 1-12.

HOPKINS, C.; MCKEOWN, R. Education for sustainable development: an international perspective. In: TILBURY, D. et al. (Org.). **Education and sustainability: responding to the global challenge**. Switzerland: IUCN The World Conservation Union, 2002. p. 13-24.

JENSEN, B. B. **Building capacity and empowerment through ESD: conference on education for sustainable development in Esbjerg 2005**. Copenhagen: Danish University of Education, 2005.

_____. Knowledge, action and pro-environmental behaviour. **Environmental Education Research**, London, v. 8, n.3, p. 325-334, 2002.

_____. Participation, commitment and knowledge as components of pupil's action competence. In: JENSEN, B. B.; K. SCHNACK; SIMOVSKA, V. (Org.). **Critical environmental and health education**. Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education, 2000. p. 219-237.

_____. A case of two paradigms within health education. **Health Education Research**, Oxford, v. 12, n. 4, p. 419-428, 1997.

_____. Concepts and models in a democratic health education. In: JENSEN, B. B. (Org.). **Research in environmental and health education**. Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education, 1995. p.151-169.

_____. Health promoting schools in Denmark: an action competence approach to health education. In: CHU, C.; SIMPSON, K. R. (Org.). **Ecological public health: from vision to practice**. Canadá: Institute of Applied Environmental Research, 1994. p.132-141.

JENSEN, B. B.; SCHNACK, K. The action competence approach in environmental education. **Environmental Education Research**, London, v.3, n.2, p.163-178, 1997.

_____. Action competence as an educational challenge. In: JENSEN, B. B.; SCHNACK, K. (Org.). **Action and action competence as key concepts in critical pedagogy**. Copenhagen: Didaktiske Studier, 1994. p.5-18.

LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2002.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n.2, p. 17-23, 2008.

MOGENSEN, F.; SCHNACK, K. The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. **Environmental Education Research**, London, v. 16, n.1, p. 59-74, 2010.

NOGUEIRA, C.; SAAVEDRA, L.; COSTA, C. (In)Visibilidade do gênero na sexualidade juvenil: propostas para uma nova concepção sobre a educação sexual e a prevenção de comportamentos sexuais de risco. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p.59-78, 2008.

OLIVEIRA, T.; CHAGAS, I. Investigação em educação sexual em Portugal. In: TEIXEIRA, F. et al. (Org.). **Sexualidade e educação sexual**: políticas educativas, investigação e práticas. Braga: CIEd, 2010. p.139-167.

PAECHTER, C. Reconceptualizing the gendered body: learning and constructing masculinities and feminilities in school. **Gender and Education**, London, v.18, p.121-135, 2006.

RODRIGUES, C. J.; VILAÇA, T. Responder às necessidades em educação sexual dos adolescentes: influência do gênero no desenvolvimento da competência de ação. In: LOZANO, A. B. et al. (Org.). Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, n. 9, 2011, Corunha. **Actas...** Corunha: Universidade de Corunha, 2011. p. 457-467.

_____. Gênero e aprendizagem participativa orientada para a ação em educação sexual em Educação Moral e Religiosa Católica no 7º ano de escolaridade. In: PEREIRA, H. et al. (Org.). **Educação para a saúde, cidadania e desenvolvimento sustentado**. Covilhã: Ed da UBI, 2010a. p. 519-531.

_____. Género e o efeito da aprendizagem participativa e orientada para a acção no desenvolvimento da competência de acção em educação sexual. In: TEIXEIRA, F. et al. (Org.). **Sexualidade e educação sexual: políticas educativas, investigação e práticas**. Braga: CIEd, 2010b. p. 214–222.

ROSSI, C. R.; CHAGAS, I. Grupos de pesquisa na formação de professores em educação sexual. In: TEIXEIRA, F. et al. (Org.). **Sexualidade e educação sexual: políticas educativas, investigação e práticas**. Braga: CIEd, 2010. p. 328–332.

SCHNACK, K. Some further comments on the action competence debate. In: JENSEN, B. B.; SCHNACK, K. (Org.). **Action and action competence as key concepts in critical pedagogy**. Copenhagen: Didaktiske Studier, Studies in Educational Theory and Curriculum, 1994. p.185-190.

SCOTT W., HACKING, E. B.; BARRAT, R. ESD: bringing students' community experience into schools. In: UNESCO (Org.). **Good practices in education for sustainable development: teacher education institutions**. Paris, 2007. p. 17-22. (Education for Sustainable Development in Action Good Practices, n.1).

SCOTT, W.; GOUGH, S. **Sustainable development and learning: framing the issues**. London: Routledge Falmer, 2001.

SIMOVSKA, V.; JENSEN, B. B. **Conceptualizing participation: the health of children and young people**. Copenhagen: World Health Organization Regional Office for Europe, 2009.

_____. On-line learning environments and participatory health education: teachers' reflections. **J. Curriculum Studies**, Basingstoke, v. 40, n. 5, p. 651-669, 2008.

_____. **Young-minds.net/lessons learnt: student participation, action and cross-cultural collaboration in a virtual classroom**. Copenhagen: Danish University of Education Press, 2003.

UNESCO. **The Bonn declaration**. Paris, 2009.

_____. **The UN decade of education for sustainable development (DESD 2005-2014): the first two years**. Paris, 2007.

_____. **UN decade of education for sustainable development: links between the global initiatives in education**. Paris, 2005a. (Technical Paper, n. 1).

_____. **Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability**. Paris, 2005b. (Technical Paper, n. 2).

_____. **Teaching and learning for a sustainable future**. 2002.

_____. **Educating for a sustainable future: a transdisciplinary vision for concerted action**. Paris, 1997.

UNITED NATIONS. **Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development**. 2015. Acesso em: <<http://www.un.org/sustainabledevelopment/>>. Disponível em: 15 set. 2015.

_____. **United Nations millennium declaration**. Acesso em: <<http://www.un.org/millenniumgoals/bkgd.shtml>>. Disponível em: 02 dez. 2010.

VIEGAS, A.; VILAÇA, T. Educação em ciências e desenvolvimento da competência de acção em educação sexual. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS PARA O TRABALHO, O LAZER E A CIDADANIA, 14., 2011, Braga. **Actas...** Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2011. p. 319-331.

_____. Contributos da aprendizagem sobre puberdade e reprodução humana para o desenvolvimento da competência de acção em educação sexual no 6º ano de escolaridade. In: TEIXEIRA, F. et al. (Org.). **Sexualidade e educação sexual: políticas educativas, investigação e práticas**. Braga: CIED, 2010. p. 119-128.

VILAÇA, T. Percepções de professores/as sobre as diferenças de género na educação em sexualidade em escolas portuguesas. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 24, n. 45, p. 23-39, 2014.

_____. Metodologia de ensino para uma sexualidade positiva e responsável. **ELO Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda**, Guimarães, v. 19, p. 91-102, 2012.

_____. The roles of biological knowledge while exploring action-oriented knowledge and the S-IVAC methodology in sex education. In: RAICHVARG, D. (Org.). **BioEd 2008 international conference biological sciences ethics and education: the challenges of sustainable development**. Dijon: University of Burgundy, 2008a. p.01-20.

_____. Projecto de Educação sexual orientado para a acção e participação: efeitos nas 101 escolas, professores, pais e alunos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SAÚDE, CULTURA E SOCIEDADE, 3., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Associação para a Investigação e Desenvolvimento Sócio-Cultural, 2008b. p. 128-159.

VILAÇA, T; JENSEN, B. B. Applying the S-IVAC methodology in schools to explore students creativity to solve sexual health problems. In: MONTANÉ, M.; SALAZAR, J. (Org.). **ATEE 2009 Annual Conference Proceedings**. Brussels: ATEE Association for Teacher Education in Europe, 2010. p. 215-227.

WADE, R.; PARKER, J. **EFA-ESD dialogue**: educating for a sustainable world. Paris: UNESCO, 2008.

WALS, A. **Learning for a sustainable world**: review of contexts and structures for education for sustainable development: United Nations Decade of education for sustainable development (DESD, 2005-2014). France: UNESCO, 2009.

WHEELER, K. A. Introduction. In: WHEELER K. A.; BIJUR A. P. (Ed.). **Education for a sustainable future**: a paradigm of hope for the 21st century. New York: Kluwer Academic, 2000. p.1-5.

RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS EM CONTEXTOS DE BRINCADEIRAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Camila Tanure DUARTE
Fernando Donizete ALVES
Aline SOMMERHALDER

Esta pesquisa ocorreu em uma turma de crianças de cinco anos de idade da Educação Infantil. Com base na literatura voltada à Educação Infantil e nos documentos oficiais, assim como em vivências nesta etapa escolar, percebe-se uma grande valorização das atividades lúdicas, entre elas as brincadeiras. Dessa forma, a investigação buscou destacar a importância das relações entre crianças nas brincadeiras para a construção de suas identidades. Nessa direção, perguntamos: *como as relações entre crianças nas brincadeiras podem contribuir para a construção de suas identidades?* O objetivo, portanto, foi identificar, descrever, analisar e refletir sobre como as relações entre crianças nas brincadeiras contribuem ou não para a construção de suas identidades.

Sobre a Educação Infantil: aspectos legais

Esta sessão ancora-se em alguns documentos nacionais referentes à Educação Infantil De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009), de caráter mandatório, a Educação Infantil é entendida como

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período

diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, p. 1).

Para o 'Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil' (BRASIL, 1998), a Educação Infantil deve viabilizar a integração entre os aspectos emocionais, físicos, cognitivos, afetivos e sociais das crianças, seres humanos indivisíveis e completos.

Os 'Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil' (BRASIL, 2006) consideram que todas as crianças podem aprender, desde que tenham condições favoráveis para isso. Nessa direção, apoiar as relações entre as crianças em pequenos grupos, estimular o brincar, ofertar diferentes materiais com intencionalidades pedagógicas, pensar o espaço e o tempo de forma flexível podem enriquecer as formas de aprendizado das crianças de zero a cinco anos de idade.

Esse documento considera como objetivo da Educação Infantil estabelecer relações educativas entre as crianças, seus sujeitos, em um espaço de convívio coletivo. Tais relações perpassam pelo contexto indissociável da educação e do cuidado, ao pensar nas necessidades e direitos próprios das crianças no que diz respeito à saúde, higiene, alimentação e acesso ao conhecimento sistematizado.

Destacamos aqui a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a 'Lei de Diretrizes e Bases' (LDB) nº 9.394/96 no que se refere em seu artigo quarto, parágrafo primeiro, que a Educação Básica brasileira passa a ter sua obrigatoriedade para crianças a partir de quatro anos de idade, sendo dever de seus pais ou responsáveis a efetivação da matrícula e dever do Estado oferecer pré-escolas públicas e gratuitas (BRASIL, 2013).

O documento afirma, em seu artigo trinta e um, que a organização da Educação Infantil se dará a partir da avaliação do desenvolvimento das crianças, sem caráter propedêutico; carga horária mínima anual de oitocentas horas; atendimento às crianças de quatro a sete horas diárias; frequência de no mínimo sessenta por cento; expedição de documentação para atestar as aprendizagens das crianças.

Kramer (2009), ao debruçar-se sobre o estudo da Educação Infantil contemporânea, aponta que as pesquisas referentes à primeira etapa da Educação Básica caminham na mesma direção que as políticas públicas brasileiras. Exemplifica com a democratização do acesso às creches e pré-escolas, comprovada com o crescente aumento do número de matrículas. Outro exemplo equivale à melhoria da qualidade do ensino, ocasionada por movimentos sociais, mudanças legais e institucionais. Cita a realização das diretrizes, definição de critérios de qualidade, aprovação do Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a implantação do Ensino Fundamental de nove anos de duração.

Oliveira et al. (1992) destacam os avanços proporcionados à Educação Infantil pela Constituição Brasileira de 1988, sendo, a partir de então, considerada um direito das crianças e dever do Estado. Considerada, com a legislação, uma instituição educativa, proporciona por meio do trabalho do educador em parceria com as crianças, um papel educativo, complementar ao das famílias. Ressalta a necessidade de ampliar o número de creches e pré-escolas com o intuito de atender a grande demanda por vagas.

Concordamos com Brandão e Paschoal (2009) ao almejar uma infância de direitos às nossas crianças. Direitos de qualidade de vida, pertencer a uma família, possuir moradia adequada, alimentação, educação de qualidade, brincar, sonhar. Dessa forma, defendemos escolas voltadas às infâncias e às suas múltiplas linguagens.

Sobre as crianças e as brincadeiras

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009), a criança é um

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.1).

A infância, como construção social, é influenciada pela cultura e momento histórico, sendo assim, não há infâncias e crianças naturais e universais, mas sim plurais. Crianças são atores sociais, pois participam da construção de suas próprias vidas, interferem na sociedade em que vivem, participam do processo de ensino e aprendizagem (BRANDÃO; PASCHOAL, 2009).

Segundo Sarmiento (2003), as mudanças contemporâneas nas famílias, escolas, mídia e espaços públicos provocam modificações nas infâncias. Ao contrário da “morte da infância”, a sociedade moderna gera a pluralidade das maneiras de ser criança, assim como a heterogeneidade das culturas das infâncias. Tal pluralidade ocasiona-se pela condição social, gênero, lugar onde reside, faixa etária e etnia.

Segundo Larrosa (2013, p. 184), “a infância, entendida como um outro, não é o que já sabemos, mas tampouco é o que *ainda* não sabemos”. A alteridade das infâncias opõe-se ao mundo, linguagem, conhecimento

e poder dos adultos. Sendo assim, as infâncias escapam aos adultos, vão além do que sabem e podem. Desse modo, escutar as crianças desmonta o domínio adulto e permite o conhecimento sobre elas. “A experiência da criança como um outro é a atenção à presença enigmática da infância” (LARROSA, 2013, p. 186).

Kramer (2009, p. 151), a respeito das relações que ocorrem nas escolas, afirma:

Quando interage com o meio, a criança entra em contato com uma série de histórias, ideologias, culturas e seus significados. Nesse movimento de interação e de atribuição de sentidos, ela internaliza conceitos e preconceitos que constituem a sua consciência. O desenvolvimento acontece no contexto social e se expressa nas interações vivenciadas com outras crianças e com adultos, quando a experiência vai se tornando individual [...] As interações são a vivência das práticas sociais, a arena onde as crianças internalizam os signos sociais: regras, normas, valores, formas e condições de ser e estar no mundo. Nas interações elas aprendem as formas de ser e estar na escola, com todas as singularidades que permeiam essas instituições. Tais signos e a maneira como eles são valorados socialmente e pelo grupo familiar da criança mostram-se fundamentais no processo de desenvolvimento.

Souza e Ferreira (2013), ao abordar as contribuições de Musatti à Educação Infantil, apontam que segundo essa autora, é necessário conhecer como as crianças aprendem para que os adultos intervenham e possibilitem relações das crianças entre si e com os educadores. Isto significa estar junto, dividir saberes e produções culturais, considerando o contexto familiar e escolar das crianças. Musatti, em suas pesquisas, percebeu que nas relações estabelecidas com seus pares, as crianças aumentam a complexidade e duração de suas ações, além da simulação de atividades cotidianas, por meio do faz de conta. Segundo Souza e Ferreira (2013, p. 125), as trocas sociais “fazem parte da dinâmica do desenvolvimento da identidade”.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009), as brincadeiras e as interações devem ser eixos norteadores das propostas curriculares da Educação Infantil. Afirmam que a proposta pedagógica das escolas de Educação Infantil precisam garantir a convivência e relação com as outras crianças, além da brincadeira, saúde, liberdade, proteção e apropriação de conhecimentos.

Para Fortuna (2003-2004, p.7), brincar equivale a uma atividade livre e regulamentada ao mesmo tempo, “meio de superação da infância, assim como modo de constituição da infância”. A diferença entre a brincadeira

e alucinação presencia-se na consciência dos participantes de que tudo se trata de imaginação.

Conforme Kishimoto (2003, p.5-6), as brincadeiras têm características específicas, sendo elas: i) “a não literalidade”: nas situações de brincadeiras, a realidade interna predomina sobre a externa e o sentido habitual é substituído por um sentido não literal; ii) “efeito positivo”: ao brincar a criança normalmente sente prazer e alegria, apesar que o desprazer também pode surgir; iii) “flexibilidade”: os participantes da brincadeira permitem-se explorar e ensaiar ideias que em outras situações não lúdicas não ocorreriam com tamanha facilidade; iv) “prioridade do processo de brincar”: as crianças concentram-se na brincadeira em si e não em seus resultados, caso contrário, não seria brincadeira, mas sim trabalho; v) “livre escolha”: a brincadeira se constitui como tal ao ser selecionada livremente pelas crianças; vi) “controle interno”: os jogadores determinam os acontecimentos da brincadeira, sem a direção de uma pessoa que não participa da atividade.

Winnicott (1982) incentiva a capacidade de brincar das crianças. Dado um ambiente bom e estável, as brincadeiras infantis, ricas em imaginação e percepção da realidade externa, revelam a capacidade das crianças em desenvolverem um modo de vida pessoal e construírem-se como humanos integrais.

O autor afirma que as crianças que brincam juntas são capazes de criar detalhes ao brincarem e brincam por muito tempo, sem perderem o interesse. O autor entende que materiais e ideias podem ser fornecidos por adultos nas brincadeiras das crianças, com o intuito de enriquecê-las. Entretanto, sem excessos, pois as crianças gostam de criar e inovar em suas brincadeiras.

“A criança adquire experiência brincando” (WINNICOTT, 1982, p. 163). Ao brincar, as crianças lidam com a realidade interna e externa. As personalidades das crianças desenvolvem-se por intermédio de suas brincadeiras e das relações ao brincarem com seus pares e adultos. O autor entende o brincar como prova da capacidade criadora.

As pioneiras brincadeiras do bebê são com seu próprio corpo e com a mãe. Depois, a partir de certa maturidade da criança, seus pares são procurados como parceiros. Amigos e inimigos são facilmente criados ao brincar, entretanto, longe do contexto lúdico, as crianças encontram maior dificuldade para conquistá-los. Desse modo, o brincar oferece uma organização para a iniciação de relações emocionais, ao gerar o desenvolvimento dos contatos sociais (WINNICOTT, 1982).

A brincadeira tende para a integração da personalidade, pois serve de elo entre a realidade interna e externa. O inconsciente reprimido mantém-

-se oculto, porém a outra parcela do inconsciente quer ser conhecida pelo indivíduo. As brincadeiras, assim como os sonhos, revelam e se comunicam com esse inconsciente (WINNICOTT, 1982).

A brincadeira no contexto educacional envolve o processo de ensino e aprendizagem na realidade infantil e em seu interesse, ao unir o real ao imaginário. Ao brincar, as crianças potencializam-se como sujeitos falantes. Dessa forma, a brincadeira possibilita que o educador conheça os saberes, valores e desejos dos educandos (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).

A brincadeira é uma atividade cultural, uma vez que exige estruturas para seu desempenho, adquiridas durante cada jogo. Ao brincar, aprende-se a realizar tal atividade, a controlar o universo simbólico do faz de conta. Sendo assim, há a existência de uma cultura lúdica, com regras e significações próprias da brincadeira, adquiridas com ela (KISHIMOTO, 2010).

Sobre a construção das identidades das crianças

Entendemos a construção das identidades como uma formação para a vida dos seres humanos a partir de suas experiências e não como um conhecimento conteudista e sem significados. Como afirma Larrosa (2002), as escolas impossibilitam a transformação de um conhecimento em experiência discente, ao atribuir o principal motivo à velocidade do acontecimento das coisas. As escolas preocupam-se mais com a quantidade de conteúdos transmitidos do que com as experiências dos educandos.

Esta pesquisa considera as crianças ativas, participantes e protagonistas de suas histórias; professores que não temam as novidades das infâncias, suas inquietações e ações; e uma escola que se considere parte do mundo e não o ignore. Assim, é preciso possibilitar e mediar a formação das crianças para a vida e não para o mero acúmulo de informações, ao ver as crianças como seres por inteiro.

Documentos oficiais apontam a grande importância da construção das identidades das crianças dentro do contexto escolar.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009), as propostas pedagógicas da primeira etapa da Educação Básica devem respeitar os princípios éticos da autonomia e do respeito às identidades, entre outros. Afirmam que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar os princípios éticos “[...] da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2009, p. 2).

As Diretrizes (BRASIL, 2009) propõem que por meio das interações e brincadeiras, como eixos norteadores, as crianças ampliem seu contato com

outras crianças e grupos culturais e, assim, expandam padrões de referência e identidades, por meio do diálogo e vivência com a diversidade.

Este artigo apresenta o substantivo *identidades* no plural por defender a existência de identidades singulares, ao invés de uma única e padronizada identidade.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), entende a identidade como uma marca singular de cada pessoa, que as diferencia, como nome, características físicas, história de vida e modos de ser. A construção das identidades, de acordo com o Referencial (BRASIL, 1998), é gradativa e ocorre nas relações estabelecidas com os outros, por meio da imitação e da diferenciação ou oposição. As pioneiras relações se dão no seio familiar e, em seguida, juntamente na sociedade e na instituição de Educação Infantil, no caso das crianças que a frequenta. Ao encontro do Referencial (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009) afirmam que as identidades pessoais e coletivas das crianças são construídas nas relações e práticas cotidianas vivenciadas.

De acordo com Freire (1997), homens e mulheres têm suas singularidades definidas a partir do herdado e do adquirido ao longo da vida. O que é adquirido tem relação com a cultura, política, ideologias, sociedade e história. Nas escolhas, nos gostos, na forma de agir e pensar o sujeito singulariza-se e identifica-se ou não com outras pessoas. Ao encontro de Freire, Sarmiento (2003, p. 11) considera que “A identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é a capacidade das crianças construir culturas não totalmente redutíveis às culturas dos adultos”.

Para Bassedas et al. (1999), a progressiva construção da identidade pessoal (personalidade), assim como a capacidade de relacionar-se e comunicar-se com os demais humanos, equivale ao substrato para um bom desenvolvimento psicomotor, linguístico e cognitivo. Durante toda a sua evolução, as crianças constroem seu processo de identidade. Desse modo, não há término no processo, pois na vida adulta, as pessoas incorporam novas situações para definição de suas identidades (como pais, profissionais, etc.).

Nas brincadeiras, as crianças constroem suas identidades ao experimentarem diferentes papéis. Os objetos empregados como acessórios dos personagens auxiliam a aproximação da fantasia ao real. Ao vestir o avental da professora, a criança faz de conta ser a docente, por exemplo (SILVA, 2006).

De acordo com Oliveira (2010), as propostas pedagógicas para a Educação Infantil, e incluímos aqui o primeiro ano do Ensino Fundamental, devem possibilitar condições para que as crianças se relacionem com seus pares e adultos. Dessa forma, podem construir significações sobre si mes-

mas e sobre o mundo, ao criarem formas mais complexas de pensar, sentir e solucionar problemas com autonomia e cooperação. Assim, as crianças constituem-se como sujeitos históricos e singulares.

Tais propostas pedagógicas devem valorizar a construção da identidade das crianças e da sociabilidade, ao envolver um aprendizado de direitos e deveres. Nas relações com seus parceiros, as crianças constroem suas identidades em um clima de exploração, segurança e autonomia. A criança reflete sobre o mundo e não apenas recebe imagens e conhecimentos elaborados pela sociedade de consumo.

Percurso Metodológico

Trata-se de uma investigação que buscou fundamento metodológico no campo da abordagem qualitativa de pesquisa. Na abordagem qualitativa, a fonte dos dados é o ambiente natural e coletam-se as informações por meio do contato direto com os sujeitos da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os sujeitos da pesquisa foram 17 crianças de cinco anos de idade de uma turma de Educação Infantil, de instituição pública da cidade de São José do Rio Preto, interior do Estado de São Paulo.

Ancorado em Cruz (2008, p. 80), o caminho metodológico desta investigação considerou fundamental na pesquisa de campo a “distância e proximidade; familiaridade e estranhamento”. Entendemos que na pesquisa com crianças faz-se necessário ouvir o que foi e não foi dito, atentar-se para os silêncios, ao ver e ouvir. Ambas as ações possibilitadas com o convívio intenso no grupo, acompanhado de sensibilidade e teoria. “*Ver*: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. *Ouvir*: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história” (CRUZ, 2008, p. 86).

Nesta busca constante de suspender o olhar adulto e penetrar no universo das crianças sujeitos da investigação, assim como de suas professoras, recorreu-se a transcrição dos diálogos entre as crianças e entre as crianças e as docentes.

A coleta de dados foi feita a partir da observação participante, com registros escritos em diários de campo e fotografias. As fotografias foram tiradas com a máquina Olympus X-840, com a resolução de 8.0 megapixels. Todas as fotografias são do arquivo pessoal da pesquisadora.

Conforme sugerem Bogdan e Biklen (1994), buscamos analisar os dados com toda a sua riqueza, ao respeitar ao máximo possível a forma como os sujeitos manifestaram-se e realizamos registros em diários de campo e regis-

tros fotográficos, ao transcrever as falas das crianças e professoras. As notas de campo buscaram relatar as falas das crianças com o intuito de manter os relatos e pontos de vista dos sujeitos. Além disso, registramos observações e acontecimentos cotidianos relacionados ao tema da pesquisa.

Adotamos o método proposto por Bardin (1995, p. 117) para a categorização, sendo as categorias entendidas como “[...] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”.

Segundo Kishimoto (2010), as falas e concepções dos pais e professores podem se transferirem para as falas das crianças. Sendo assim, muitas afirmações infantis são, na verdade, ideias adultas. De acordo com Kishimoto (2010, p. 160), “[...] a palavra da criança precisa ser resgatada. Para que ela deixe de ser objeto dos desejos e necessidades dos adultos, para se investigar como ela pensa, sente, percebe o mundo a sua volta”. Tal investigação proposta torna-se possível por meio de uma inserção em campo por tempo prolongado.

Primeiramente, por meio da apresentação do projeto de pesquisa, solicitamos Autorização da Secretaria de Educação da cidade para a realização da investigação. Em seguida, aguardamos a aprovação pelo Comitê de Ética da UFSCar, a partir do parecer 692.977¹. Depois de consentida pelo município e pelo Comitê, pedimos autorização à gestão das escolas. No mesmo dia, apresentamos o projeto às professoras e a elas também solicitamos autorização e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Antes do início das inserções em campo, juntamente com as reuniões realizadas com as famílias das crianças pelas professoras, apresentamos em linguagem acessível a pesquisa às famílias e recolhemos as assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Para as famílias das crianças ausentes das reuniões, enviamos-lhes os termos pelas crianças, juntamente com uma carta explicativa da pesquisa com linguagem acessível. Para as crianças, a pesquisadora apresentou-se e, em uma linguagem compreensível, explicou os objetivos da pesquisa. As crianças manifestaram interesse verbal na presença da pesquisadora em suas salas e, assim, entendemos que aceitaram participar da investigação.

Para preservar as identidades dos sujeitos da pesquisa, seguimos o preceito ético em empregar exclusivamente nomes fictícios. Após a explicação, as crianças escolheram seus “nomes de mentirinha” que seriam empregados na escrita da pesquisa.

¹ Número do processo: 26742714.0.0000.5504.

As brincadeiras e a questão das identidades: resultados e discussão

Esta sessão apresenta os resultados e realiza uma apresentação dos dados coletados na turma de crianças de cinco anos da Educação.

Apresentamos relações nas brincadeiras relacionadas com a construção das identidades, com destaque às interpretações de papéis. Ao interpretar papéis, as crianças experimentam diferentes personalidades, assumem novas posturas e vozes, criam cenários imaginários e adotam poderes mágicos. Nas brincadeiras infantis, os papéis e atitudes desempenhadas durante seu acontecimento são diferentes dos desempenhados na vida real. As brincadeiras permitem adotar posturas, funções e vivenciar situações diferentes das cotidianas, explicitadas nos dados e discutidas a seguir (HUIZINGA, 2000).

Henrique e Mariano possuem conhecimentos sobre armas, como seu formato, som, função e forma de uso, simbolizadas com as mãos das crianças. Como em um filme, uma cena de novela, um anúncio de jornal televisivo ou um jogo de vídeo game, as crianças reinterpretem uma cena de tiros e mortes. Em meio ao bombardeio de informações referentes à violência, aos jogos que a mencionam e até mesmo ao presenciá-la, as crianças observam-na e reinterpretem-na ao brincarem. Conforme Sarmento (2003), as mudanças contemporâneas nas famílias, escolas, mídia e espaços públicos trazem mudanças às infâncias. Ao contrário da “morte da infância”, a sociedade contemporânea apresenta uma nova maneira de ser criança, com conhecimentos antes não pertencentes ao universo infantil, como a morte e a violência. Dessa forma, além das maneiras de ser criança, as brincadeiras e as relações estabelecidas por elas modificam-se.

Henrique imita o som de uma arma e a reproduz com a mão. Mariano copia a criança. Um atira no outro e os dois se jogam no chão com os olhos fechados (Diário de campo número 04, turma da Educação Infantil).

No tanque de areia, Murilo e Eduarda brincaram de monstro e vítima. A menina, para se defender dos furiosos ataques, protegeu-se com a criação de uma casa invisível. A criatura monstruosa não se importou com portas e paredes. Eduarda argumentou ter trancado a porta, dificultando o perigo. O monstro, com sua áspera voz, logo retrucou ao lembrar-se da chaminé, tão usada pela gula do Lobo Mau. A esperta menina afirmou que a casa não possuía chaminé. Entretanto, o monstro com sua força extraordinária fez-se capaz de quebrar portas. Sem argumentos, só coube à Eduarda continuar a reinvenção da brincadeira de pega-pega para salvar sua vida. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação

*Relações entre crianças em contextos de brincadeiras:
contribuições para a construção de identidades*

Infantil (BRASIL, 1998), nas relações estabelecidas pelas crianças com seus pares e adultos, constroem suas identidades pessoal e coletiva. Murilo e Eduarda ao relacionarem-se no brincar de pega-pega experimentam diferentes papéis criados por eles mesmos. Murilo, com seu imaginário sobre monstros, engrossou a voz, mostrou as garras e perseguiu sua vítima. Eduarda, ao assumir o papel de vítima, protegeu-se com a criação de uma casa imaginária, argumentos e fuga.

No tanque de areia, Murilo imita um monstro e persegue Eduarda. A menina corre ao outro lado do tanque. Murilo tenta atacá-la como um monstro, ao mostrar-lhe suas garras.

Eduarda: Aqui é uma casa.

Murilo: Deixa. [Faz um barulho de monstro e mostra suas garras].

Eduarda: Mas eu tranquei a porta. Não vale atacar.

Murilo: Eu entro pela chaminé.

Eduarda: É uma casa sem chaminé.

Murilo: Então, eu quebro a porta com a minha garra. [Dá um grito de monstro com a voz grossa e um pulo].

Eduarda dá um grito e sai correndo. Murilo imita um monstro, ao gritar e mostrar suas garras, e corre atrás da menina (Diário de Campo número 03, turma da Educação Infantil).

Isabela e Pietro assumiram papéis de mãe e filho e, na mesma brincadeira, interpretaram ser namorados. As falas revelaram os papéis assumidos, assim como o cenário imaginário criado para a brincadeira e os objetos empregados. Isabela, a mãe, decidiu quais seriam as compras de supermercado realizadas por Pietro. Ao retornar com os alimentos, o menino trocou os papéis de mãe e filho por um casal, notado ao chamar a menina de amor. Maria Joaquina trouxe a tona uma regra imposta às crianças pelos adultos: “Não pode ser namorado”. Assim, Maria Joaquina traz à tona a questão das identidades e suas diferentes possibilidades ao ser criança ou adulto. Isabela e Pietro realizaram a experiência de namorar, apesar de proibida ao universo infantil, por meio do brincar. De acordo com Souza e Ferreira (2013), as relações estabelecidas pelas crianças com seus pares e adultos contribuíram para a construção de suas identidades. Ao brincarem de casinha, Isabela experimentou o papel de mãe e de namorada ou esposa, ao assumir as responsabilidades e decisões de um lar, como escolher as compras e solicitar auxílio do filho. Pietro assume o papel de filho e de namorado ou marido ao ajudar a mãe a fazer as compras no mercado e lavar as roupas.

Mônica, Isabela e Sofia sentam-se próximas. Pietro também se aproxima.

Pietro: Mãe, o que você precisa?

Isabela: De macarrão.

Pietro: E chocolate?

Isabela: Não, de chocolate não.

Pietro: Então eu vou comprar.

Pietro dá uma volta, enche um balde de areia e retorna.

Pietro: Pronto, mamãe. Aqui tem um monte de coisa que você precisa. Tem um monte de legume.

Isabela: Quem que vai cuidar da sacola pra mamãe?

Pietro: Vamos fazer um bolo?

Isabela: Não, hoje não é aniversário de ninguém.

Mônica: Vai ser só amanhã.

Isabela: É.

Pietro: Amor, tem que lavar a roupa.

Isabela: Então vai buscar um daquele. Vai.

Isabela aponta para uma embalagem vazia de amaciante. Pietro a pega.

Pietro: Pronto, amor.

Maria Joaquina: Não pode ser namorado.

Isabela: De brincadeira pode (Diário de Campo número 15, turma da Educação Infantil).

As crianças da turma de Educação Infantil brincavam na sala com os brinquedos que estavam ao seu alcance na prateleira. Duas meninas brincavam de mãe e filha e interpretavam papéis típicos dos personagens interpretados (dar comida e não querer comer, respectivamente). Mais uma vez, aspectos ausentes na vida das crianças foram experimentados no brincar: ter filhos e beber cerveja. Segundo Freire (1997), os humanos constituem suas identidades a partir do que herdaram e adquirem ao longo da vida, nas experiências com a cultura, política, ideologias, sociedade e história. As relações de mãe, pai e filho, vivenciadas nesta brincadeira, carregavam elementos culturais e sociais compartilhados pelas crianças com seus pares. As identidades também passam pelo reconhecimento do que os sujeitos gostam e querem, como se manifesta Gabriele.

Gabriele senta-se em uma cadeira no canto da sala.

Camila: Eu vou fazer comida.

Elisângela: Eu também. Pronto, já fiz. Agora come.

Gabriele: Eu não quero.

Elisângela: Tem que comer.

Gabriele faz sinal de não com a cabeça.

*Relações entre crianças em contextos de brincadeiras:
contribuições para a construção de identidades*

Elisângela: Eu vou te dar.

Gabriele faz de conta que come.

Elisângela: Hum, eu também vou comer.

Coloca o garfo na boca.

Gabriele: Credo, ela colocou o garfo na boca de verdade!

Camila: Olha, aqui tem cerveja!

Elisângela: O Cirilo vai ser o pai.

Cirilo: E você é a mãe, Elisângela?

Elisângela: É.

Camila: É, o Cirilo vai ser o pai.

Gabriele: Não, o Cirilo não.

Elisângela: Vai sim.

Gabriele: A Camila vai ser o pai.

Camila: Tá.

Elisângela: Isso, pode ser a Camila.

A professora anuncia que vão ao gira-gira. As crianças eufóricas rapidamente guardam os brinquedos e organizam-se em fila para saírem da sala (Diário de Campo número 05, turma da Educação Infantil).

Camila e Elisângela, com os pinos de montar na sala de Educação Infantil, interpretaram os papéis de bebê e mãe, respectivamente. As atitudes foram típicas dos personagens, sendo que a mãe dá a mamadeira e o bebê mama e chora. Segundo Winnicott (1982), por meio do brincar a criança adquire experiências, ao lidar com as realidades interna e externa. As identidades das crianças constroem-se por intermédio das relações nas brincadeiras. Assim, entendemos que as meninas adotaram ao brincar elementos assimilados do cotidiano e mesclaram-nos a aspectos do imaginário.

Camila: Me dá mamadeira?

Elisângela pega a mamadeira construída por Camila e a coloca em sua boca.

Tira da boca de Camila para consertar. Camila começa a chorar de faz de conta (Diário de Campo número 06, turma da Educação Infantil).

Douglas e Camila, ao brincarem com os animais plásticos em sala, vivenciaram os papéis de mãe e filho ao atribuírem falas aos brinquedos escolhidos por eles. Douglas reconhece suas emoções e sentimentos, vinculados à sua identidade. Nesse ato lúdico, a mãe, destemida, protegeu o filho. De acordo com Sommerhalder e Alves (2011), o brincar equivale à agregação da realidade interna e externa, pois ao brincar as crianças apropriam-se de elementos da realidade externa que passam a integrar a realidade interna. Assim, as relações no brincar contribuem para a construção das identidades,

da experiência cultural e da fantasia. A relação de proteção entre mãe e filho, experiência possivelmente vivenciada por Douglas, foi (re) vivida no brincar.

Douglas pega uma onça pintada.

Douglas: Eu to com medo.

Camila tem um dragão.

Camila: Não precisa ficar com medo.

Douglas: Posso ir com você, mamãe?

Camila: Pode.

Douglas coloca a onça pintada perto do dragão (Diário de Campo número 10, turma da Educação Infantil).

Figura 1 – Douglas brinca com animais plásticos



Fonte: Foto tirada pelos autores.

Com miniaturas de animais plásticos, Cirilo mostrou um dinossauro a Douglas e afirmou ser a mamãe. Douglas perguntou sobre o papai, representado por Cirilo com outro dinossauro, após a indagação. O ato de Douglas matar a onça foi visto como positivo por Cirilo, interpretado como proteção à família constituída por animais. As crianças também trouxeram à brincadeira elementos referentes às festas de aniversário: música típica de “Parabéns pra você”, presente e alegria. Camila pediu aos meninos para ser a mãe, papel atribuído socialmente ao gênero feminino. Ao ter seu pedido negado por Douglas, Camila, com um dragão, soprou fogo no personagem de Douglas, uma forma simbólica de expressar sua insatisfação. Douglas, também com seu personagem, pediu socorro aos pais, figuras em que encontrou a proteção. O menino, em dois momentos do mesmo dia, brincou com seus pares de ser o filho e se relacionar ora com a mãe, ora com a mãe e o pai. Em ambas as relações, o filho buscou a proteção no seio familiar.

*Relações entre crianças em contextos de brincadeiras:
contribuições para a construção de identidades*

Segundo Winnicott (1982), nas brincadeiras, as crianças podem expressar insatisfação. Como a insatisfação acarreta danos reais ou imaginários a alguém, as crianças encontram na brincadeira uma maneira de expressá-la. Camila expressou-se assim por ainda desconhecer formas mais elaboradas para manifestar-se, como o diálogo.

Cirilo vai à mesa de Douglas.

Cirilo: Esse é a mamãe.

Mostra um dinossauro a Douglas.

Douglas: E o papai?

Cirilo: Eu sou o papai.

Mostra outro dinossauro a Douglas.

Douglas: Eu matei a onça.

Cirilo: Obrigada, filho! Um presente.

Douglas: Por quê?

Cirilo: É seu aniversário. [Começa a cantar “Parabéns pra você”].

Douglas: Nossa, que alegria!

Camila: Deixa eu ser a mamãe?

Douglas: Não.

Camila pega um dragão, sopra fogo na onça pintada de Douglas e reproduz um barulho de dragão.

Douglas: Socorro!

Professora: É hora do almoço! Vamos guardar os brinquedos.

As crianças levam os animais à caixa (Diário de Campo número 10, turma da Educação Infantil).

Figura 2 – Camila brinca com animais plásticos.



Fonte: Foto tirada pelos autores.

Como explica Moyles (2006), o faz de conta sócio-dramático consiste na interpretação de papéis por duplas ou grupos. Nele as crianças imaginam-se mais velhas ou como se fossem outro ser (um animal ou um bebê, por exemplo), desenvolvem falas e atos típicos do personagem vivido, assim como vivem no cenário adequado e utilizam materiais correspondentes. Desenvolve, especialmente, a fala, a manifestação de emoções, a troca de ideias, as relações, a compreensão de papéis sociais e utilização de objetos.

Concordamos que ao brincar, os objetos, espaços e atos têm significado simbólico e as crianças recriam acontecimentos vivenciados anteriormente. Com a adoção de um papel, as crianças agem de maneira não literal, ações cotidianas são substituídas pelas características do papel assumido (BRASIL, 1998).

Dessa forma, a imitação de papéis contribui para a interiorização de alguns modelos adultos, em diferentes grupos sociais. Ao interpretar papéis, as crianças precisam conhecer suas principais características. Para isso, necessitam conhecer alguém ou algo, a partir de experiências vividas. No brincar, as crianças vinculam os traços dos personagens assumidos com suas competências e estabelecem relações com outros papéis. Podem generalizar esses aprendizados para outras situações da vida (BRASIL, 1998). Sendo assim, ao interpretarem os papéis de mãe, pai, filho, monstro, namorados, médica, como apresentado nos resultados, as crianças experimentam diferentes atitudes, vozes e posturas, ao interiorizarem modelos.

Os objetos empregados como acessórios dos personagens auxiliam a aproximação da fantasia ao real (SILVA, 2006). Observamos que as crianças recorreram ao seu próprio corpo, baldes, areia, sucatas, móveis e utensílios da casinha, kit médico e animais plásticos. Tais brinquedos estimularam a imaginação infantil e auxiliaram a criação e interpretação de papéis.

Considerações Finais

Os dados revelam que nas relações criança-criança nas brincadeiras, as crianças interpretam papéis por elas criados. A interpretação de personagens permite que as crianças experimentem diferentes posturas, vozes e atitudes possibilitadas pelo universo lúdico. De acordo com os papéis interpretados, as crianças criam cenários imaginários condizentes com o contexto do brincar. Os brinquedos empregados auxiliam as crianças a criarem e darem vida aos seus personagens. A interpretação de papéis, nas relações nas brincadeiras, auxiliam as crianças a construir suas identidades, pois segundo Moyles (2006), a interpretação de papéis (também denominado pela autora de brincar sócio-dramático) em duplas ou grupos de crianças, possibilita a compreensão dos papéis sociais e até mesmo a (re) invenção deles.

Os saberes mediados na convivência revelam percepções de elementos sociais, culturais e históricos. Além de mediar, as crianças (re) significam conhecimentos, compartilhando-os com seus pares. O adquirido pelos humanos ao longo da vida para a construção de suas identidades tem relação com a cultura, a política, ideologias, sociedade e história. Nas escolhas, nos gostos, na forma de agir e pensar o sujeito singulariza-se e identifica-se ou não com outras pessoas (FREIRE, 1997).

Referente ainda às relações criança-criança, elas próprias organizam suas brincadeiras, escolhem brinquedos e parceiros para os atos lúdicos, ensinam, aprendem, criam regras, inventam novas brincadeiras e formas de brincarem, enfim, governam suas próprias brincadeiras.

Vale destacar que nas relações criança-criança, determinadas vezes, as crianças não são capazes de dialogarem, dividirem, compreenderem o outro ou defenderem seus interesses e direitos. Assim, a violência ou as imposições injustas predominam nas relações. Uma mesma criança que, em certo momento, consegue dialogar, compartilhar, governar a brincadeira, em outros momentos vivencia com seus pares processos educativos injustos, opressores, agressivos.

Entendemos que é próprio do ser humano, principalmente das crianças (por estarem iniciando o processo de construção de identidades), pender entre o “bem e o mal”, o justo e o injusto, a compreensão dos interesses do outro e a satisfação de seus próprios desejos, o diálogo e a violência. A mediação do professor nestes momentos torna-se essencial, ao dialogar, possibilitar reflexões, estimular argumentos, questionar (OLIVEIRA, 2010).

Destacamos que as famílias e a gestão escolar atribuem grande valor e cobrança às atividades escolarizantes, os registros, as produções. T tamanha importância não atribuem às relações nas brincadeiras e a construção de identidades, sendo que colaboram para a formação humana das crianças.

Além disso, trazemos para discussão os cursos de formação docente. Os cursos de licenciatura focam a formação profissional referente a teorias e práticas profissionais, ao esquecerem-se da formação estética, lúdica. Dessa forma, a não sensibilização dos profissionais, o esquecimento das linguagens da fantasia, da imaginação e da brincadeira não permitem que o professor as resgate no cotidiano escolar.

Por fim, concluímos que a construção das identidades das crianças da turma da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental está em contínuo processo também possibilitado pelas relações criança-criança nas brincadeiras nas escolas.

Reforçamos que as relações nas brincadeiras nas escolas são essenciais às crianças e à sua formação integral, para a vida. Os aprendizados, as trocas, a mediação de valores e conhecimentos, ora positivos, ora negativos,

desencadeados nas brincadeiras possibilitaram a continuação do processo de construção das identidades das crianças.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: 70, 1995.

BASSEDAS, E. et al. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. F.; PASCHOAL, J. D. (Org.). **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Teorias e Práticas na Sala de Aula. São Paulo: Avercamp, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 abr. 2013. Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2006. 64 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

FORTUNA, T. R. O brincar na educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v 1, n. 3, p. 6-9, dez./mar. 2003-2004.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

_____. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2009.

LARROSA, J. B. O Enigma da Infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____. **Pedagogia Profana**: danças piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 183-198.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

MOYLES, J. R. **A excelência do brincar**: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos finais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Z. M. et al. **Creches, crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z. M. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação).

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Universidade do Minho, 2003.

SILVA, A. H. O poder de um avental. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Os Fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 103-105.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a Educação da Infância**: muito prazer em aprender. Curitiba: CRV, 2011.

SOUZA, T. N.; FERREIRA, M. C. R. Uma infância melhor. **Revista Educação**: Cultura e sociologia da infância, v. único, p. 123-135, abr. 2013.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM A CATEGORIA DO TRABALHO: ALGUNS APONTAMENTOS¹

Carina Alves da Silva DARCOLETO

Introdução

O presente texto busca, num sentido mais amplo, contribuir com as reflexões acerca da função da educação na sociedade, seja no âmbito mais geral, a saber, a educação que ocorre em qualquer lugar e momento da vida social, seja no âmbito mais específico, que é o caso da educação escolar.

O tratamento da educação é realizado a partir das contribuições de alguns pensadores marxistas, que nos possibilitam compreender o complexo da educação como indispensável para a reprodução do ser social. Assim, o nosso fio condutor é a *Ontologia do Ser Social*, sendo Karl Marx, György Lukács, István Mészáros e Alexei Leontiev os principais autores a fundamentar nossas discussões.

Para se apreender a função social da educação, entendemos ser importante abordar, ainda que de modo breve, as relações que ela guarda com a categoria do trabalho, tendo em vista mostrar as diferenças entre essas categorias (trabalho e educação), de modo a destacar a especificidade da educação para a reprodução² do ser social.

¹ A discussão apresentada neste capítulo é parte dos resultados da pesquisa desenvolvida no nosso doutoramento (DARCOLETO, 2009).

² Reprodução, nessa perspectiva, não significa reproduzir/dar continuidade à sociedade-capitalista; mas, ao contrário, é uma dimensão positiva e necessária, na medida em que é ela (reprodução da humanidade) que possibilita a continuidade do desenvolvimento da sociedade.

Educação: especificidades e relações com a categoria do trabalho

O que é educação? Qual a sua função na sociedade (em cada sociedade e tempo histórico)? É possível o ser humano continuar a existir enquanto tal sem a educação?

Aparentemente, essas questões que colocamos para ajudar a delinear a nossa discussão podem soar óbvias. Quanto a isso, cabe esclarecer dois pontos: a) nem sempre o óbvio significa de conhecimento de todos; b) as respostas a tais questionamentos são complexas e fundamentais para que consigamos compreender as possibilidades e os limites da educação na sociedade em que vivemos.

A educação está intimamente ligada à formação do ser social, ao desenvolvimento das potencialidades do ser humano. Quando afirmamos que a educação está relacionada à formação do ser social, colocamos no centro desse processo a preocupação com a formação do homem (ser humano). Desse modo, cabe esclarecermos quem é esse homem, ou, o que caracteriza o ser humano enquanto tal. Para tanto, precisamos recorrer à categoria do trabalho.

O trabalho e a produção do ser social

Karl Marx explicita, como bem explicado por Lukács (2013) e Mészáros (1981), que o trabalho é a mediação fundante e fundamental para a produção do ser social. O trabalho é o elemento que permite ao homem transformar a natureza, modificando-a em favor das suas necessidades e; nessa relação, por ser o homem parte da natureza, ele também é transformado. O trabalho é a mediação da qual decorrem todas as outras formas de mediação, como é o caso da arte, da filosofia, da ciência, do direito, da política e, dentre muitas outras, da educação; por isso está nele – no trabalho – a base da liberdade e das possibilidades do ser social.

Nessa perspectiva, o homem de quem falamos é o homem inserido no mundo real (material), o “ser automediador da natureza”, o qual, na sua forma **imediate**, é também *ser natural*, conforme nos explica Marx nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844:

[...] O *homem* é imediatamente *ser natural*. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado, munido de *forças naturais*, de *forças vitais*, é um ser natural *ativo*; estas forças existem nele como possibilidades e capacidades (*Anlagen und Fähigkeiten*), como *pulsões*; por outro, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que *sofre*, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os

A função social da educação e suas relações com a categoria do trabalho: alguns apontamentos

objetos de suas pulsões existem fora dele, como *objetos* independentes dele. Mas esses objetos são *objetos* de seu *carecimento* (*Bedürfnis*), *objetos* essenciais, indispensáveis para a atuação e confirmação de suas *forças essenciais*. (MARX, 2004, p.127, grifo do autor).

Ao mostrar o caráter “natural” (imediatos) do homem, Marx esclarece que o mesmo é parte da natureza e sem ela não consegue sobreviver. As necessidades imediatas do homem – enquanto *ser natural* – são necessidades semelhantes às dos animais (comer, beber, dormir); assim como esses, o homem depende de suprir essas necessidades para continuar a existir (sobreviver). O que difere, objetivamente, o homem dos demais animais é a forma como os primeiros agem para satisfazer suas necessidades. Ao contrário dos animais, que “produzem apenas sob o domínio da carência física imediata” (MARX, 2004, p. 85), o homem produz mesmo livre dessa carência física; ele

[...] produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; [no animal,] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto. (MARX, 2004, p. 85).

Nesse ato de mediação, a natureza (imediatos) é superada pelo homem (mediato). Contudo, tal superação não implica a supressão de nenhum dos termos da relação (o que não existe na mediação); ao contrário, sendo o homem parte da natureza, pela mediação, ele a transforma, e, assim, se autotransforma. No entanto, o homem mantém características da natureza (já que ele mesmo é um ser natural), bem como ela, na dialética com o homem, apresenta características humanas (“naturalismo do homem” e “humanismo da natureza”). Sobre o processo de superação, Mészáros (1981, p. 103) afirma que ele “[...] é um movimento dialético que vai de um pólo ao outro e vice-versa, promovendo, assim, a integração recíproca dos dois pólos.”

Na mediação entre homem e natureza, quando o primeiro cria seus instrumentos e modos específicos para transformá-la, isso só é possível porque o homem se apropria dessa natureza, ao mesmo tempo em que ela possibilita essa mediação. E a apropriação tem como contrapartida a objetivação³; ou seja, o homem parte dos objetos da natureza e os transforma, criando outros objetos, quais sejam: os objetos humanos, sociais. Esses objetos contêm em

³ Sobre a relação dialética entre apropriação e objetivação ver: N. Duarte (1993).

si a atividade realizada pelo homem, a qual é transferida e materializada no produto (objeto). Assim, nesse processo, o homem se apropria de parte da natureza e/ou das conquistas do gênero humano, ao mesmo tempo em que objetiva o seu processo de trabalho, o qual constituirá parte da universalidade humana que deverá ser, também, apropriada.

Nesse sentido, vale enfatizarmos que o mundo criado pelos homens (a sociabilidade), nas suas relações de mediação entre si e com a natureza, encontra cada vez menos na natureza orgânica os elementos de que necessita para se reproduzir, uma vez que as mediações desenvolvidas pelos homens, na esfera da socialidade, exigem deles a produção de novas necessidades, cada vez mais de caráter social.

A função da educação para a reprodução do ser social

As transformações e criações dos homens (que se dão tendo por base o trabalho), para não se perderem, precisam ser transmitidas a outros homens. **Sobre isso**, Lukács (2013) no capítulo “A reprodução”, da *Ontologia do ser social*, aponta para a questão da “fixação” das transformações realizadas pelos homens, enquanto mediadores ativos entre seus pares e com a natureza. Para que essas transformações possam vir a ser “fixadas”, é necessário que haja a mediação entre os homens, no sentido de que se transmita a cada indivíduo singular as objetivações do gênero humano, as quais guardam em si as características do ser social, que aparecem cristalizadas nesses produtos objetivados, frutos das relações de trabalho. No tocante às produções do gênero humano e de sua continuidade, Leontiev mostra que as aquisições do homem, para serem “fixadas”, devem ser transmitidas de geração em geração, a fim de se garantir a reprodução da humanidade (LEONTIEV, 1978, p. 265).

Para Leontiev, as aquisições do homem se fixam “[...] sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual.” (LEONTIEV, 1978, p. 265); ou seja, as aquisições humanas são fixadas nos produtos das atividades do homem.

Na medida em que as conquistas humanas estão objetivadas e fixadas na forma de produtos resultantes das atividades dos homens, percebemos que, para que cada indivíduo singular se torne “humano”, no sentido lato do termo, é necessário apropriar-se desses produtos (sejam eles materiais, intelectuais, ideais), bem como dos meios (instrumentos) que permitem a sua produção e reprodução. Isso implica que

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. (LEONTIEV, 1978, p. 265-266).

A partir dessa citação, podemos afirmar que cada geração se desenvolve e é capaz de garantir a reprodução do ser social porque se relaciona com as conquistas das gerações precedentes, de modo a dar continuidade à história da humanidade, apropriando-se de objetos, conhecimentos, ideias, comportamentos cristalizados por aquelas gerações; ao mesmo tempo em que imprime a essas objetivações novas características, que também serão fixadas nos produtos das diferentes relações de mediações pelas quais passam os homens ao longo de suas vidas.

A história, em conformidade com Marx e Engels (1991), resulta da sucessão de diferentes gerações, em que cada uma dessas gerações se desenvolve a partir das objetivações *transmitidas* a elas pelas gerações precedentes. Da mesma forma, a apropriação de parte das conquistas humanas pelos homens que vivem num mesmo tempo histórico só pode se concretizar nas suas relações de mediação, visto que é só nas relações dos homens com os seus pares que estes podem se *relacionar* com os objetos tanto da natureza como com os próprios da esfera da sociedade. Em outras palavras: a apropriação e a **conservação** de objetos, ideias, conhecimentos, comportamentos, depende de indivíduos (os adultos) que os *transmitam* às novas gerações.

Diferentemente dos animais que já nascem com as características básicas, transmitidas pela hereditariedade, que permanecerão com eles durante toda a sua vida; os homens, para assim o serem, precisam de outros homens que lhes transmitam os elementos necessários para viverem e se desenvolverem em sociedade⁴. Dessa forma, a “aprendizagem” do animal é restrita, enquanto que a do homem, por sua vez, ocorre num processo contínuo, durante toda a sua vida. Para Lukács (2013, p. 176), “[...] o auxílio que os animais adultos dão aos seus filhotes se reduz à apropriação de uma vez por todas,

⁴ Os homens, enquanto membros da espécie têm características comuns, que lhes são transmitidas hereditariamente; mas, como vimos ressaltando, diferentemente do caso dos animais, os homens precisam se “criar” homens, o que se dá pelo seu pertencimento ao gênero humano, o qual é possível através da relação dialética entre apropriação-objetivação dos objetos e das características que constituem o próprio gênero humano. Sobre a diferença entre os homens e os animais e entre o homem como ser pertencente à espécie e como ser genérico, ver G. Markus (1974).

com a destreza correspondente à espécie, de certos comportamentos que permanecem indispensáveis por toda a sua vida.”

O homem precisa apreender os meios (conteúdos) e as formas de dar continuidade a sua vida, bem como ao gênero humano; esta é uma necessidade imposta pelo próprio trabalho que, por sua natureza social⁵, implica, para a sua efetivação, “[...] por parte do indivíduo, na apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, objetivos, etc., comuns ao grupo. Somente assim o trabalho poderá se realizar.” (TONET, 2005, p. 213). De modo sintético, a realização do trabalho necessita da transmissão e apropriação de conhecimentos etc, o que confere à educação papel indispensável nesse processo. Fundamentando-se nas idéias de Marx, Leontiev mostra que

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, <<os órgãos da sua individualidade>>, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de **comunicação** com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de **educação**. (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifado autor em itálico e grifonosso em negrito).

Nesse trecho, o autor, ao salientar que o mundo real, imediato, do homem, apresenta-se como um “problema a resolver”, mostra o caráter mediato da atividade do homem e, portanto, da sua própria vida enquanto ser social que tem de criar e transformar o “mundo real”, numa relação dirigida pela consciência. O que seria esse “problema a resolver” senão a necessidade concreta que o homem tem de se apropriar dos objetos e das formas de mediações (como a linguagem, a escrita, a arte etc) que guardam em si as aptidões humanas, e, nesse processo, objetivar-se através da sua atividade, o que só é possível numa relação dialética de mediação, seja com a natureza e/ou com os outros homens.

⁵ Marx entende que mesmo uma atividade que o homem realiza sozinho, ou seja, sem estar na presença de outros homens, é ela também uma atividade social. Nas suas palavras: “Posto que também sou *cientificamente* ativo etc., uma atividade que raramente posso realizar em comunidade imediata com outros, então sou ativo *socialmente* porque [o sou] enquanto *homem*. Não apenas o material da minha atividade – como a própria língua na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social, a minha *própria* existência é atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social.” (MARX, 2004, p. 107, grifo e colchete do autor).

Nessa dimensão, é possível inferir que se uma criança nasce e é colocada num ambiente de “fenômenos objetivos da cultura material e espiritual” sem um adulto para lhe ensinar o “uso” adequado dos instrumentos inerentes a tais fenômenos, certamente ela não se apropriará dos sentidos e dos significados próprios a cada um deles; ou seja, ela não se apropriará do “mundo humano” cristalizado nos instrumentos. Coloca-se aí a necessidade da “comunicação” entre ela e o adulto, o qual se supõe que possui os elementos da cultura que deverão ser assimilados pelas crianças.

Para Leontiev, “[...] este processo (educação) deve *sempre* ocorrer sem o que a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade nas gerações seguintes seria impossível, e impossível, consequentemente, a continuidade do progresso histórico.” (LEONTIEV, 1978, p. 272). Sendo assim, se não houver educação, não há como o ser humano continuar a existir enquanto tal.

O processo educativo, por sua vez, está intimamente ligado à linguagem, enquanto mediação que também surge no e para o desenvolvimento da atividade do trabalho. Ainda de acordo com Leontiev (1978, p. 172),

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência.

Desse modo, a educação serve-se da linguagem como uma mediação imprescindível para o ato de transmissão de parte das conquistas historicamente acumuladas pelos homens, uma vez que esta tem a capacidade de **conservar** os traços essenciais do ser do homem, os quais servem como base para a reprodução do ser social (sua continuidade) e, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento das próximas gerações.

Vale destacar que, sem a “conservação” e a transmissão de parte do patrimônio da humanidade, seria impossível, como diria Leontiev, a continuidade do progresso histórico, ou seja, não ocorreria o desenvolvimento do gênero humano.

De acordo com Tonet (2005, p. 216-217),

Essa tendência da educação à conservação do existente é acentuada, a nosso ver, pelo peso que o processo de assimilação exerce nela. Com efeito, a maior parte do tempo e das energias no processo educativo é gasto na assimilação de elementos já existentes, sem os quais não se poderia criar o novo e sem os quais o próprio indivíduo não se constituiria

como indivíduo. Isso acaba, no entanto, contribuindo para acentuar o caráter conservador da educação.

A assimilação de conteúdos da cultura sócio-histórica existentes anteriormente à vida do indivíduo exerce papel elementar no processo educativo, posto que ela se constitui como um dos fatores para a reprodução do indivíduo enquanto parte do gênero humano e, conseqüentemente, à reprodução do próprio gênero humano. Esse processo de assimilação/apropriação não é meramente um processo “conservador”; ao contrário, os sujeitos se apropriam dos elementos da cultura já existentes, de modo a suprir suas necessidades, e criando, a partir de então, novas necessidades que deverão ser satisfeitas. A apropriação é indispensável na medida em que, sem assimilar parte dos elementos sócio-históricos, o indivíduo não saberá responder às novas necessidades que surgirão ao longo de sua vida, uma vez que, para isso, deverá estar munido dos subsídios (objetivações humanas materiais, intelectuais) que lhe propiciem a satisfação de sua necessidade e, portanto, a sua própria realização.

Tendo em vista a assimilação pelos indivíduos dos elementos da cultura sócio-histórica e considerando-a como imprescindível à liberdade do homem, vemos, a partir de Leontiev (1978, p. 270, grifo nosso), que “[...] a assimilação no homem é um processo de *reprodução*, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana.”; ou, em outras palavras, o processo de apropriação é, ao mesmo tempo, o “processo de formação das faculdades específicas do homem” (LEONTIEV, 1978, p. 268).

Considerando a educação no seu sentido mais amplo, sabemos que os indivíduos carecem de apreender os elementos da cultura humana (desde os mais simples aos mais sofisticados), para responderem às necessidades que lhe aparecerão durante toda a sua vida. Para isso, vimos que é preciso entrarem em contato com outros homens, que possam lhes transmitir os instrumentos e conhecimentos indispensáveis para a reprodução de sua própria vida e, indiretamente, do gênero humano⁶. Ou seja, essa é uma relação entre o ensino e a aprendizagem, na qual se tem, por um lado, aquele(s) indivíduo(s) que precisa(m) aprender e, de outro, aquele(s) que transmitirá(o) a ele(s) o “saber”.

⁶ Sobre os dois momentos distintos, porém inseparáveis, da reprodução social: “individação” e “sociabilidade”, remetemos ao texto de Lessa (1994). *Reprodução e Ontologia em Lukács*. Num outro artigo de sua autoria, *O processo de produção/reprodução social; trabalho e sociabilidade* (1999), bastante claro e didático, Lessa esclarece o que distingue e o que articula trabalho e reprodução social. Sobre essas questões, ver também o capítulo traduzido para o português como “A reprodução” da *Ontologia do ser social* de Lukács (2013).

O filósofo húngaro István Mészáros adverte para o fato de que a educação, pelo seu caráter interno (de necessidade, de realização do próprio homem), pessoal, ativo, implica que tanto os sujeitos que aprendem quanto os sujeitos que ensinam disponham de forças para empregar nesse processo, bem como de valores (no sentido do *dever ser* do homem que é) a serem traçados. Não é por acaso que o autor afirma que “ninguém pode educar-nos sem nossa própria participação ativa no processo”. A educação, na acepção do filósofo húngaro, compreende tanto a esfera da necessidade (“ser”) como a esfera do valor (“dever”) no homem.

Cabe aqui abrirmos um parêntese para enfatizarmos que a questão do caráter interno e ativo da educação é de suma importância para a compreensão desse complexo social. Quando o homem se apropria de elemento(s) do mundo exterior (seja da natureza ou da cultura), tal apropriação se efetiva na medida em que a consciência, através de mediações do homem com seus semelhantes, apropria-se da realidade exterior, de modo a reproduzir idealmente esta realidade. Conforme Macário (2005, p. 94), baseado em Lukács, “Não é a realidade exterior que salta para dentro da consciência, mas é a subjetividade que se apropria ativamente da realidade exterior, reproduzindo-a idealmente.”

Até este momento da discussão, estamos sublinhando a educação como necessidade para a reprodução do ser social em sua dimensão ontológica, buscando apontar suas características imanentes e generalizáveis para qualquer sociedade e época histórica. Essa abordagem, segundo Tonet (2005), pretende captar a “natureza essencial” da educação, ou seja, pauta-se em relacioná-la à “estrutura ontológica do ser social”. O autor nos adverte para o fato de que

É preciso, porém, deixar claro que uma coisa é a natureza essencial de determinado fenômeno social; outra coisa é o seu papel em determinado momento do processo social. A primeira é encontrada quando se captam os elementos que conferem identidade àquele determinado momento do ser. [...] é a continuidade em meio às contínuas transformações que permite assinalar quais são os elementos que têm um caráter essencial. A segunda – o papel histórico – só pode ser identificada por uma análise concreta de cada momento histórico. (TONET, 2005, p. 211-212).

A partir das observações de Tonet, podemos dizer que, para entendermos a educação hoje, sua função na sociedade da qual fazemos parte, temos de compreender a organização da dessa sociedade; ou seja, como a nossa sociedade está estruturada a partir do modo de produção capitalista.

A educação na sociedade capitalista

2 Educação e os interesses de classes sociais

Estamos tratando que a educação estabelece a mediação entre o indivíduo e o gênero humano, cabendo a ela a função social de transmitir a cultura humanamente produzida e acumulada ao longo da história para os jovens das novas gerações. Mas, seu papel não se restringe à transmissão de conhecimentos, habilidades etc. É tarefa da educação formar o comportamento dos homens de acordo com uma concepção socialmente desejada; o que quer dizer que a mesma está intimamente vinculada à ideologia⁷. Em outras palavras, a educação deve contribuir para formar os homens de acordo com as necessidades e interesses de determinada sociedade.

Se a educação é sempre vinculada ao trabalho, podemos dizer que os rumos que o trabalho toma em uma determinada sociedade e tempo histórico afetam diretamente a educação, e vice-versa. O modo de produção de nossa sociedade, que opõe trabalho e capital, subjugando o primeiro ao segundo, implica a divisão social do trabalho que, por sua vez, implica o surgimento de classes sociais antagônicas: de um lado, concentram-se os proprietários dos meios de produção e “detentores” da riqueza espiritual produzida ao longo das gerações; do outro lado estão os produtores (trabalhadores) dessa riqueza material da sociedade, os quais são expropriados tanto de sua produção como do conteúdo da riqueza espiritual.

⁷ A ideologia é tomada neste texto de acordo com a concepção de István Mészáros. Para ele, “[...] a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas sociedades de classe. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) como *consciência prática inevitável das sociedades de classe*, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se *entrelaçam conflituosamente* manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente *autônomos* (mas, é claro, de modo algum *independentes*), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social [...] o que determina a natureza da ideologia, acima de tudo, é o imperativo de se tornar *praticamente consciente* do conflito social fundamental – a partir dos pontos de vista mutuamente excludentes das alternativas hegemônicas que se defrontam em determinada ordem social – com o propósito de resolvê-lo *pela luta*. Em outras palavras, as diferentes formas ideológicas de consciência social têm (mesmo se em graus variáveis, direta ou indiretamente) implicações práticas de longo alcance em todas as suas variedades, na arte e na literatura, assim como na filosofia e na teoria social, independentemente de sua vinculação sociopolítica a posições progressistas ou conservadoras.” (MÉSZÁROS, 2004, p. 65-66, grifo nosso).

Nesse sentido, podemos inferir que a educação manifesta os interesses de uma determinada classe social e, por isso mesmo, reflete o antagonismo que está no bojo dos diferentes e excludentes interesses sociais, políticos e econômicos das classes sociais em oposição. Na luta ideológica entre as classes, sempre haverá aquela que terá a hegemonia. No caso da sociedade capitalista, até hoje, a hegemonia ideológica está nas mãos da classe dominante, a burguesia, a qual tem o interesse de incutir nos indivíduos os valores concernentes à manutenção da sociedade sob o modo de produção capitalista.

Nunca é demais enfatizar que, no sistema de produção e reprodução capitalista, a educação – como mediação imprescindível entre indivíduo e gênero humano – deve se articular ao modo de produção, bem como às demais esferas sociais, de maneira a disseminar os valores e aspirações desse sistema, cumprindo a função de garantir e prolongar *eternamente* (no sentido da lógica do capital, obviamente) o real estado de coisas. Para que essa função seja cumprida com êxito, a educação deve lançar mão dos mecanismos de “internalização”, para usar um termo empregado por Mészáros (1981, 2005). Para o filósofo, é por meio da “internalização” das acepções capitalísticas que os indivíduos acabam convencidos de que os valores e as metas do capital são seus próprios valores e metas e de que o lugar e a função que ocupam na sociedade, mais precisamente, numa determinada classe, é “natural” (MÉSZÁROS, 2005).

Não é por acaso que, por exemplo, os discursos competitivos, que apregoam que o homem pode chegar a patamares cada vez mais “elevados” (do ponto de vista social e econômico) se tiver vontade e se esforçar para tanto, são facilmente “acatados”. E tais discursos, que buscam deslocar os problemas sociais – advindos da exploração dos homens pelos próprios homens (divisão de classes) – culpabilizando os indivíduos por seus problemas, são encontrados em todas as esferas desta sociedade: desde a família, passando pelo grupo de amigos, mídia, igreja, até a escola.

Educação escolar: o papel da educação na sociedade capitalista

Função mediadora da escola

Como tratamos anteriormente, a educação é uma necessidade que surge no e para o processo de trabalho, sendo ela, portanto, uma característica ineliminável do ser do homem. Essa afirmação nos serviu (serve) de base para apreender o fenômeno educativo em sua “natureza essencial”: a educação é intimamente vinculada à atividade produtiva, no entanto, difere-se dela.

Na medida em que o trabalho se desenvolve, tornando-se cada vez mais complexo, também se complexifica mais o ser social.

Com a complexificação do trabalho e, portanto, da sociedade, a educação, como mediação pela qual os indivíduos transmitem e se apropriam das objetivações humanas – a fim de garantir a reprodução do gênero humano –, torna-se uma *atividade cada vez mais específica*, uma vez que cumpre a ela, também, garantir aos sujeitos da prática social a *apropriação das produções humanas mais complexas*, o que já não é possível de ser efetivado por meio das práticas educativas espontâneas, que ocorrem no dia-a-dia da vida dos indivíduos.

O papel da educação escolar como forma *principal* de educação na sociedade capitalista se dá na medida em que esta fase histórica, marcada pela

[...] crescente complexificação do ser social e a divisão da sociedade em classes deram origem à necessidade de um setor separado do conjunto da sociedade. Este se ocuparia da organização e da direção desse processo de apropriação do patrimônio comum por parte dos indivíduos de modo a não permitir que o controle escapasse das mãos das classes dominantes [...] (TONET, 2005, p. 220).

Tanto o surgimento quanto o papel preponderante da escola no que se refere à educação dos homens no sistema de produção capitalista reflete uma necessidade histórica da dinâmica desse modo de produção social. Segundo Lukács (2013, p. 177, grifo nosso), “Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o *conteúdo*, o *método*, a *duração* etc. da *educação no sentido mais estrito são as conseqüências das carências sociais* daí surgidas.”

A “forma dominante” da educação escolar, sob o capitalismo, justifica-se na medida em que a escola torna-se uma *instituição específica para a transmissão de saberes elaborados*, devendo ser organizada precipuamente para esta finalidade. É por essa razão que Saviani (2005, p. 102-103) entende que “Na sociedade atual, pode-se perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal de educação.” De forma mais incisiva, o autor afirma que: “A educação escolar é simplesmente a educação; já as outras modalidades são sempre definidas pela via negativa.” (SAVIANI, 2005, p. 98)

Nessa medida, trataremos agora da *principal função da educação escolar*, que é a de *ser mediadora entre a singularidade dos alunos (imediate) e as produções sócio-culturais do gênero humano (mediato)*, apontando, em linhas gerais, como se estabelece, por meio dessa mediação, a relação entre a apropriação do conhecimento pelos alunos e a sua prática social.

A mediação da educação escolar está relacionada a duas diferentes esferas do ser social: a esfera da vida cotidiana e a esfera da vida não-cotidiana⁸. A esfera da vida cotidiana circunscreve-se às experiências imediatas dos indivíduos, ou seja, às atividades espontâneas por eles realizadas, num “mundo da heterogeneidade”⁹.

Na sua vivência cotidiana, ação e pensamento se relacionam diretamente, de modo que não são captados os vínculos entre os fenômenos presentes em cada situação. Para Netto (2005, p.68), isso ocorre porque no âmbito da cotidianidade “[...] todo e qualquer indivíduo só se percebe(a)[e] como *ser singular*, vale dizer: a dimensão genérica (a referência à pertinência ao humano-genérico) aparece subsumida, na vida cotidiana, à dimensão da singularidade.”

Na medida em que o ser humano é formado por dois pólos, o da singularidade e o da genericidade, é necessário que consideremos, então, que na esfera da vida cotidiana há o domínio do pólo da singularidade, ou, em outras palavras, do indivíduo em-si, uma vez que a atuação deste indivíduo se dá, como afirmamos, espontaneamente, prescindindo do aspecto de reflexão, de relação consciente, que caracteriza a esfera do indivíduo para-si, ou, do homem como um ser pleno das características do gênero humano (DUARTE, 1993, 1996).¹⁰

É necessário esclarecermos que a crítica à circunscrição do indivíduo às atividades e relações da vida cotidiana não comporta de forma alguma a exclusão do cotidiano da vida dos homens, até mesmo porque isso seria impossível. Nosso intuito é o de reforçar a relação dialética entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas, a fim de destacar, em especial, a contribuição da educação escolar nesse processo. A educação realizada na escola – instituição específica para a transmissão de conhecimentos elaborados socialmente –, enquanto uma atividade particular de caráter não-cotidiano, mediata e mediada, só pode atingir a sua finalidade se for organizada de modo a superar a dicotomia entre esfera da vida cotidiana e outras esferas mais complexas do ser social, “enriquecendo” a própria cotidianidade dos estudantes que têm acesso a tal instituição.

⁸ Em seu livro *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski* (DUARTE, 1996), o autor discute, dentre outras questões, a educação levando em conta a “dupla referência à reprodução do indivíduo e à reprodução do gênero humano”; neste sentido, baseia-se na teoria de Agnes Heller para tratar das diferenças e das relações entre as esferas da vida cotidiana e não-cotidiana.

⁹ Netto (2005) mostra quais são as três determinações fundamentais da cotidianidade (heterogeneidade; imediatividade; superficialidade extensiva), segundo Lukács.

¹⁰ Sobre a individualidade em-si e a individualidade para-si, bem como sobre a relação entre o indivíduo e o gênero humano, remetemos ao texto de Duarte (1993), no qual ele aborda o processo de formação do indivíduo, a partir do materialismo histórico.

A influência da educação escolar na cotidianidade, enriquecendo a prática social como um todo, ocorre porque, na medida em que essa educação estabelece a mediação entre a esfera da vida cotidiana e o conhecimento elaborado (científico, filosófico, artístico), possibilitando com que os indivíduos (no caso, os alunos) se apropriem de parte desse conhecimento, há a superação (no sentido de se ir para além, de se ter consciência, e não de supressão desse conhecimento) do conhecimento manifestado na esfera cotidiana, o qual é “produto” (no pensamento dos indivíduos, quando limitados às relações cotidianas) de experiências imediatas, espontâneas, carecendo, portanto, das devidas relações a ele inerentes.

Como ocorre a mediação da educação escolar entre a singularidade dos alunos e o professor (o qual deve possuir o conhecimento sistematizado), ou, entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas?

Dada a forma como é organizada a escola, a mediação da educação escolar ocorre, especialmente, no espaço da sala-de-aula, nas relações travadas entre o professor e os alunos, por meio da relação ensino-aprendizagem. Entendemos a aula como um momento que sintetiza a prática educativa escolar (desde a seleção de conteúdos a serem transmitidos até o momento em que estes são apropriados pelos alunos) e, sendo essa prática um elemento da prática social global, ela certamente interfere nesta última. De acordo com Oliveira, “A prática educativa, de qualquer modo, sempre interfere nas demais modalidades da prática social, quer se tenha consciência disso ou não [...]” (OLIVEIRA, 1986, p. 98).

Nessa perspectiva, a mediação estabelecida entre o professor e o aluno, no ato da aula, pode e deve ser um momento de transformações dos indivíduos nela envolvidos, promovendo, a partir dessas específicas transformações, possibilidades para corroborar a luta pela transformação do ser social.

Se a tarefa precípua da educação escolar é a transmissão dos mais ricos conhecimentos sócio-culturais, os quais são necessários para a constituição da genericidade humana no indivíduo, essa finalidade deve perpassar toda a atividade do professor e ela constitui a base para a mediação que se concretizará em sala de aula. Dessa maneira, é evidente que o conhecimento elaborado, nas suas diferentes formas – artística, científica, filosófica –, é elemento fundamental nas e para as mediações presentes na relação professor-aluno/ ensino-aprendizagem; em outras palavras, nas mediações do processo educativo escolar tanto o professor quanto o aluno sempre deverão se relacionar com o conhecimento (elaborado).

Nesse sentido, compete ao professor, no momento de execução da sua tarefa de transmissão de conhecimentos, dirigir sua atividade de modo a proporcionar a superação do imediato dos seus alunos. A função social

do professor reclama que ele esteja munido de parte da gama de conhecimentos produzidos e preservados historicamente, para, a partir disso, ter o instrumental para selecionar e organizar os conteúdos histórico-sociais que transmitirá aos seus alunos. É o professor quem deve ter em vista as finalidades do processo educativo, elegendo, assim, os meios para alcançar tais finalidades.

Como dissemos anteriormente, a educação, tanto no sentido lato do termo, como no caso específico da educação escolar, dissemina os valores de uma determinada classe social; podendo se articular a um projeto de mudança desta sociedade, bem como em benefício da manutenção deste sistema de metabolismo social. Nessa dimensão, o professor, como veículo responsável em proporcionar aos alunos sua relação com o conhecimento elaborado, através do ensino, age na transformação da subjetividade destes alunos, seja concentrando seus esforços na formação de indivíduos críticos (o termo crítico se refere, de acordo com Marx, a compreender a realidade na sua raiz), ou se movendo para a formação de homens facilmente adaptáveis à sociedade vigente. Isso dependerá da ideologia que permeia a concepção desse professor.

Educação escolar e a lógica do capital

Da mesma maneira que ocorre no caso da educação, em sentido lato, a contradição da educação escolar reflete, a seu modo, a lógica contraditória das relações de produção. Assim como os trabalhadores são apartados dos meios de produção, o conhecimento social historicamente produzido também não será acessível a todos os homens, na sociedade capitalista, devendo ficar sob domínio de poucos, ou seja, daqueles que deverão cuidar da manutenção dessa forma societal. Diante da cada vez mais intensa complexificação do trabalho, o sistema de produção exige que os trabalhadores dominem alguns “instrumentos intelectuais”, que até então não possuíam, diretamente necessários à execução de sua tarefa no posto de trabalho; porém, é preciso que se ressalve, esta parte do conhecimento que lhes é difundida é insignificante diante de toda a produção material e intelectual existente até o presente. Segundo Duarte, isso ocorre porque

[...] ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, *evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tornar-se*

um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção. (DUARTE, 2000, p.6, grifo nosso).

Fica claro, então, que, na ótica burguesa, cabe ao trabalhador apenas o conhecimento que lhe seja imediatamente útil para a produção, ou seja, o conhecimento é limitado ao seu uso pragmático, a fim de que não se corra o risco de os trabalhadores poderem alcançar instrumentos adequados e suficientes para se rebelarem contra a atual forma de relacionamento entre os homens, buscando, com isso, modificá-la. Para que a classe dominante mantenha seu domínio sob os demais homens é preciso privar os sujeitos da classe trabalhadora de todas as ferramentas – sejam elas materiais e/ou intelectuais – que possam conscientizá-los de que a desigualdade social e a luta de classes não é algo natural; esta é a única forma de a burguesia permanecer no poder, mantendo as regras e os fetichismos impostos pelo capital inalteráveis, ou, então, permitindo o seu aperfeiçoamento.

A burguesia age de modo a propagar a idéia de que o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade é de sua propriedade, faz parte da sua “cultura”; enquanto que a classe trabalhadora tem um conhecimento que também lhe pertence, o relativo à “cultura popular”. Essa ideologia implica a fragmentação do ser social e o relativismo cultural (concepção que defende que existem diferentes culturas, e com suas peculiaridades, na sociedade), defesa que vemos repetidamente nos discursos neoliberais, que insistem na idéia de que todas as culturas devem ser respeitadas. Estes discursos servem como meio de garantir que os membros da classe trabalhadora incorporem a (falsa) idéia de que têm o seu próprio conhecimento, os seus costumes e que estes são importantes e suficientes para a sua vida.

O que é preciso destacar é que não existem vários conhecimentos ou várias culturas. O que existe é o conhecimento material e espiritual produzido historicamente pelo conjunto dos homens e, portanto, a cultura humana. Nesse sentido, entendemos que a burguesia, na medida em que se apropria de parte significativa desse conhecimento – o que não é, na sociedade capitalista, possível ao proletariado –, o mantém sob “sua propriedade”, incorporando os instrumentos materiais e intelectuais como “armas” contra os próprios trabalhadores.

A acirrada luta de classes da sociedade capitalista mostra que, nesta sociedade, o que prevalece nas relações sociais são os interesses particularistas e imediatistas de cada indivíduo ou de cada classe. Poderíamos explorar essa questão de várias formas, mas, para o objetivo da nossa discussão, basta atentarmos para o fato, ainda que sem nos aprofundarmos, de que a burguesia se organiza de modo a transformar seus interesses parciais em interesses universais, camuflando os reais problemas estruturais de nossa sociedade.

A educação, tanto no sentido mais amplo, como no caso específico da escola, como vimos, tem um caráter ideológico; ou seja, ela não é neutra. No caso da escola, tendo o professor como o responsável pela transmissão do conhecimento elaborado aos alunos, cabe retomarmos uma afirmação que fizemos anteriormente: “É o professor quem deve ter em vista as finalidades do processo educativo, elegendo, assim, os meios para alcançar tais finalidades”. Essa afirmação precisa ser explicada. Quando dizemos que o professor “deve ter em vista as finalidades do processo educativo”, não estamos defendendo que ele estabelece essas finalidades de acordo com aquilo que “acha melhor”. Ao contrário, as finalidades do processo educativo estão postas na e pela sociedade que se tem e ou se pretende construir. É a realidade que nos apresenta essas finalidades. Se o professor pretende contribuir para a luta pela transformação da sociedade capitalista, deve ser finalidade do processo educativo formar crianças, adolescentes, jovens, homens e mulheres que compreendam a realidade em que vivem. Nesse sentido, não se pode perder de vista as relações entre o trabalho e educação, de modo a se ter clareza da função de cada um no processo de produção e reprodução do ser social.

Considerações finais

Neste capítulo, com base na *Ontologia do Ser Social*, buscamos tratar da função da educação na sociedade, mostrando que ela é uma mediação imprescindível para a reprodução do ser social em qualquer sociedade e tempo histórico. Para tanto, abordamos, de modo sucinto, a categoria do trabalho, uma vez que o trabalho é responsável pela produção do ser social. A discussão buscou delinear as relações entre trabalho e educação, de modo a destacar que ambas as categorias têm funções sociais diferentes.

Mostramos que a educação tem como função transmitir aos indivíduos das novas gerações os conhecimentos produzidos pelos homens ao longo da história, de modo a torná-los parte do gênero humano, e, assim, concomitantemente, possibilitando a conservação e desenvolvimento da humanidade. Entretanto, vimos que o momento sócio-histórico concreto influencia no tipo de educação que se desenvolverá em determinada sociedade, o que, em última instância, dependerá do modo de produção do qual emerge essa sociedade.

Tratamos, em linhas gerais, da função da educação escolar na sociedade capitalista, apontando alguns limites e algumas possibilidades da educação para uma formação que priorize os interesses do conjunto dos homens em vez dos interesses privados de uma classe.

Ainda que os limites que imperam em nossa sociedade não sejam poucos e nem mesmo com poucos reflexos no nosso cotidiano (muito pelo contrário!), os professores ou educadores que objetivam contribuir para uma sociedade livre da exploração do homem pelo homem devem compreender os nexos entre o trabalho e a educação, de modo a entender as influências do modo de produção na educação, bem como o seu caráter de autonomia relativa, que lhe é conferido pela sua função específica.

REFERÊNCIAS

DARCOLETO, C. A. da S. **Educação e mediação**: limites e possibilidades da educação escolar a partir da categoria da mediação em István Mészáros. 2009. 152 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LESSA, S. **O processo de produção/reprodução social; trabalho e sociabilidade**. Brasília: CEAD-UNB, 1999, p.20-33. (Capacitação em serviço social e política social. Módulo 2).

_____. Reprodução e ontologia em Lukács. **Trans/Form/Ação**, Marília, v.17, p.63-79, jan. 1994.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACÁRIO, E. **Trabalho, reprodução social e educação**. 2005. 127f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MARKUS, G. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARX, K. **Manuscrítos econômicos-filosóficos de 1844**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (I – Feuerbach). 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Marx**: a teoria da Alienação. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

NETTO, J. P. Para a crítica da vida cotidiana. In: CARVALHO, M. do C. B. de.; NETTO, J. P. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. 6.ed.São Paulo: Cortez, 2005.p.23-62.

OLIVEIRA, B. A. de. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. In: OLIVEIRA, B. A. de.; DUARTE, N. **Socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986. p.91-104.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 2005.

A CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO NA INFÂNCIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O DOCENTE DE ENSINO FUNDAMENTAL

Claudete de Sousa NOGUEIRA

Introdução

Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Sobre essa representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se depois opiniões, ideias fugazes ou duradoras, como um amor... mas permanecem indelévels as marcas das nossas primeiras curiosidades, das primeiras emoções. (FERRO, 1983, p. 11).

A epígrafe citada evidencia a importância do ensino da História e sua relação com a construção da visão de mundo desde a infância. Segundo Ferro (1983), o conhecimento histórico construído na infância se constitui como fator essencial para incentivar as descobertas, as indagações e questionamentos próprios dessa fase da vida. Nesse processo, enquanto a criança exercita sua curiosidade, o contato com o saber histórico permite que inicie também o exercício da problematização de sua vida social, se identificando enquanto sujeito da história, capaz de perceber semelhanças e diferenças, conflitos e contradições existentes na sociedade.

As orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para o ensino de História nas Séries Iniciais destacam a importância de desenvolver atividades que levem as crianças a valorizar sua própria história, construindo elementos para a compreensão da história local e do mundo. Nesse contexto,

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais. (BRASIL, 1997, p.26).

Para tanto, é consenso entre os educadores e pesquisadores da área, a necessidade de se construir um processo pedagógico crítico, levando-se em conta as especificidades do ensino de história na infância, em que os conteúdos e metodologias de ensino precisam se adequar aos interesses desses alunos. Nesse sentido, refletir sobre o ensino de História para crianças, nos remete a questões mais complexas como escolhas de linhas teóricas, práticas pedagógicas, metodológicas e perspectivas do saber histórico.

Os debates e reflexões têm conduzido ao longo do tempo a questões que remetem sobre a formação docente e seu papel enquanto mediador do processo. As exigências por mudanças são justificadas pela necessidade de superar o ensino tradicional de História que ainda predomina na maioria das escolas, caracterizado pelo incentivo a memorização de fatos, datas e heróis.

As propostas de mudanças para o ensino de história são bastante amplas e complexas passando por temáticas fundamentais para a compreensão sobre sujeitos condutores da história, sobre os povos nos quais os estudos históricos devem se concentrar, sobre as fontes documentais que devem ou podem ser usadas nas pesquisas e quais as ordenações temporais que devem ou podem prevalecer. Nesse sentido,

[...] tem sido criticada, simultaneamente, uma produção histórica que legitima determinados setores da sociedade, vistos como únicos condutores da política da nação e de seus avanços econômicos. Tem sido considerada, por sua vez, a atuação dos diversos grupos e classes sociais e suas diferentes formas de participação na configuração das realidades presentes, passadas e futuras. (BRASIL, 1997, p.25).

Ao questionar o antigo modelo de ensinar História abriu-se espaço também para reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem nos quais os alunos são considerados participantes ativos do processo de construção do conhecimento. Nesse caso, significa ensinar história concebendo o aluno como sujeito construtor de sua própria história.

Neste sentido, é fundamental refletir sobre experiências de ensino, voltadas a formação dos graduandos de Pedagogia, futuro docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois esse profissional terá como desafio encontrar maneiras produtivas de ensinar História para as crianças,

levando-se em conta o processo de construção de identidades e a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Outro ponto que merece ressaltar é o fato de que o Professor formado em Pedagogia se torna um profissional polivalente, frequentemente responsável por todas as disciplinas oferecidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante do exposto, este texto tem como objetivo discutir a formação de futuro docente das séries iniciais, considerando sua situação enquanto profissional polivalente, responsável também pelo ensino de história. A partir das experiências desenvolvidas na disciplina Metodologia, conteúdo e prática de ensino em História e Geografia, busca-se discutir o papel do professor enquanto mediador na construção dos saberes históricos na infância.

Parte-se do pressuposto de que, a construção de um saber histórico na infância exige dos profissionais do ensino uma formação que lhe permita construir maneiras criativas e prazerosas de aprendizagem, com conteúdos significativos e socialmente responsável.

Metodologia

A disciplina Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia faz parte do conjunto de disciplinas de natureza teórico-prática, que tem como proposta articular o ensino à metodologia específica dos diferentes níveis de atuação. De acordo com o projeto Pedagógico do Curso essas disciplinas

[...] têm como objetivo possibilitar ao futuro professor a compreensão teórica dos diferentes campos de produção de conhecimento aliados ao tratamento didático que possibilite a aprendizagem das crianças, isto é, o conteúdo é abordado acompanhado de situações de ensino, entendendo-se que o que ensinar e como ensinar são elementos constitutivos e indissociáveis nessa proposta de formação de professores. (UNESP, 2007, p.17).

Em sua especificidade, essa disciplina tem como objetivo central proporcionar ao aluno de Pedagogia, futuro docente, a compreensão do espaço histórico e geográfico enquanto produção humana e suas organizações econômicas, sociais e culturais. Nessa perspectiva propõe que o aluno entenda que a percepção espacial de cada indivíduo ou sociedade é também marcada por laços afetivos e referências sócio-históricas, ou seja, “[...] operações culturais começadas antes de nós, e que a reanimamos ou reativamos a partir de nosso presente.”

As atividades propostas para o ensino das disciplinas de História e Geografia têm como foco oferecer instrumentos para a “[...] compreensão da vida humana e conseqüentemente formação de personalidades democráticas, essenciais ao exercício da cidadania.”

Segundo as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental as disciplinas de História e Geografia têm como um dos objetivos desenvolver a “[...] o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito [...]” (BRASIL, 1997, p.5). Compreende-se a partir dessas considerações que os conhecimentos de história e geografia devem servir como instrumentos de compreensão da realidade, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Nadai e Lagoa (1991, p.16)

Estuda-se história para poder pensar o outro. Para entender a dialética da mudança e da permanência. Ver que a vida não é retilínea. E que o futuro pode ser diferente do presente. Mais do que entender o passado, estudar a história é trabalhar a diferença, a tolerância.

A partir de experiências desenvolvidas na disciplina buscou-se discutir sobre o papel do professor enquanto mediador na construção dos saberes históricos na infância. Essa atividade de ensino resultou na organização e produção de relatórios e projetos temáticos referentes aos anos de 2012 e 2014, no curso de graduação em Pedagogia.

No decorrer das aulas procurou-se promover situações didático-pedagógicas que permitiram refletir sobre o conteúdo a ser ensinado, a proposição de metodologia adequada, a elaboração de planos de ensino e a prática ou simulação de situações didáticas geradoras de um conhecimento de natureza experiencial. A disciplina também possibilitou, dentre outras atividades, que o graduando aprendesse a analisar de maneira crítica os diferentes recursos didáticos existentes, assim como produzisse novos materiais, de acordo com as necessidades de ensino.

Nesse contexto, os alunos do curso de Pedagogia foram orientados inicialmente a levarem em consideração as condições de aprendizagem das crianças e os níveis de ensino. Segundo Penteadó (2011, p. 50)

Adotar as condições externas de aprendizagem, simultaneamente às condições internas, como critério norteador para a montagem de situações significativas de aprendizagem leva-nos a algo mais do que optar por esta ou aquela forma de trabalho escolar. Impõe considerar a existência de condições externas que precedem a vida escolar do

A construção do saber histórico na infância: desafios e perspectivas para o docente de ensino fundamental

educando; condições externas que se desenvolvem paralelamente à vida escolar do educando; condições externas que só ganham existência na vida escolar do educando.

Para Silva (2007) o processo de aprender-ensinar-aprender que envolve mulheres e homens ao longo de suas vidas está relacionado a trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. “Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder.” (SILVA, 2007, p.491).

Dessa maneira a formação de professores é compreendida como uma construção de conhecimento significativa, em que o aluno licenciando, futuro docente, é agente construtor de seu conhecimento. De acordo com Nóvoa (1995, p. 28)

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Buscou-se refletir sobre as situações didáticas pedagógicas criadas com o intuito de incentivar o aluno de pedagogia a desenvolver projetos experimentais a respeito dos temas geradores do conteúdo, tendo em vista organizar material didático para sua futura docência, contemplando as seguintes características:

- Organização de registros escritos e incentivo as narrativas orais que possibilitavam reflexões sobre sua experiência enquanto estudantes e perspectivas enquanto futuros docentes;
- Aulas dialogadas que incentivavam a participação dos graduandos, permitindo a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos da disciplina;
- Análises e discussões sobre a estrutura conceitual do ensino de História;
- Análises e desenvolvimento de estudos de casos envolvendo os conteúdos a serem trabalhados e procedimentos metodológicos;
- Reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, em que eram problematizadas as possíveis dificuldades e como minimizá-las.

Com objetivo de registrar as atividades os alunos produziram diários reflexivos, individuais e coletivos, onde puderam relatar as situações vivenciadas, as propostas específicas da disciplina de História embasada pelas teorias e a organização dos projetos experimentais.

A relação entre o conhecimento teórico e prático esteve presente ao longo do processo, sendo observada nos relatórios elaborados pelos futuros docentes, assim como no planejamento do curso e nos planos de aulas.

Resultados e Discussão

A análise dos dados, emergida mediante a observação participante e coleta de materiais revela que a aquisição dos conhecimentos de história se estabelece em um contexto de “experienciação” do mundo, ou seja, a partir da compreensão das relações, das situações vivenciadas pelos alunos.

Considera-se aqui, o termo saber histórico construído no ambiente escolar, o conhecimento caracterizado não apenas pela transposição didática feita pelo professor, mas essencialmente pelo processo de reelaboração do conhecimento produzido no campo das pesquisas dos historiadores e especialistas do campo das Ciências Humanas na seleção e apropriação de partes dos resultados acadêmicos, articulando-os de acordo com seus objetivos (BRASIL, 1997).

Assim, saber histórico escolar é definido como o processo de aprendizagem no qual estão envolvidos professores, alunos e demais agentes escolares. Nesse processo de reelaboração, agrega-se um conjunto de “representações sociais” do mundo e da história, produzidos por professores e alunos.

Destaca-se a seguir algumas temáticas e reflexões presentes nos relatos e trabalhos produzidos pelos alunos:

O contato com a disciplina História ao longo de sua formação

No desenvolvimento dessa etapa de formação, levou-se em conta o perfil dos estudantes do Curso de Pedagogia, sua realidade enquanto ser dotado de conhecimentos, sua experiência e maneira de aprender. Nesse processo, foram consideradas as recentes diretrizes para a formação docente que considera suas condições de aprendizagem e o papel do professorando como agente construtor de seu conhecimento.

Segundo Penteado (2011) Conhecer “o professorado real, concreto” é procedimento necessário para a montagem de condições externas de aprendizagem adequadas. “Ninguém melhor que ele mesmo para providenciar tais informações”. (PENTEADO, 2011, p.208).

Tendo como foco essa perspectiva, na etapa inicial foram privilegiadas atividades que estimularam as reflexões e observações recorrentes às experiências próprias de cada um com os conteúdos específicos da disciplina ao longo de sua formação escolar. Nesse processo, a organização e análise dos diários reflexivos produzidos pelos alunos graduandos tornou-se uma

ferramenta importante para o desenvolvimento do autoconhecimento e da autocrítica.

Diante dos relatos elaborados no diário reflexivo organizados pelos alunos do Curso de Pedagogia, chama atenção a deficiência e o pouco conhecimento com os conteúdos propostos pelas disciplinas. Muitos dos alunos afirmam que os conhecimentos históricos só podem ser aprendidos por meio da memorização, experiência que tiveram ao longo de sua formação.

Os relatos referentes aos conhecimentos históricos se resumem a fatos envolvendo grandes acontecimentos e personalidades.

É interessante observar que mesmo diante da afirmação sobre a deficiência no conhecimento de conteúdos históricos, os alunos demonstram compreender a importância de se trabalhar com o ensino de história para a compreensão das transformações ocorridas na sociedade.

No entanto, quando questionados sobre o “por quê” aprender História nota-se que ainda prevalece a ideia de que o estudo do passado permite prever acontecimentos futuros. As respostas tendem a reafirmar uma concepção do ensino de História, já bastante criticada pelas novas pesquisas de que “Aprender história é importante para compreendermos o presente e sabermos como será o futuro”

Diferentemente dessa concepção, os novos estudos apontam para a importância de se estudar o passado como orientação de ação. Nessa perspectiva, Rüsen (2009, p.164) afirma que “[...] a memória torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna uma parte essencial da orientação cultural da vida presente. Essa orientação inclui uma perspectiva futura e uma direção que molde todas as atividades e sofrimentos humanos.”

Além disso, outras dificuldades foram verificadas em uma conversa inicial com os alunos como, por exemplo, a questão das fontes, que geralmente são pensadas de maneira bastante simplificada, reduzidas ao livro didático ou documentos impressos como os jornais. Nota-se que as diversas possibilidades de uso de documentos históricos, para além das fontes escritas, são ainda pouco conhecidas pelos alunos. O uso de imagens, da oralidade, das canções, da cultura material e imaterial não fez parte do processo de aprendizagem desses alunos.

Assim, as atividades e discussões feitas com os alunos, futuros docentes, contribuíram para que estes refletissem sobre suas experiências pessoais em seu percurso educacional em relação a disciplina de História. Essas reflexões conduziram as etapas seguintes cujos objetivos foram estimular os saberes específicos da área de História para a formação inicial docente além de possibilitar a inserção na prática de sala de aula.

No contato com o ambiente escolar, a partir das observações e registros feitos pelos alunos foram levantadas algumas temáticas referentes às pro-

postas de ensino de História nas séries iniciais do Ensino fundamental, sua efetivação na sala de aula e as perspectivas e desafio para o desenvolvimento na prática docente.

O contato com a realidade escolar: reflexões sobre procedimentos e dificuldades observados no ensino de História

A possibilidade de desenvolver atividades práticas no cotidiano escolar foi de fundamental importância para que os alunos pudessem ter contato com os professores que lecionam a disciplina de História nos anos iniciais do Ensino fundamental. A partir de suas observações e constatações foi possível refletir sobre os procedimentos adotados, as dificuldades encontradas pelos professores e alunos, no processo de ensino-aprendizagem.

Percebe-se que as atividades de estágio favoreceram o andamento das discussões em sala de aula. Partiu-se da concepção de estágio participativo, ou seja, um espaço de reflexão e ação. De acordo com Penteado (2011) esse tipo de estágio possibilita que o aluno

- Registre constatações sobre a realidade escolar do trabalho do qual irá se dedicar brevemente;
- se dê conta das interpretações que elabora sobre suas observações e constatações;
- problematize tais constatações;
- analise os problemas levantados, a partir dos conhecimentos socioculturais que já detém; do que se pretende atingir com o trabalho pedagógico; dos procedimentos utilizados; (PENTEADO, 2011, p.218).

Para Penteado (2011, p.218) o “fazer pedagógico” e o “pensar pedagógico”, como etapas inseparáveis e imprescindíveis do processo de trabalho pedagógico, são “o único caminho capaz de conduzir a um exercício profissional competente”.

Assim, nas constatações e reflexões elaboradas pelos alunos sobre a realidade escolar e o trabalho dos professores aparecem às dúvidas, as perspectivas e suas considerações sobre o processo ensino-aprendizagem. Ao abordarem sobre suas experiências com estágio nas séries iniciais, descrevem uma situação não muito diferente daquela vivenciada no passado, ou seja, grande parte dos professores atualmente ainda ignoram os conteúdos dessa disciplina ou são trabalhados sob a perspectiva de uma concepção de ensino tradicional, voltada para a memorização de fatos e grandes acontecimentos.

Apesar de algumas inovações como a inserção de filmes e vídeos e algumas experiências envolvendo pesquisas, percebe-se que ainda prevalece no ensino de História a transmissão de Conteúdos Históricos geralmente, os veiculados pelos livros didáticos ou aulas expositivas.

Os relatos sobre a vivência na escola revelam as dificuldades presentes na organização dessa atividade de ensino, relacionada a vários fatores: organização e planejamento das aulas, indefinição dos procedimentos metodológicos, deficiência nos recursos didáticos e falta de interesse por parte dos alunos.

Outro problema detectado pelos alunos em seu contato com a prática foi a não existência da disciplina de história nos anos iniciais, ou seja, no período da alfabetização. Esse fato é geralmente justificado pelos professores pela preocupação com a aprendizagem da escrita e leitura, que alegam ter o foco na alfabetização.

Essa concepção de alfabetização já vem a algum tempo sendo questionada por muitos pesquisadores, como destaca Fonseca (2010) em sua análise sobre o ensino de história na Educação básica

O “foco na alfabetização” não pode perder de vista as diversas dimensões que o processo envolve, pois, como nos ensinou Paulo Freire, ler é ler o mundo (FREIRE, 2001); logo, não podemos aprender a ler as palavras sem a busca da compreensão do mundo, da história, da geografia, das experiências humanas construídas nos diversos tempos e lugares. Isto requer de nós outra concepção de aprendizagem da Língua Portuguesa e da História. À pergunta de muitos professores – “é possível ensinar História sem antes alfabetizar?” –, respondemos com outra questão e uma assertiva: “é possível alfabetizar sem a História”? (FONSECA, 2009). É possível, sim, alfabetizar as crianças, ensinando e aprendendo História. Aprender história é ler e compreender o mundo em que vivemos. (FONSECA, 2010, p.6).

Nesse contexto, o processo de alfabetização ganha novos elementos capazes de dar sentido aos conteúdos ensinados. Parte-se da premissa que ao entrarem em contato com a alfabetização as crianças já estão “[...] vivenciando relações sociais, que podem ocorrer de forma facilitadora ou inibidora do processo de ensino aprendizagem. Portanto, dedicar um tempo à organização dessas relações com os alunos é um ensino necessário.” (PENTEADO, 2011, p.78).

Percebe-se com essas observações, a necessidade de uma retomada por parte dos docentes em exercício e em formação, das propostas para o ensino de História que enquanto

[...] componente curricular, não é mais uma instância burocrática e repetitiva de soluções prévias elaboradas por especialistas. As respostas para as necessidades são formuladas de muitas maneiras, a partir das concepções de História, escola, ensino e mundo de cada professor, autor, debatedor, pesquisador. (FONSECA, 2010, p.9).

Cabe aqui analisar qual a finalidade de um saber histórico na atualidade, levando-se em conta a relação com a realidade de cada um, os desafios da transformação da sociedade em que vive e seu papel enquanto agente transformador. Nessa concepção, escola precisa se atentar para as orientações de um ensino de história que propõe estudar a vida de todos os homens e mulheres, com a preocupação de recuperar as experiências coletivas e os seus sentidos na vida prática material.

O ensino de história nas séries iniciais: desafios e perspectivas

De acordo com os dados coletados e relatórios organizados pelos alunos do curso de Pedagogia observou-se que há uma significativa resistência por parte dos professores das séries iniciais em trabalhar os conceitos e conteúdos relativos ao ensino de História. Em sua grande maioria, os professores justificam essa lacuna em função das exigências em relação a alfabetização das crianças e as dificuldades de se trabalhar outras disciplinas que não seja a língua Portuguesa.

Percebe-se também que os professores que lecionam nas séries iniciais acreditam que a criança tem dificuldade em compreender o tempo e o espaço e por isso, ensinar os conteúdos históricos seria inviável.

Contrariando essa concepção, os novos estudos apontam para o entendimento do que se denomina “consciência histórica” que pode ser muito variada e muito subjetiva, de acordo com a idade, determinada por vivências e sentimentos, situada imageticamente. Ela é formulada verbalmente de maneiras diferentes de acordo com o estágio de desenvolvimento (RÜSEN apud ABUD, 2012).

De acordo com Abud (2012, p. 560)

[...] a presença da disciplina no currículo dos anos iniciais da escolarização como o pilar fundamental no qual se apoia a iniciação do desenvolvimento conceitual da criança a respeito do mundo social, para que nele possa se assentar o conhecimento a ser desenvolvido quando se alcançam estágios de aprendizado passíveis de maior aprofundamento, já na segunda fase do ensino fundamental.

As orientações do Parâmetro Curricular nacional – PCN de História e Geografia (BRASIL, 1997) apontam a importância das disciplinas de História e Geografia na construção de um mundo melhor, por meio do desenvolvimento dos objetivos gerais a serem alcançados:

- Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;
- Organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;
- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
- Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
- Questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política intencionais e organizações coletivas da sociedade civil;
- Utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo as como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia. (BRASIL, 1997, p. 41).

Diante do exposto, as observações e relatórios organizados pelos alunos apontam para a necessidade de se repensar o ensino de história no Ensino Fundamental, especificamente a formação docente. Segundo Schmidt (2005 apud ABUD, 2012, p.556), cabe ao Professor

[...] ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer bem, lançar o germe do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas. Ensinar passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História.

Considerações Finais

Diante das constatações e observações feitas na escola, das reflexões sobre seu contato com a temática e leituras e discussões de textos foi possível problematizar e encontrar alguns caminhos para a construção dos conceitos básicos do ensino de história. Buscou-se refletir diante das conclusões obtidas, sobre as propostas atuais para o ensino de história nas séries iniciais e a posição do aluno frente essas propostas enquanto futuro docente.

As questões colocadas tiveram como finalidade compreender a importância da construção de um saber histórico no ambiente escolar e como o graduando, futuro docente pode assumir ou não esses desafios. Por que trabalhar história nas escolas? Qual história trabalhar na escola? Qual o papel do docente nesse processo? Foram perguntas que conduziram o desenvolvimento da disciplina e as conclusões do grupo.

Após o desenvolvimento das atividades percebeu-se a importância do “fazer pedagógico” e “pensar sobre esse fazer”, uma vez que as discussões apresentadas, os textos lidos, as reflexões sobre os resultados das observações e constatações puderam se constituir em elementos imprescindíveis em sua formação.

Por meio da interação entre alunos, os estudos e a reflexão diante da temática, foram possíveis tecer novas considerações sobre a proposta de ensino de História e o papel do professor para a viabilização dessa proposta.

Os debates e reflexões conduziram para o olhar sobre as novas possibilidades de conhecimento no ensino de História, que abrange novas temáticas, diversidade de problematizações e ampliação de fontes. Nessa perspectiva, fica bastante evidente os caminhos necessários para esse processo: cabe ao docente o trabalho de observar, selecionar e construir juntamente com seus alunos o conhecimento histórico, desde os primeiros anos de escolaridade.

Assim, espera-se que diante dos diagnósticos realizados e do conhecimento sobre as novas diretrizes do ensino de história o futuro docente possa então ter elementos para começar a refletir sobre sua atuação enquanto profissional. Que fazer diante dessas propostas? Continuar a reproduzir um ensino apoiado na memorização de informações, geralmente fora da realidade da criança ou construir um conhecimento que a leve a compreender sua própria vida, a de sua comunidade e de seu meio?

As propostas para um ensino produtivo vêm se tornando cada vez mais concretas abrindo possibilidades diversas para um ensino de história que explora as questões do cotidiano, dos locais, das diferenças culturais, das experiências de grupos sociais que até então não tinham reconhecimento da história oficial.

Concluindo, pensar no ensino de história na atualidade implica em construir espaços que de fato objetive a formação de cidadãos críticos considerando os saberes, valores, ideias, atitudes de professores e alunos.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. **Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia**. Brasília, 1997.

FERRO, M. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. Tradução de Wladimir Araújo. São Paulo: IBRASA, 1983.

FONSECA, S. G. **Fazer ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

NADAI, E.; LAGO, A. História: o bonde que a escola perdeu. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 53, p. 16, nov. 1991.

PENTEADO, H. D. **Metodologia do ensino de história e geografia**. São Paulo: Cortez, 2011.

RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado – questões relevantes de metahistória. **Revista História da Historiografia**, [S.l.], n. 2, p.163-209, mar. 2009.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Pedagogia**. Araraquara, 2007. Disponível em: <<http://master.fclar.unesp.br/Home/Graduacao//PPP%20PEDAGOGIA.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

FORMAÇÃO
E
TRABALHO
DOCENTE

HTPC COMO FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E DIFICULDADES

Edson do Carmo INFORSATO
Rayana Silveira Souza Longhin LOURENÇO
Flávia Graziela Moreira PASSALACQUA

Introdução

Tendo como base o contexto educacional contemporâneo e os diversos estudos, que tematizam a Formação Continuada de Professores (ALARCÃO, 1998; BRASIL, 2002; TARDIF, 2002; NÓVOA, 2009; FRANCO, 2010; GATTI, 2008; IMBERNÓN, 2010; OLIVEIRA, 2011; UNESCO, 1998), neste trabalho, adota-se como ponto de partida a perspectiva de que investir nessa modalidade formativa é um dos aspectos decisivos e uma das vias principais de acesso ao sucesso nas reformas educacionais e à melhoria da qualidade do ensino básico.

Nesse sentido, os consensos, registrados por esses autores, se direcionam para a exigência cada vez maior da Formação Continuada em Serviço como tendência contemporânea mais eficaz de desenvolvimento profissional dos professores, pois essa formação pode ter maior efetividade se for desenvolvida com foco na escola, que é um lugar fecundo para gerar os próprios esquemas formativos permanentes de seus profissionais. Tendo em vista a proximidade com a prática educativa e sendo possível assim favorecer a reflexão sobre a ação é na escola que se revela a demanda de formação para o professor, levando em conta o contexto em que ela está inserida, com suas peculiaridades e características próprias.

Não pretendemos desprezar a importância dos outros modelos de formação de professores, mas temos como objetivo demonstrar o quão pode ser proveitosa uma formação de professores que tenha a escola como lócus.

Nos estudos a respeito dessa temática, podemos constatar que é consensual a preocupação em potencializá-la, em avançar a forma como a formação continuada de professores é pensada e instituída, uma vez que os cursos oferecidos de formação continuada muitas vezes estão distantes da realidade educacional e por isso não refletem em mudanças significativas e melhorias na prática educativa.

Segundo Mendes (2008), a defesa da importância de uma Formação Continuada em Serviço teve início em estudos no Reino Unido em meados de 1970, pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o objetivo de solucionar os problemas presentes na formação de professores, desenvolvendo-a mais colaborativamente entre eles, a fim de responder às necessidades definidas pela escola de modo a elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

A esse respeito, o Relatório para a UNESCO (1998) da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, destaca a formação como um dos elementos essenciais para que haja avanços na educação, além de outros fatores que, obviamente, também são essenciais, como a melhoria do recrutamento, do estatuto social e das condições de trabalho dos professores, pois esses só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos, as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requerida para tal.

Esse mesmo documento enfatiza que a qualidade de ensino é determinada tanto, ou até mais, pela formação continuada dos professores, quanto pela sua formação inicial. No entanto, apenas validamos esse argumento na medida em que a formação continuada seja referenciada na prática docente, pois a partir dela o professor estabelece relação entre os saberes, apresentando dificuldades, lacunas e necessidades que apenas podem ser superadas em um processo formativo contínuo (UNESCO, 1998).

Por sua vez, os Referenciais para Formação de Professores- RFP- (2002), afirmam que

A Formação de Professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, um dos mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente [...] Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional e também intervir em suas reais condições de trabalho. (BRASIL, 2002, p. 26).

*HTPC como formação continuada em serviço de
professores: possibilidades e dificuldades*

No Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado no Brasil no ano de 2001, e também no atual PNE (2014) essa afirmação também está presente, enfatizando a importância atribuída à formação permanente e em serviço dos profissionais da educação

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. [...] Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político. (BRASIL, 2001).

Defendemos, portanto, que a formação continuada de professores deve ter a escola como *locus* visto que, como reitera Almeida (2000), a escola é o genuíno local no qual os saberes e as experiências são trocados, validados e rejeitados. É, portanto, através do cruzamento dos projetos individuais com o coletivo que a vida na escola se consolida, pois quanto mais projetos individuais são contemplados no coletivo, maiores são suas possibilidades de sucesso.

Uma estudiosa brasileira de muita evidência no campo da formação de professores, no final da década de 1990 registra o seguinte trecho em um dos seus textos

Considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (CANDAUI, 1997, p. 57).

Na observação da autora, a formação em serviço é recomendada para ser desenvolvida na escola onde os profissionais trabalham, em exercícios permanentes de se abordarem os problemas enfrentados e se discutí-los de

maneira colegiada, em equipe. Mais recentemente, um dos autores voltados à temática da formação continuada, observou que

[...] quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar de formação (IMBERNÓN, 2006, p. 80).

Nota-se no período do autor, uma ênfase da formação em serviço tendo a escola como a geradora do conteúdo da formação. Respondendo às suas necessidades de formação, ou seja, manter a escola com um lugar que propicie a aprendizagem aos alunos que a frequentem, dentro daquilo que é exigido e consensuado como formação de crianças e jovens, os agentes dessa empreitada estarão se formando permanentemente, atualizando-se sobre os problemas e as dificuldades que precisam ser sanadas para que a função da escola não se perca.

HTPC: Prática de Formação Continuada em Serviço?

Partindo dessa tendência de Formação Continuada em Serviço de Professores, nosso estudo pretendeu abordar uma atividade permanente na maioria das escolas públicas paulistas, que se caracteriza legalmente como formação continuada. Trata-se do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), ou Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), que é constituído geralmente por reuniões periódicas, cujo tempo de duração é parte da jornada do titular de cargo e tem como principais objetivos proporcionar ao professor um espaço de formação em serviço, com base na reflexão e na discussão em grupo das suas ações cotidianas, promovendo o trabalho em equipe, além de reflexões constantes sobre a prática docente, sobre o currículo e a busca de soluções para as situações-problema presentes no universo escolar. E dessa forma, proporcionar a busca pela melhoria da prática docente e conseqüentemente do processo de ensino e aprendizagem (Portaria CENP nº 1/96 – L. C. nº 836/97).

O HTPC foi instituído na rede estadual pública do estado de São Paulo e tem por objetivos:

- I. Construir e implementar o projeto pedagógico da escola;
- II. Articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria do processo ensino aprendizagem;
- III. Identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de

HTPC como formação continuada em serviço de professores: possibilidades e dificuldades

evasão e repetência; IV. Possibilitar a reflexão sobre a prática docente; V. Favorecer o intercâmbio de experiências; VI. Promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores; VII. Acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem. (Portaria CENP n.1/96 e Lei Complementar n.836/97 (OLIVEIRA, 2006, p.28).

Além desses objetivos, o HTPC também é importante pelo fato de reforçar o sentido de pertença ao grupo, através do compartilhamento das dificuldades e da troca de experiências. Desta forma, tem o potencial de romper com o isolamento frequente nas instituições escolares, o qual faz com que cada professor pareça viver em uma ilha, sem comunicação e nem apoio da equipe diretiva ou de seus pares, não ocorrendo a troca de ideias, apoio mútuo e a busca de soluções para os problemas enfrentados, culminando para que o individualismo seja cada vez mais reforçado e a colaboração enfraquecida (FRANCO, 2010).

Acreditamos que o HTPC traz como objetivo principal a possibilidade e valorização da escola como lócus de formação de professores, tornando-se um espaço privilegiado de discussão e formação, por meio da construção do trabalho coletivo de forma coerente e articulada, fortalecendo o projeto político-pedagógico e o sentido de pertença ao grupo pelos professores. Essa prática cria a oportunidade de os professores aprenderem permanentemente pela troca de experiências entre seus pares e, também com a coordenação pedagógica, possibilita, ainda a ajuda mútua na tentativa de sanar as dificuldades e necessidades enfrentadas, potencializando cada vez mais o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos.

Todavia, segundo Garcia (2003) e Franco (2010), embora as reuniões na escola tenham legalmente esse potencial da oportunidade de reflexão sobre os processos educativos, notamos que a maneira como o HTPC tem sido atualmente realizado nas escolas em nada contribui para que o isolamento vivido pelos professores seja minimizado e para que mudanças significativas na prática docente possam ocorrer, pois a prática dele não se caracteriza pela reflexão sobre as atividades dos professores para que eles e assumam posturas diferenciadas frente aos desafios que enfrentam. Isso é o que desenvolveremos como resultado da nossa investigação.

Objetivos e Metodologia

Com base nesses fundamentos, nossa proposta para este trabalho foi a de mostrar as inferências a que chegamos sobre os resultados que obtivemos de um trabalho mais amplo que pretendia investigar as possíveis relações estabelecidas entre as práticas realizadas nas reuniões de HTPC e os aspectos

essenciais definidores de uma Formação Continuada em Serviço. Desse estudo, realizado em duas escolas A e B, pudemos inferir alguns resultados a respeito da eficácia da formação continuada em serviço tendo o HTPC como espaço gerador, suas possibilidades e seus limites.

A metodologia empregada alicerçou-se na pesquisa qualitativa de natureza empírica, valendo-se de observações diretas *in loco* do HTPC realizadas durante um semestre letivo de 2012 e articuladas com entrevistas destinadas aos professores, coordenadores pedagógicos e/ou diretores responsáveis por essa reunião a fim de compreender melhor como se processa a dinâmica desse horário, detectando suas características espaciais e temporais. Os dados levantados foram aferidos por meio da Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), através da qual, categorias de análise foram seguidamente construídas, conforme a problemática dos HTPCs.

Realizou-se também uma análise documental em textos que abordam esta temática e em documentos oficiais presentes nas unidades escolares, como Projeto Político Pedagógico, Plano de Gestão, pautas e atas das reuniões. Por meio dos quais tivemos aportes que nos sustentaram sobre a importância da Formação Continuada em Serviço e os objetivos do HTPC defendidos pela legislação escolar.

Resultados

Como nosso propósito é o de apontar possibilidades e dificuldades para a Formação Continuada em Serviço tendo o HTPC como espaço propício para tal fim, dividiremos nossas análises nos dois itens anunciados.

1 - Possibilidades

No tocante às possibilidades, nossas observações permitiram registrar suas ocorrências. Nas duas escolas observadas percebe-se que a maioria dos professores não concebe nenhum fator como sendo facilitador do desenvolvimento do HTPC, a nosso ver, devido ao fato de não saberem para o que ele contribui, pois não vislumbram a escola como local de formação, e mais do que isso, não concebem a formação continuada como uma construção coletiva do corpo docente.

Apesar disso, alguns participantes apontaram fatores que caracterizam o desenvolvimento do HTPC como Formação Continuada em Serviço em sua escola. Como, por exemplo, a contribuição de alguns textos trazidos pela Diretora para serem estudados; o compromisso do grupo de professores, pois afirmaram que o grupo de professoras da Escola A tem compromisso com a educação, levam a sério seu trabalho e as reuniões de HTPC.

Já na outra escola analisada, escola B, os demais professores apontaram as trocas de ideias e experiências entre os pares como fator facilitador de mais incidência no desenvolvimento da reunião. Além disso, atribuíram valor também ao fato da Coordenadora auxiliá-los em suas necessidades; às leituras realizadas nesse espaço; ao grupo de professores e à relação que podem estabelecer nesses encontros entre a teoria e a prática.

Portanto, observa-se que os aspectos favoráveis possibilitadores do HTPC como formação continuada em serviço são efetivos e devem ser levados em conta para os esforços no estabelecimento de políticas de formação continuada.

2- Dificuldades

Neste projeto de investigação realizado nas escolas, pudemos inferir que as necessidades para um processo de formação em serviço, com foco no HTPC, são bem evidentes. Vários de nossos registros mostram que a unidade escolar, na sua funcionalidade geral, apresenta sinais claros de distanciamento em relação à sua missão, uma falta absoluta de integração entre gestão e docência, uma ausência de discussões pedagógicas nos encontros formais e informais dos profissionais que ali trabalham e, ainda, uma descaracterização dos trabalhos de coordenação pedagógica,

Todos esses aspectos apontam para as necessidades urgentes de se propiciar um preparo a partir dessas situações para que elas possam ser superadas para se conseguir fazer com que a unidade escolar apresente minimamente condições de desenvolver atividades para que as crianças e jovens possam apreender o que é necessário que se aprenda para a constituição de uma sociedade em evolução.

São várias as fontes de dificuldades que pudemos observar na escola em relação ao desenvolvimento do HTPC como espaço de formação continuada em serviço. Nossas notas do caderno de campo e as respostas dos participantes às entrevistas nos deram indícios a respeito dos fatores que possivelmente dificultam o desenvolvimento do HTPC como momento propício à Formação Continuada em Serviço na Escola A.

Pudemos aferir, por meio da frequência das respostas, que metade delas concentra-se em três fatores de maior abrangência, a saber: assuntos desvinculados das reais necessidades dos professores; professores não serem consultados a respeito da pauta da reunião e o fato da escola não ter Coordenador Pedagógico.

Nas entrevistas destinadas aos professores da Escola B, os depoimentos expressam de modo geral, aspectos que inviabilizam o HTPC como momento de formação, e na opinião dos seus participantes fazem com que sua

operacionalização seja falha e sem qualidade. Os participantes demonstraram por meio de suas respostas, que o fator dificultador de maior incidência no andamento dessa reunião na escola está diretamente relacionado ao comportamento das professoras mais experientes, gerando um clima de trabalho desfavorável. Pois, é explícito no HTPC da Escola B que as professoras em sua grande maioria detestam este horário e não tem o menor interesse em realizar as atividades propostas pela Coordenadora Pedagógica. Nossos dados apontaram que esse desinteresse demonstrado, se deve ao fato da maioria das professoras estarem nessa mesma escola há muito tempo, enquanto a Coordenadora Pedagógica entrou posteriormente, assim sendo, as professoras de maneira geral não legitimam a função da Coordenadora enquanto articuladora de uma formação continuada no interior da escola, apesar do esforço e interesse dela em fazê-lo.

Nas duas escolas, constatamos que o uso do tempo destinado ao HTPC para a realização das tarefas burocráticas que os professores têm que realizar, como o registros das notas dos alunos, correções das provas, preenchimento de formulários funcionais e outros aspectos do mesmo teor. Na escola B, onde a diretora é quem comanda esse horário, as professoras disseram que a fala delas sobre os problemas de aprendizagem dos alunos e as dificuldades de elas ensinarem, é geralmente tolhida pela diretora, pois ela não admite problemas e dificuldades em sua escola, e os textos que por ventura são lidos nesse horário, são exclusivamente por ela escolhidos.

Nas entrevistas, um fator mencionado pelas professoras foi o tempo curto das reuniões, impossibilitando assim discussões e decisões mais criteriosas a respeito do processo de ensino – aprendizagem; a hierarquia das tomadas de decisões e o fato de os assuntos tratados não partirem de suas necessidades foram outros aspectos apontados como dificultadores em tais reuniões. De um modo geral, nossos dados mostraram que as professoras consideram o HTPC exaustivo, visto que a falta de organização e planejamento deixam a reunião vaga e sem tratamento de pauta. Por isso mesmo, presenciamos as docentes ocuparem este horário com a confecção de objetos artesanais para uso próprio ou familiar e disseminar assuntos corriqueiros.

Considerações Finais

Temos convicção de que a formação continuada em serviço é uma necessidade para os profissionais do ensino. Essa necessidade se expressa tanto pelas carências da formação inicial quanto pelas demandas surgidas no campo do trabalho. A escola é um lugar para onde converge muitas exigências, particularmente numa sociedade que clama por uma convivência cívica urgente entre os seus cidadãos. Dar conta dessas demandas em um

espaço tão complexo como a escola exige que ela se revitalize através de seus membros, com movimentos sistemáticos que tem a formação como uma ação perene e sempre renovada. Tomar a escola como um lugar de formação, como fonte de conteúdos para as experiências de preparo de seus membros é algo propalado e anunciado pelos estudos mais recentes.

Se a necessidade de formação é algo evidente, também o são as possibilidades para que ela ocorra no próprio interior das escolas. Porém as dificuldades são também consideráveis e se não compreendidas e equacionadas por meio de medidas criteriosas que envolvam todos os responsáveis, elas poderão inviabilizar esse processo tão fértil de formação permanecendo efetiva apenas nos discursos dos estudiosos que, não raro, fazem seus vaticínios de maneira totalmente olímpica em relação ao duro curso da realidade.

Acreditamos que, apesar do discurso sobre a Formação Continuada tendo a escola como lócus ser bastante atraente, e ter sido preocupação constante tanto para o poder público quanto para pesquisadores da área, podemos constatar, através dos dados aqui apresentados e analisados, que existem vários aspectos que dificultam a maneira como essa formação tem sido realizada no interior das escolas.

Portanto, embora as reuniões na escola tenham legalmente o potencial de dar oportunidade de reflexão sobre os processos educativos, notamos que a maneira como o HTPC tem sido atualmente realizado na maioria delas pouco colabora para que o isolamento vivido pelos professores seja minimizado e para que mudanças significativas na prática docente possam ocorrer.

De forma geral, os dados provenientes de nossa pesquisa de campo, expressam aspectos que inviabilizam o HTPC como momento de formação e, na opinião dos seus participantes, fazem com que sua operacionalização seja falha e sem qualidade, sem nenhuma relevância para sua prática docente e nenhuma contribuição para a aprendizagem dos seus alunos. Eles se referem, em sua grande maioria: à desarticulação entre os temas abordados e as necessidades sentidas pelo coletivo de professores; à gestão escolar autoritária que inviabiliza que o HTPC seja um espaço aberto ao diálogo e à troca de experiências de forma organizada; ao trabalho do Coordenador Pedagógico que se encontra em desacordo com as necessidades formativas dos professores e às resistências por parte dos professores mais experientes que se negam a conceber o HTPC como um espaço formativo e a legitimar a figura do Coordenador enquanto formador nesse espaço/tempo.

Embora, o momento do HTPC não demonstre assumir seu verdadeiro significado, a maioria das professoras o vê como um momento importante, visto que quando as reuniões de fato acontecem, tornam-se momentos importantes de diálogo entre os pares e também dos professores com a gestão. No entanto, como espaço para formação continuada, mostra-se

alguém do esperado, uma vez que o conteúdo desse horário, normalmente, não atende às necessidades das professoras entendidas como aportes de que elas necessitam para cumprir efetivamente seus papéis de agentes públicos de formação de crianças e jovens. E essas necessidades são muitas, como todos sabemos.

Assim, dada a amplitude dos fatores dificultadores, consideramos que por si só as reuniões de HTPC da maneira como são realizadas, não conseguem abarcar a gama de questões e reflexões que devem fazer parte de um processo de Formação Continuada de Professores no interior das escolas.

Os dados desta pesquisa, que corroboram outros estudos em outros lugares do país, demonstram que os momentos que deveriam estar direcionados para a Formação Continuada acabam por sucumbir ao imediatismo das urgências cotidianas das tarefas burocráticas e, assim, pouco contribuem no que diz respeito à formulação de medidas para se consolidar uma Formação em Serviço mais fundamentada em pressupostos teóricos e articulada com os saberes de cunho prático e às reais necessidades dos professores.

Há dificuldades estruturais e conjunturais. Dentro dessa última, por exemplo, a Coordenadora Pedagógica que está no comando do HTPC da Escola B, até tentava ordenar a pluralidade e heterogeneidade de temas emergidos nas reuniões de HTPC, mas enfrentava uma notória relação de poder com o grupo de professoras mais experientes, que não legitimavam sua função, resultando na inviabilidade do seu papel como mediadora da Formação Continuada em Serviço. Nessa escola, o HTPC na ficava marcado pelas relações de poder nela presentes. Ademais, nos raros momentos em que algo era proposto durante essa reunião, a Coordenadora parecia perder o fio condutor por meio do qual a Formação Continuada em Serviço poderia ser concebida efetivamente, oferecendo tarefas demasiadamente burocráticas, não acompanhando e nem orientando seu desenvolvimento e assumindo diversos desvios de função. Sem a liderança e competência do Coordenador Pedagógico, esse horário destinado ao HTPC torna-se algo obsoleto e desvirtuado de seus propósitos.

Algo se perde, portanto, nesse processo. Um círculo vicioso que é resultado do pouco investimento que se faz (humano e material) na melhoria da formação, pois as urgências cotidianas falam mais alto, e não se dão conta de que se a formação fosse prioridade, os problemas cotidianos não seriam mais tão frequentes, pois muitos dos problemas são passíveis de serem resolvidos se forem refletidos conjuntamente na busca de suas soluções, de forma a proporcionar que todo o corpo docente participe dessa atividade formativa.

Já na Escola A, como exemplo também de aspectos conjunturais, nos deparamos com o perfil excessivamente autoritário da Diretora como o maior inviabilizador de uma formação centrada na escola. Pois um dos

pilares que sustentam a Formação em Serviço é a concepção de uma gestão democrática, que tenha como pressuposto a participação de todos aqueles que da escola fazem parte a fim de determinar coletivamente os rumos e metas a serem seguidos. Durante a coleta de dados na Escola A, observamos práticas que não podem ser de forma alguma endossadas. Tendo em vista que é fator fundamental que quem esteja no comando das reuniões, tenha sua postura e ações pautadas em princípios democráticos, considerando a ativa participação de todo o corpo docente na elaboração de um projeto de formação que respeite seus saberes profissionais e busque atender as suas reais necessidades pretendendo alcançar a melhoria de sua prática educativa.

Os HTPCs observados de forma geral, se mostram reuniões equivocadas e fragilizadas em sua operacionalização e desenvolvimento, pouco contribuindo no que diz respeito à formulação de medidas para se consolidar um processo formativo mais fundamentado em pressupostos teóricos, articulado com os saberes de cunho prático e as reais necessidades dos professores. Não cumprindo com seu principal objetivo que é o de proporcionar ao professor um espaço de Formação Continuada em seu ambiente de trabalho.

Concluimos que o HTPC efetivamente como prática de Formação Continuada em Serviço ainda é algo a se alcançar, apesar de sua implementação já ter sido um grande avanço. Para tanto, é necessário que se compreenda que o HTPC pressupõe condições nem sempre presentes nas escolas brasileiras, tais como: uma gestão democrática que prime pela Formação Continuada de seus professores que, por sua vez, devem estar abertos e receptivos a investir em sua formação.

Reiteramos que é de suma importância que este espaço não seja desperdiçado, pelo contrário, que seja caracterizado como um constante aprendizado e troca de experiências entre o corpo docente e a coordenação. Por meio de discussões e reflexões coletivas, seriam favorecidas as soluções para sanar as dificuldades que emergem cotidianamente. Para isso é imprescindível que as reuniões de HTPC sejam pensadas, organizadas e referendadas por todos os envolvidos no processo educacional, o que contribui para legitimar a formação e a consolidar como um projeto coletivo. Além da necessidade de um efetivo monitoramento dessas atividades, no qual seja possível supervisionar quais os tipos de ações que vem sendo desenvolvidas neste espaço.

Defendemos que o HTPC não é uma utopia, no entanto, reconhecemos a urgente necessidade de ressignificar esse espaço, deixando de incorrer em erros que reduzem sua dimensão, garantindo assim que ele seja o momento de formação que deveria originariamente ser.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 99-122.

ALMEIDA, L.R. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, R. L.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000. p.77-89.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Casa de Idéias, 2011. Edição original de 1977.

BRASIL. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 139, p. 1, 2001. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 19 jan. 2016.

CANDAU, V.M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRANCO, F.C. **As reuniões na escola e a construção coletiva do projeto educacional**. São Paulo: Loyola, 2010.

GARCIA, M. **A formação continuada de professores no HTPC: alternativas entre as concepções instrumental e crítica**. 2003. 100f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

GATTI, B.A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

MENDES, C. C. T. **HTPC: Hora de Trabalho Perdido Coletivamente?**. 2008. 113p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

*HTPC como formação continuada em serviço de
professores: possibilidades e dificuldades*

NÓVOA, A. **Professores:** Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, N. A. R. de. **A HTPC como espaço de formação:** uma possibilidade. 2006. 119f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, D. R. de. **A formação continuada de professores de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos e os desafios ao trabalho pedagógico.** 2011. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI:** Educação: um tesouro a descobrir: Jacques Delors. São Paulo: Cortez, 1998.

PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA OU EDUCADOR FÍSICO: MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA ENTRE A LICENCIATURA E O BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Ana Claudia Figueiredo REBOLHO

Edison Martins MIRON

Introdução

O intuito desse artigo não é apresentar uma discussão acabada ou conclusiva sobre a relação de preferência e escolha entre a formação em Bacharelado ou Licenciatura em Educação Física. O que parece claro é que ainda nos dias de hoje, e com toda a informação disponibilizada, parte daqueles que buscam a esta graduação, não possui informação suficiente que permita aos mesmos diferenciarem as duas habilitações, e ainda, após seu ingresso na faculdade, permanece a incerteza destes acadêmicos com relação às suas possibilidades de atuação, e até mesmo, o desconhecimento de que depois de formados, não estarão habilitados à militar em determinados ambientes relacionados ao profissional de Educação Física.

Também se faz necessário discutir a baixa procura pela habilitação em Licenciatura e conseqüentemente, o desaparecimento de vários cursos de formação em diferentes instituições, que já não conseguem fechar um número suficiente de alunos para este campo, que faça jus à abertura de turmas. Especificamente, parece estar havendo uma aversão dos acadêmicos em Educação Física com relação à habilitação em Licenciatura. Nesse caso, três problemas parecem estar permeando a escolha pelo Bacharelado. O grande *boom* ocasionado pelo modismo dos educadores físicos conhecidos como *Personal Trainer*, que trabalham nas academias; ser a segunda opção de curso escolhido por época do vestibular (Licenciatura) nas universidades públicas, como também, os baixos salários experimentados pelos professores

de Ensino Fundamental e Médio (licenciados) e também, o desprestígio do professor, que já é observado nesta categoria como um todo (JUNIOR; LEMOS; CORRÊA, 2013).

O professor ou Educador Físico sofre com os mesmos problemas observados com o professor/profissional de outras disciplinas escolares, ou nos diferentes locais onde se encontram trabalhando. Pelos baixos salários, não é difícil encontrarmos professores trabalhando em subempregos, pois não ganham o suficiente para sua sobrevivência atuando dentro da profissão.

Este fato parece estar presente em um *continuum* que assombra os futuros profissionais da área, preterindo a possibilidade de atuarem dentro da escola, pelo desprestígio e até preconceito, de serem chamados de Professores de Educação Física.

Estudos não tão recentes (MARIZ DE OLIVEIRA, 1993; BARROS, 1995) já alertavam sobre o problema na formação do profissional de Educação Física e sua efetiva contribuição aos anseios da sociedade, fazendo críticas à limitação imposta pela Licenciatura.

Com o Parecer 03/87 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1987), abre-se um novo horizonte para o profissional e também ao atendimento das novas demandas da sociedade, no que diz respeito à área da Educação Física. Fica possibilitada a partir deste momento, a intervenção do Bacharel em Educação Física, como especialista direcionado ao esporte de rendimento, a atividade física de modo geral, saúde, recreação, lazer e educação física adaptada, entre outras atribuições.

Com essa nova possibilidade, pode ser observada duas novas realidades para a profissão, a primeira marca uma maior abrangência de atendimento do profissional junto à sociedade e a emancipação da Educação Física no Brasil (BARROS, 1995) e a segunda, em nosso entendimento, inicia o esvaziamento pela procura dos cursos de Licenciatura na área, e uma divisão que não atende a nenhuma das duas necessidades.

Parece claro, que a formação do Licenciado e do Bacharel necessita alguns aspectos específicos de cada modalidade, exigindo conteúdos diferenciados. Também é notório que para que se garanta uma formação adequada, visto a nova abrangência das possibilidades de atuação do profissional de Educação Física, o ciclo de quatro anos, como vem se configurando, parece não atender essa nova demanda.

Por outro lado, ao separá-las, em dois momentos distintos, e não apenas no seu conteúdo, verificou-se um desprestígio para a formação do professor de Educação Física Escolar, que tem culminado com a já observada extinção de vários cursos de graduação na modalidade Licenciatura em Educação Física.

Este fato pode ser confirmado no estudo de Pinho et al. (2007), onde alunos de uma instituição pública, em sua maioria, relataram ter escolhido a modalidade Bacharelado por não gostarem de ministrar aula na escola ou para galgarem melhores salários e estabilidade financeira. Esta última afirmação (estabilidade) deveria ser motivo de escolha da Licenciatura, uma vez que, a escola parece oferecer a possibilidade de um emprego mais seguro.

Vivemos um momento de crise educacional, onde o papel da escola está perdendo espaço dentro da modernidade

[...] há fortes evidências, nos dias atuais, de que a profissão docente vive uma crise sem precedentes na história do nosso ensino, uma crise estrutural [...]. A despeito da grande diversidade de condições da oferta e demanda por escolarização, tanto no que se refere à condição docente quanto à condição discente, produto da diferenciação sociocultural e das desigualdades socioeconômicas, essa crise atravessa a estrutura da pirâmide escolar de alto a baixo, não apenas no Brasil, mas em várias partes do mundo (ARANHA, SOUZA, 2013, p. 78).

Esta crise apontada pelos autores tem natureza divergente, no entanto, o ponto crucial parece realmente ser a desvalorização do diploma de professor, que abarca os baixos salários, assim como, o desprestígio da carreira. No caso, dos Educadores Físicos, o *status* de *personal trainner* ou professor de academia parece conferir ao educador, maior credibilidade na sociedade, se comparado com o professor de Educação Física, que dá aula nas escolas, sejam elas de caráter privado ou público.

O baixo valor atribuído aos diplomas de Licenciatura vive uma contradição, segundo Aranha e Souza (2013, p. 78)

[...] quanto mais expandimos a oferta do ensino escolar, maior se revela nossa dificuldade de formar professores para atendê-la. Quanto mais escolarizada se torna nossa sociedade, maior é a sensação de que a escola não corresponde ao que esperamos dela no nosso tempo.

O mundo se globalizou, mas a escola parou no tempo e não corresponde mais as expectativas da sociedade. A escola, como um todo, e os cursos de Licenciatura, insurgem como um mundo a parte, não atraindo novos estudantes

Esta conjuntura impacta diretamente a formação de novos licenciados e para constatarmos isso, basta observar a retração das matrículas de alunos nas diferentes licenciaturas, de diversas Instituições de Ensino

Superior (IES) do país, quer pelo número reduzido de inscrições nos vestibulares, quer pelo número de desistentes e/ou trancamento de matrículas, nestes cursos (BAHIA; SOUZA, 2013, p. 25).

Mas, no caso específico da Educação Física, parece que a separação entre as duas habilitações (Licenciatura e Bacharelado) não trouxe mudanças expressivas nos currículos das mesmas, fator primordial para que pudéssemos ir ao encontro de todo o arcabouço de justificativas verificadas para a formação do profissional bacharel (CRUZ, 2011).

Esse fato pode ser evidenciado no estudo de Silva (2011), que verificou pouca diferença entre as disciplinas que elencam as duas formações. Em média, ainda hoje, em alguns cursos de graduação, apenas 20% das disciplinas podem ser consideradas diferentes entre as duas formações, fato que não justificaria duas habilitações para formar o profissional de Educação Física.

Em contrapartida, Pizani e Barbosa-Rinaldi (2014) ao analisarem os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física no Paraná, consideram que esta porcentagem se concentra principalmente dentro das dimensões didático-pedagógica (Licenciados) e a técnico-instrumental (Bacharel) fato que já é suficiente para traçar uma identidade própria para ambos os cursos. Também alertam que, como esta formação distinta é recente, ainda carece de maior consolidação, fato que pode dar a sensação de que apenas os rótulos foram alterados, mas sem consequências importantes na inovação dos currículos em Educação Física (PIZANI; BARBOSA-RINALDI, 2014).

O que parece claro e necessário é formar um bom profissional, que tenha conhecimentos e flexibilidade para atuar e atender as novas demandas do mercado seja ela na escola ou fora dela com qualidade. Também é notório que os anos de graduação podem não abarcar totalmente demandas específicas de qualificação profissional, que podem ser preenchidas por meio da pós-graduação, nas suas diferentes dimensões.

Com relação à escolha por uma das duas habilitações por época do vestibular e mesmo após o ingresso na faculdade, diferentes problemas têm sido discutidos e merecem destaque. Entre eles, o levantamento feito pelo estudo de Pinho et al. (2007) mostra a tendência de o gênero feminino ser mais propenso a escolher a modalidade Licenciatura. Será que, este fato aponta para a possibilidade da profissão de professor ser encarada como um segundo emprego ou, em uma escala de valor, ser o que preenche a segunda renda, geralmente, a obtida pela figura feminina da família?

Pinho et al. (2007) em seu estudo, com relação a preferência maior pelo curso entre os gêneros, observou nesse sentido que entre os estudantes do gênero masculino é notória a aversão pela escola e pelo trabalho da Educação Física Escolar, sendo está uma opção de apenas 20% deles.

Outra demonstração de reconhecimento pejorativo da formação em Educação Física pode ser observada nos estudos de Junior, Lemos e Corrêa (2013) e Junior e Caparroz (2014). Os autores alertam que alguns alunos usam o vestibular em Educação Física como a possibilidade mais fácil de entrar para a faculdade, por ser um curso pouco concorrido, que irá ao menos preencher a necessidade de um curso superior, como também, ser a segunda opção no momento do vestibular (JUNIOR; LEMOS; CORRÊA, 2013), ou fazer desse primeiro curso, um ponto de passagem ou passaporte (transferência interna, geralmente, na universidade pública) que irá levá-los posteriormente ao seu “verdadeiro destino – o curso desejado” (JUNIOR; CAPARROZ, 2014, p. 159).

Além dos problemas salientados anteriormente, outros fatores também parecem ser interferentes durante o desenvolvimento da graduação, e que persistem mesmo para aqueles que se encontram nos anos finais de seu curso. É a questão de estarem conscientes e aptos para discernirem sobre como e onde irão atuar profissionalmente.

Nesse sentido, o estudo desenvolvido por Maschio et al. (2008), aponta que os alunos do curso de Licenciatura em Educação Física do sétimo período (fase final de formação) não parecem ter conhecimento de onde irão atuar depois de formado, pois relacionam apenas a questão esportiva e seu gosto como esporte, para justificar a escolha da profissão, fato já evidenciado pelo estudo de Becker, Ferreira e Krug (1999).

Ainda no estudo de Maschio et al. (2008) e que vai ao encontro do estudo de Santini e Molina Neto (2005) é possível identificar que os alunos, mal informados e orientados sobre sua atuação enquanto professor demonstram o mesmo desconhecimento observado pelos professores de Educação Física de épocas anteriores, que sob uma ótica reducionista, traduziram seu campo de atuação (licenciado) em Educação Física ao conteúdo esporte.

Embora não seja possível e coerente generalizar a escolha da profissão pelos acadêmicos apenas pelo modelo vivenciado anteriormente (ex-atletas ou simpatizantes do mundo esportivo), fato que parece estar presente ainda nos dias de hoje, mais de uma década após a divisão e consolidação dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, demonstra que aqueles que optam pela Licenciatura, não possuem conhecimento claro sobre sua atuação profissional (BECKER; FERREIRA; KRUG, 1999).

Ainda, aqueles que fizeram a opção pelo bacharelado, embora também tenham dúvida sobre onde poderão atuar, alegam ter a certeza que não concebem a possibilidade de atuarem futuramente como educadores em escolas, mesmo que essa possibilidade seja possibilitada pela sua instituição de formação.

Este reducionismo na questão do campo de atuação do professor de Educação Física não é recente, e foi observado pelo estudo de Oliveira (1992), que já alertava sobre não ser papel desse profissional, apenas ser um treinador dentro da escola, ou simplesmente um caça talentos, fato que o torna um simples marionete a serviço de parte da sociedade, mas sim, ter clara a sua atuação como um educador.

Concordamos com as prerrogativas de Libâneo (2001) sobre se ter claro o que se espera quando estamos formando um profissional, no caso específico da Licenciatura. Este profissional deve ser capacitado a não apenas transmitir os diferentes conhecimentos da área, mas também, poder assimilar e (re)construir conhecimentos, conteúdos, habilidades e atitudes, sejam elas culturais, sociais, corporais, ou científicas que servirão como alicerce para uma ação educativa consistente.

É a capacidade de, por meio do domínio de um conjunto de habilidades relacionadas aos diferentes conteúdos da Educação Física, que o professor de Educação Física deve estar capacitado para transformar os conteúdos, conceitos, regras e métodos, de forma tal, que passem a ser um instrumento conceitual e de solução dos diferentes problemas e dilemas que se apresentam, sempre em consonância com os preceitos éticos e políticos (LIBÂNEO, 2001).

Todos esses aspectos relativos ao domínio do que deve ser ensinado e aprendido, que permita uma atuação segura, ética e embasada politicamente não é prerrogativa apenas dos professores ou daqueles que experimentam a Licenciatura, mas deve fazer parte da vida de todos os profissionais, e nesse caso, daqueles que fizeram a escolha pelo Bacharelado.

O presente estudo propôs-se identificar como o processo de escolha entre as habilitações de Licenciatura e Bacharelado se configura em três instituições de ensino privado, e ainda, se os graduandos estão conscientes sobre qual é o perfil que se espera desse profissional e como enxergam sua atuação depois de formados.

Metodologia

Este estudo se configura como uma pesquisa de delineamento descritivo que, por meio do desenvolvimento de hipóteses a partir de observações, procura relatar os fatos sem manipulá-los (THOMAS; NELSON, 2002).

Como instrumento de coleta de dados, foi desenvolvido e aplicado um questionário com nove questões (5 fechadas e 4 abertas) referentes ao tema em questão.

A análise dos dados realizou-se por meio da análise quali-quantitativa das respostas dos participantes e suas correlações.

Os participantes foram alunos da graduação em Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) que responderam questões que procuraram observar: 1) em que momento já começam a atuar na área; 2) motivações pela escolha da graduação em Educação Física; 3) Tipo de habilitação que escolheu e está cursando; 4) Interesse em atuar na habilitação inversa; 5) Opinião sobre a divisão das habilitações; 6) Motivação de escolha pela habilitação específica; 7) Área que pretende atuar depois de formado; 8) Disciplinas que considera primordiais para sua formação.

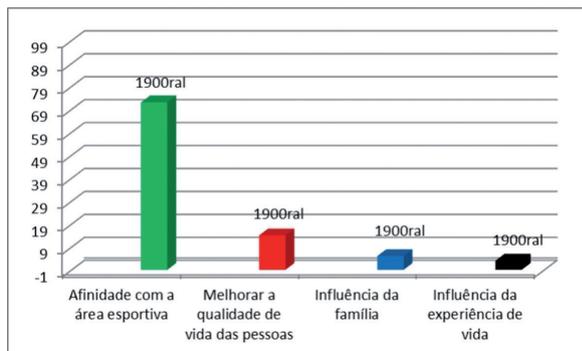
Nesse contexto, procuramos retratar o entendimento dos alunos com respeito a sua formação e as dúvidas que ainda permanecem durante todo o percurso da graduação, especificamente na área de Educação Física.

Resultados

Participaram do estudo 99 alunos graduandos em Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) de três instituições de ensino particulares do interior de São Paulo. Entre eles, 47 são do gênero feminino e 49 do gênero masculino (quatro não responderam) com idade cronológica entre 17 e 40 anos ($M=22,53$). Dos respondentes, 40 deles (40,40%) responderam já atuarem na área de trabalho, mesmo que não estejam ainda, nem mesmo aptos a realizarem estágios, já que 21 entre eles (52,5%) ainda não estão no terceiro ano de curso ou quinto período letivo.

Com relação às motivações que levaram os alunos a escolher a graduação em Educação Física, diferentes fatores foram elencados. O Gráfico 1 apresenta os resultados que representam essa preferência:

Gráfico 1 – Respostas obtidas para a pergunta: Qual ou quais motivações te levaram a escolher a graduação em Educação Física.



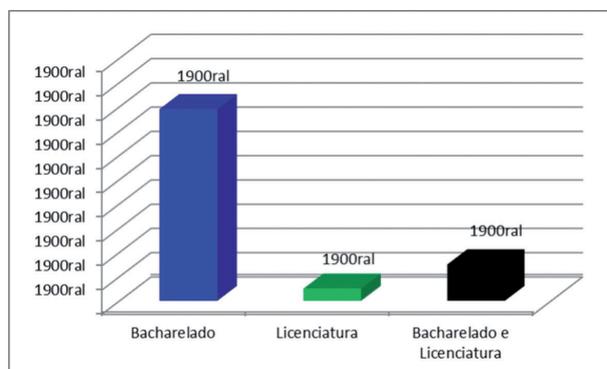
Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que a grande maioria dos participantes, 73 deles (73,73%), disseram ter escolhido a graduação por terem afinidade com os esportes, resultados também salientados nos estudos de Becker, Ferreira e Krug (1999) e Maschio et al. (2008). Melhorar a qualidade de vida das pessoas foi a opção de resposta de 15 participantes (15,15%), seguido da resposta “influência da família”, com seis respostas (6,06%), e ainda, a “influência de sua experiência de vida” com quatro respostas (4,04%).

Chama à atenção algumas respostas isoladas, como “medida preventiva de lesões”, escolha por “pressão psicológica”, “por ser uma área de atuação diversificada”, e ainda, “ganhar uma bolsa do PROUNI¹”, cada uma com uma resposta. Embora sejam respostas isoladas, a falta de conhecimento sobre onde e como irão atuar são respostas recorrentes também observadas em outros estudos (MASCHIO et al., 2008). Apenas um participante deu como resposta “gostar de dar aula”.

Também foi perguntado aos participantes sobre a habilitação que os mesmos estão cursando em Educação Física (Bacharelado/Licenciatura). Os resultados podem ser observados no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Respostas obtidas para a pergunta: Qual a habilitação que está cursando dentro da graduação em Educação Física?



Fonte: Elaboração própria.

¹ Programa Universidade para Todos (PROUNI) é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 mai. 2015.

Observa-se que entre os respondentes 79 deles (79,79%) estão cursando o Bacharelado, 15 deles (15,15%) optaram pelas duas habilitações, e ainda, cinco deles (5,05%) estão cursando apenas a Licenciatura. A preferência pelo bacharelado e a pouca procura pela licenciatura parece ser um aspecto importante e preocupante quanto a área de atuação dos futuros profissionais. Pinho et al. (2007) em seu estudo observa a falta de motivação pela profissão e o gosto de ser professor de Educação Física. Aranha e Souza (2013) evidenciam que este desprestígio pelas licenciaturas vem ocorrendo de forma geral, muito provavelmente, e além do desprestígio da profissão de professor, também pelos baixos salários praticados nas escolas. Este fato recorrente com o descaço e aversão pela licenciatura acabam por funcionar como “uma punição”, “por não terem conseguido ingressar na primeira opção desejada” por época do vestibular (JUNIOR; LEMOS; CORRÊA, 2013, p.27) Parece claro que “gostar de dar aula” é um evento em extinção, sendo está resposta observada por apenas um dos participantes. Pode ser observado também que entre aqueles que fizeram a opção pela Licenciatura, existe uma predominância do gênero feminino, fato também indicado no estudo de Pinho et al. (2007), se configurando com a questão de ser “uma segunda fonte de renda” familiar.

Para se confirmar essa maior preferência pela habilitação no bacharelado, também foi perguntado aos participantes, sua escolha no ato da inscrição para o vestibular. Como resultado, os mesmos números se repetem para habilitação do Bacharelado (79,79% deles). Fato curioso é que onze respondentes (11,11% do total de participantes) optaram pela dupla habilitação. A escolha da Licenciatura foi observada por menos de 10% dos alunos participantes. Embora não tenha sido perguntado aos respondentes sobre isso, é reconhecido o número de instituições que fecharam seus cursos de formação de licenciados em Educação Física, pela baixa procura pela modalidade (PINHO et al., 2007).

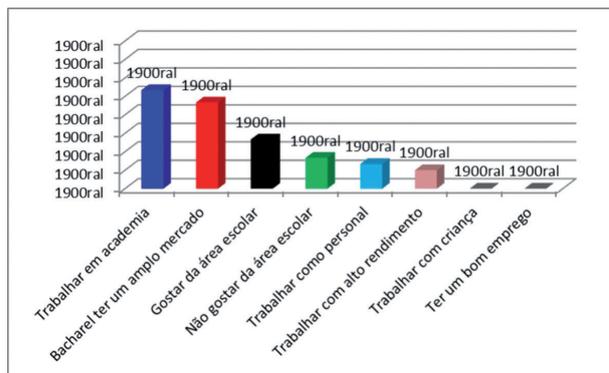
Ainda com relação às habilitações, 47 alunos (47,47%) responderam que não concebe a possibilidade de cursar a habilitação inversa. Também com relação à divisão entre essas duas possibilidades de formação e possibilidade de atuação, 35 alunos responderam ser contra a divisão (35, 35% deles) e 57 deles a favor (57,57%). Entre os participantes, sete deles responderam não saber opinar sobre esta questão.

O interessante é que entre todos os participantes, 70 deles optariam em fazer as duas habilitações (70,70%) se isso ocorresse dentro do prazo de 5 anos.

Como motivo para ter escolhido uma das duas habilitações, as respostas demonstram coerência entre os números observados entre a relação da área de atuação e o que vislumbram fazer depois de formados. O Gráfico 3 traz

as principais respostas dadas pelos participantes para a questão relativa a ter escolhido o Bacharelado ou a Licenciatura como habilitação.

Gráfico 3 – Respostas obtidas para a pergunta: Qual o motivo de você ter feito a opção pelo bacharelado ou pela licenciatura?



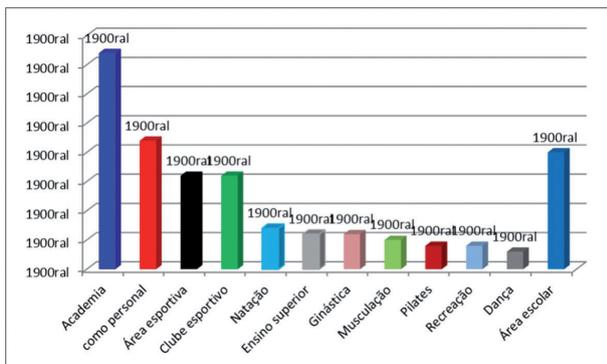
Fonte: Elaboração própria.

Parece claro que a preferência dos alunos pelo Bacharelado neste estudo está centrada na questão da possibilidade de atuação ampla. Entre os 99 participantes, 39 (quase 40% do total) apontam o trabalho em academia, o amplo mercado de trabalho, o trabalho como *personal trainer* e atuar com treinamento de alto rendimento, como motivo dessa escolha. Ainda entre aqueles que optaram pelo Bacharelado, seis participantes (6,06% do total), responderam não gostar da área escolar.

Já entre os que fizeram a escolha pela Licenciatura, as respostas variaram entre “gostar da área escolar” com nove respostas (9,09% do total) e “trabalhar com criança” e “ter um bom emprego” com uma resposta para cada, respectivamente.

Quando perguntado especificamente sobre onde pensa atuar depois de formado, o Gráfico 4 apresenta as respostas que mais apareceram entre os participantes do estudo. Por poderem elencar mais de uma opção, foram observadas 53 diferentes áreas de atuação e 206 respostas. Estão apresentadas apenas as opções que mais apareceram.

Gráfico 4 – Respostas obtidas para a pergunta: Elenque a(s) área(s) que deseja atuar depois de formado.



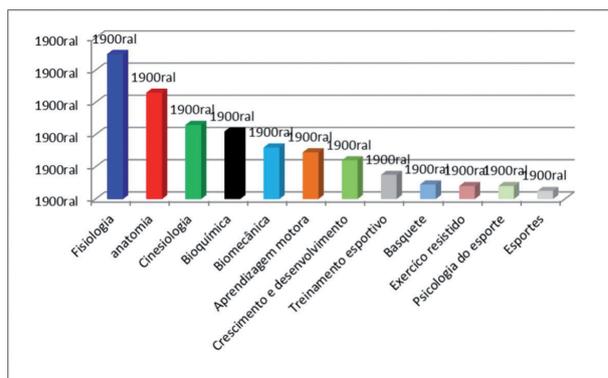
Fonte: Elaboração própria.

Entre os que escolheram a habilitação em Bacharelado, as respostas correspondentes às atividades que são desenvolvidas em academia e clubes esportivos foram as preferências, com 126 respostas (61,16%). Entre aqueles que escolheram a Licenciatura, todos responderam “área escolar”.

Deve ser salientado as poucas ocorrências relacionadas a atuação junto a pessoas com deficiência (apenas uma resposta), grupos especiais (idosos, cardíacos, obesos, etc.) também com apenas uma das respostas. Respostas que apontavam um cargo, ou ampla possibilidade de entendimento do que se pretendia com a opção também foram observadas, como atuar em “secretaria de esportes”, “diretoria de algum clube” e “fazer concurso público”, com uma resposta para cada.

Saber quais disciplinas os participantes entendem ser as mais importantes e primordiais para sua futura atuação também foi interesse desse estudo. Cada respondente poderia elencar até 5 disciplinas. As respostas podem ser visualizadas no Gráfico 5. Para melhor estruturação das respostas, foram fundidas as disciplinas que possuem nomes diferentes, mas que contemplam os mesmos conteúdos, como por exemplo, musculação e exercício resistido.

Gráfico 5 – Respostas obtidas para a pergunta: Elenque as cinco disciplinas (escreva os nomes) que considera primordial para sua futura atuação.



Fonte: Elaboração própria.

Foram 47 disciplinas descritas pelos participantes que totalizaram 485 respostas. Entre os 99 participantes, dois não responderam a questão. As disciplinas que mais pareceram nas respostas foi a Fisiologia com 90 respostas (18,55% do total), Anatomia com 66 aparições (13,60% do total), e ainda, Cinesilogia e Biomecânica, com 46 (9,48%) e 42 (8,65%) do total das respostas. Embora muitas disciplinas sejam comuns às duas habilitações, justificando os números observados, disciplinas específicas da Licenciatura, como Didática, Ensino Fundamental e Médio, Filosofia da Educação apareceram uma vez apenas cada, respectivamente, entre outras disciplinas clássicas da área que nem foram citadas, como Psicologia da Educação e Sociologia. Este resultado, embora necessite de maiores conhecimentos sobre o motivo das escolhas, parece remeter ao fato dos alunos da licenciatura não reconhecerem a base que deve alicerçar a profissão do professor.

Considerações finais

Os problemas ainda observados frente à formação e atuação do profissional de Educação Física mostram que ainda se faz necessário maior amadurecimento sobre a divisão das habilitações, deixando claro, que essa nova possibilidade não trouxe a solução esperada para a profissão.

Fato importante e muito claro a ser ressaltado é a grande preferência atual pela formação na modalidade Bacharel, e em contrapartida, o preconceito que existe com relação à profissão “professor de Educação Física Escolar”.

Este fato vem causando o esvaziamento dos cursos de Licenciatura de diferentes instituições privadas de ensino, que não mais completam turmas para essa habilitação, levando a extinção do curso, ficando esta demanda, mais centrada dentro das universidades públicas.

Nesse sentido, concordamos com diversos autores sobre a importância da valorização da Licenciatura, de seu papel primordial na formação de bons professores, que possam dar conta da grande responsabilidade em participar do processo de formação de toda comunidade escolar, pois entendemos a escola como local privilegiado para todo esse processo. No nosso caso específico, mas não diferente dos demais professores, precisamos ter melhores estruturas, reconhecimento e valorização profissional, que viabilize o interesse e a aplicabilidade da profissão “professor de Educação Física”. Só assim, poderemos participar decisivamente na formação de um cidadão reflexivo, que saiba, acima de tudo, educar-se, por meio de sua experiência e cultura corporal.

Ao relatarmos os motivos pelo qual optam por uma ou outra formação (Bacharelado ou Licenciatura) fica evidente a decadência da profissão professor de Educação Física, confirmando um quadro já observado e discutido no Brasil sobre o pouco interesse dos jovens em enveredarem a carreira.

Também entre os participantes do estudo, a afinidade com a área esportiva ainda é o carro chefe para a escolha profissional, mesmo entre aqueles que optam pela Licenciatura, demonstrando certo desconhecimento sobre suas possibilidades de atuação e o reducionismo com que os mesmos conseguem enxergar sua atuação profissional, fato amplamente discutido em diversos estudos.

Com relação ao currículo específico de cada formação, parece ser mais coerente entre aqueles que optam pelo Bacharelado o entendimento sobre as disciplinas que são específicas e importantes para o curso, sendo elencadas pela maioria dos respondentes. Já no caso dos que optam pela Licenciatura, parece ser negligenciado o fato de algumas disciplinas como a Didática, Ensino Fundamental e Médio, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação e Sociologia, serem básicas para essa habilitação. Embora algumas tenham sido citadas apenas de forma isolada, a maioria foi esquecida e não figurou entre aquelas consideradas como primordiais para sua atuação.

Fato curioso observado através das respostas dos participantes é que, embora a “afinidade com a área esportiva” seja a mais elencada para a escolha da profissão, as disciplinas esportivas e o trabalho específico com as modalidades esportivas (futebol, basquete, vôlei, handebol) não aparecem entre as primeiras opções elencadas pelos participantes como provável área de atuação depois de formados.

É o trabalho em academias e de *personal trainer* que estão entre as áreas de preferências de atuação, concentrando a maioria das repostas para este tema. Embora devam ser desenvolvidos estudos mais abrangentes para que se comprove essa teoria, é notório concordar com a aversão que a profissão professor vem causando àqueles que optam pela graduação em Educação Física, e ainda, parece que a busca pelo corpo “estrutural e perfeito”, a facilidade de concentração de atividades e o convívio social que a academia oferece, além do modismo em se ter um profissional exclusivo, acabam por influenciar e evidenciar os motivos pela escolha da habilitação do Bacharel.

De qualquer forma, parece claro que estar na pauta das discussões sobre formação profissional, fazer parte de resultados de diferentes estudos, ou estar incluída em diferentes políticas públicas voltadas para o incentivo a carreira do magistério, tem se mostrado como ações paliativas e incipientes não só para o profissional de Educação Física, mas para a profissão de professor de forma geral.

É essa a realidade, que nos atrevemos a generalizar, que encontramos hoje no cenário nacional com relação à formação dos profissionais que supostamente, seriam os responsáveis por transformar a realidade brasileira, sendo capazes de dar resposta aos desafios e problemas encontrados em nossas escolas, especialmente, àquela que abarca a grande maioria da população, as da rede pública de ensino.

REFERÊNCIAS

ARANHA, A. V. S.; SOUSA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 69-86, out/dez. 2013.

BAHIA, N. P.; SOUZA, R. M. de Q. Quem quer ser professor? O PIBID como uma possibilidade para o enfrentamento da desvalorização do magistério. **Notandum**, Porto, v. 16, n. 31, p. 25-32, jan./abr. 2013.

BARROS, J. M. de C. Educação Física na UNESP de Rio Claro: bacharelado e licenciatura. **Motriz**, v. 1, n. 1, p. 71-80, 1995.

BECKER, A. L. K.; FERREIRA, L.M.; KRUG, H.N. O interesse ou desinteresse dos futuros professores pela atuação na Educação Física escolar. In: JORNADA ACADÊMICA INTEGRADA, 14., 1999, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: CEFD/UFSM, 1999. p.1080.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução 03, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 125, n. 172, 1987. Disponível em:

<<http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/1990/Res0387-cfe.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

CRUZ, A. S. O embate de projetos na formação de professores de Educação Física: além da dualidade licenciatura–bacharelado. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 23, n. 36, p. 26-44, 2011.

JUNIOR, L. G.; LEMOS, F. R. M; CORRÊA, D. A. Motivações para a (falta de) escolha pela Licenciatura em Educação Física. **Revista Educação**, Batatais, v. 3, n. 1, p. 9-30, 2013.

JUNIOR, G. C.; CAPARROZ, F. E. A juventude entre o desejo e a realidade na formação acadêmica em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 155-170, 2014.

LIBÂNEO, J. C. A Dimensão Pedagógica da Educação Física: questões didáticas e epistemológicas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2001.

MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. Educação Física: Tendências e Perspectivas. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1., São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, 1993. p.6-22.

MASCHIO, V. et al. As motivações para a escolha do curso de licenciatura em Educação Física: um diálogo com acadêmicos em formação inicial. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2008, Cachoeira do Sul. Indisciplina e violência na escola: cenários e direções. **Anais...** Cachoeira do Sul: ULBRA, 2008.

OLIVEIRA, A. A. B. de. Analisando a prática pedagógica da Educação Física de Londrina. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**, Londrina, v. 7, n. 13, p. 11-14, jul. 1992.

PINHO, S. T. et al. Licenciatura ou Bacharelado em Educação Física?: opção de curso entre os últimos acadêmicos do currículo generalista. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 12, n. 108, 2007.

PIZANI, J.; BARBOSA-RINALDI, I. P. Identidade dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física no Paraná: uma análise das áreas do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 671-682, out./nov. 2014.

SANTINI, J.; MOLINANETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino

de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.19, n.3, p.209-222, jul./set. 2005.

SILVA, O. O. N. Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: diferenças e semelhanças. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 124, p. 76-84, 2011.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. R. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRAJETÓRIA ESCOLAR: O CASO DOS UNIVERSITÁRIOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA DAS FACULDADES INTEGRADAS EINSTEIN DE LIMEIRA

Flávia Baccin FIORANTE

Luci Regina MUZZETI

Maria Fernanda Celli de OLIVEIRA

Carina Dantas de OLIVEIRA

Introdução

A formação profissional em Educação Física tem ocasionado na área, ao longo do tempo, e principalmente nas últimas décadas, amplas discussões sobre propostas de organização curriculares mais adequadas às novas demandas contemporâneas. Desta forma, as Universidades, centros universitários e as Faculdades, procuram organizar e reorganizar seus currículos de graduação, visando atender as exigências do atual mercado de trabalho, bem como o perfil do aluno que procura cada um dos cursos oferecidos pelas instituições. Ocorrendo dessa maneira, alterações nos projetos pedagógicos dos cursos, nos seus objetivos, no perfil profissional esperado, acréscimo ou supressão de disciplinas e, conseqüentemente, do tempo de formação.

Freire, Verenguer e Reis (2002) afirmam que concomitantemente, o mercado de trabalho é afetado, pois os novos dados e informações são implementados rapidamente, sendo cada vez mais perceptível que o conhecimento precisa acompanhar as constantes transformações impostas de modo a garantir que as profissões não sejam extintas frente a estas alterações.

Esta situação requer alterações mudanças significativas no meio escolar que, por conseguinte, refletem na atuação e formação profissional. Com isto, torna-se essencial reconstruir e atualizar a perspectiva que se tem sobre as competências docentes com o propósito de responder aos novos desafios

e, assim, formar profissionais competentes, além de garantir o interesse dos alunos ao ensino superior.

Perante essas considerações introdutórias, salientamos que o objetivo deste trabalho foi analisar a trajetória escolar dos alunos do último semestre do curso de licenciatura em Educação Física das Faculdades Integradas Einstein de Limeira, com o intuito de desvendar as condicionantes que os levaram a optar por esta formação.

Buscou-se, neste estudo, analisar as diversas classes e frações de classes provindas de meios econômicos e socioculturais diferentes, no que diz respeito ao seu histórico familiar, suas práticas, comportamentos, estratégias, expectativas em relação à vida acadêmica, profissional, na tentativa de buscar desvelar, entre outras, os mecanismos que pudessem garantir, ou não, o êxito acadêmico desses estudantes. Tal análise está pautada nos estudos do sociólogo Pierre Bourdieu, pois este referencial permite analisar com rigor as especificidades contidas em uma pesquisa dessa natureza.

As categorias presentes na teoria de Pierre Bourdieu: influências significativas nas trajetórias dos universitários do curso de Educação Física

Na apropriação do pensamento bourdieuniano encontramos um conjunto de conceitos e categorias capazes de explicar e desmistificar as relações no contexto social e universitário, priorizando os itinerários escolares percorridos pelos universitários (discentes), as estratégias adotadas pelas famílias e pelos próprios estudantes ao longo da trajetória escolar desvelando, em última instância, os mecanismos que influenciam fortemente a “escolha” de um curso, de uma escola e o êxito ou o fracasso dos agentes. Para tanto, elencamos alguns aspectos centrais a serem discutidos neste artigo: o conceito de *habitus*, capital cultural, capital social, capital econômico, estratégias, categorias necessárias para o entendimento das trajetórias escolares dos alunos e alunas do curso Licenciatura em Educação Física.

Bourdieu (1974) enfatiza que as perspectivas de uma família em relação à escola dependem também das condições materiais de existência que caracterizam o grupo social ou a fração de classe na estrutura da sociedade, de onde provém as primeiras estruturas formadoras do *habitus*.

Enquanto força formadora de hábitos, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamentos particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de

serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais se pode dar o nome de *habitus* cultivado. (BOURDIEU, 1974, p.211).

Para tanto, iniciamos com o conceito de *habitus*, o qual pode ser entendido como

[...] sistemas de disposições duráveis e transferíveis, estruturas estruturantes predispostas a funcionar como princípios geradores e organizantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las, objetivamente reguladas e reguladoras, sem ser o produto da ação organizada de um regente. (BOURDIEU, 1980, p. 88).

Habitus considerado sistema de disposições duráveis é adquirido através de determinadas atitudes e atos feitos pelo agente social, desta forma, temos o *habitus* como uma categoria dinâmica que se forma a partir das condições sociais de existência que permeiam a família. A materialização dessas condições, ou seja, conselhos, interditos, preocupações, vivências, experiências, gestos formam as primeiras estruturas do *habitus*, o qual será reestruturado ao longo da vida.

Para o autor todos os indivíduos possuem um patrimônio que caracterizam as diferentes frações de classes. Tal patrimônio é formado pelo capital cultural, capital econômico e capital social.

O capital cultural esta relacionado com os benefícios que o estudante das diferentes frações de classe podem obter no mercado escolar, ou seja, a obtenção de títulos escolares.

Segundo Bourdieu (1998a, p. 74),

O capital cultural pode existir sob três formas: no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo, no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessa teorias, de problemáticas, etc; e enfim no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço.

O capital econômico é representado pela apropriação de bens materiais, já o capital social esta intimamente relacionado com as relações humanas que constituem fontes importantes para a atuação e manutenção dos agentes sociais em determinadas frações de classe.

O epicentro da nossa discussão encontra-se na possibilidade de que o rendimento e o êxito escolar dependem do capital cultural e econômico investido pela família e que também o rendimento social e econômico deste investimento esta associado à herança social e ao capital simbólico que esta à disposição.

Bourdieu ressalta ainda que seja necessário entendermos as estratégias que estão intimamente relacionadas com os investimentos educativos. Encontramos nos estudos de Muzzeti (1997) a classificação das estratégias:

- a) estratégias de fecundidade visam diminuir os pretendentes ao patrimônio da família, limitando o número de descendentes.
- b) estratégias sucessórias, fundadas no costume e no direito, têm por objetivo transmitir o patrimônio da família para seus descendentes com o mínimo de desperdício, inclui desde a compra de quadros até os mais variados bens;
- c) estratégias culturais incluem a transmissão do capital cultural pela família, o investimento escolar e as atividades extra-escolares;
- d) estratégias profiláticas visam à manutenção da saúde dos agentes pertencentes ao grupo;
- e) estratégias econômicas, que incluem as operações de crédito, poupança e os investimentos econômicos em geral;
- f) estratégias de investimento social visam a garantir ao grupo relações sociais duráveis, mobilizáveis e úteis, funcionam como ponto de apoio entre os agentes, e incluem, entre outras coisas, o sentimento de respeito entre eles;
- g) estratégias matrimoniais visam à reprodução biológica do grupo por meio do casamento.
- h) estratégias ideológicas, que visam a naturalizar os privilégios, ou seja, transformar as diferenças sociais em diferenças naturais, legitimando a dominação.

Vale frisar que Bourdieu salienta em suas obras que existe uma íntima relação e interdependência entre as estratégias, como, por exemplo, entre

as estratégias econômicas e as culturais, ou seja, quanto maior o valor atribuído ao capital cultural, materializado muitas vezes na importância dada aos estudos, maior tende a ser a propensão a investir economicamente em práticas culturais, tais como, cursos de línguas estrangeiras, e outras atividades extra-escolares.

A trajetória Metodológica

O método utilizado neste trabalho foi o praxiológico bourdiano presente nos estudos do sociológico Pierre Bourdieu, através de uma pesquisa bibliográfica e de campo, esta composta de uma entrevista semi-estruturada. (LUDKE, ANDRÉ, 1986).

A investigação foi realizada nas Faculdades Integradas Einstein de Limeira - FIEL, localizada na cidade de Limeira, interior do estado de São Paulo, com os alunos e alunas do último semestre do ano de 2010 do curso de licenciatura em Educação Física.

Foram entrevistados cinco alunos do sexo masculino, escolhidos aleatoriamente, e que concordaram em participar da pesquisa através da assinatura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido. Vale frisar que a escolha por cinco alunos, deveu-se ao fato de ter sido constatado, no referencial teórico de Bourdieu, que agentes sociais provenientes de uma mesma fração de classe, tendo às mesmas condições materiais de existência e sujeitos as mesmas ações práticas, tendem a ter a homogeneização de seu habitus, podendo haver semelhanças nos discursos. Portanto, a regularidade das disposições encontradas neste estudo, levou-nos a acreditar que os dados obtidos se ratificam e tendem a ser relevantes em outras instituições de ensino superior que possuam características semelhantes.

O roteiro das perguntas foi realizado em função das categorias de análise, ou seja, habitus, capital cultural, capital social e capital econômico, estratégias, pautadas nos estudos de Bourdieu, e também nos trabalhos de Portes (1993), Barbosa (2004), Lacerda (2006), Almeida (2006) e Piotto (2007), os quais ressaltaram a trajetória escolar de alunos das camadas populares que tiveram acesso a diferentes cursos superiores de alta seletividade em Universidades consideradas centros de excelência. Vale frisar, que tais trabalhos fundamentaram-se no modelo teórico do mesmo autor evidenciado neste trabalho, ou seja, Pierre Bourdieu.

Para melhor compreensão da análise, separamos os resultados obtidos na entrevista nos seguintes subtópicos: família, relação família-escola, escola e formação profissional.

Análise da trajetória escolar dos universitários do curso de Educação Física

Dos cinco alunos entrevistados, quatro são provindos da camada popular, filhos de trabalhadores braçais e apenas um aluno, provem da camada média, pois os pais são donos de uma pizzaria, e deste modo, considerado um pequeno comerciante. Para preservar suas identidades, utilizaremos números para identificá-los.

Universitário da camada popular

A partir das entrevistas fornecidas pelos alunos, constatamos que possuem entre vinte e trinta e um anos. Apenas um é casado, possui um filho de dois anos e a esposa é Pedagoga.

Família

Todas as famílias são provindas dos meios urbanos e residem em áreas com renda familiar inferior ou de até três salários mínimos, conforme dados fornecidos pelo Plano Diretor da Cidade de Limeira (1998).

O nível de escolarização alcançado pelos chefes de família, representados pelo pai, indicou que dois eram inferiores aos da mãe. Duas possuíam ensino médio, antigo colegial, e os demais cursaram, assim como as mães, no máximo até o 6º. ano do atual ensino fundamental. Esse dado evidencia a existência de um distanciamento com o sistema de ensino. Desta forma, segundo Bourdieu, a herança cultural proveniente do meio familiar pelos pais e pelos avós, no que se refere à ascensão social através da longevidade escolar, foi prejudicada.

A média das taxas de fecundidade dessas famílias corresponde a três filhos, sendo apenas um deles filho único.

Quanto aos investimentos escolares, os três alunos tem dois irmãos mais velhos, sendo que cada um deles tem um irmão que concluiu o ensino médio. De um dos entrevistados, as irmãs cursaram apenas o ensino fundamental.

Observamos que, em duas famílias, o nível escolar alcançado pela prole está diretamente relacionado com a taxa de fecundidade da família e com o lugar alcançado na fátoria, ou seja, em média três filhos e um capital econômico que não é suficiente para investir na escolarização de todos os filhos. Desta forma, apenas o filho caçula deu prosseguimento aos estudos até o ensino superior.

No que se refere ao capital social dessa fração de classe, pudemos verificar que o círculo de amigos que frequentavam a casa dessas famílias

eram pessoas da mesma fração de classe. Dois alunos citaram que recebiam amigos da igreja.

“Andava muito com o pessoal da igreja, do mesmo nível que eu. Sempre que saía da igreja ou o pessoal passava na minha casa ou na casa dos amigos para comer alguma coisa, era um nível quase que parecido”. (Aluno 3) ou “O pessoal da igreja que ia em casa. (Aluno 5).

Com esses depoimentos, podemos concluir que o capital social dessas famílias constituíram-se na infância, por meio das relações feitas na igreja que frequentavam. Para Bourdieu o capital social é formado pelas relações humanas, vinculação a um determinado grupo. No caso dessas famílias, o vínculo era a igreja evangélica.

O depoimento do aluno 3, ou seja, a declaração de que: *“Andava muito com o pessoal da igreja, do mesmo nível que eu”*, ratifica, mais uma vez, a fala de Bourdieu quando se pronuncia dizendo que as primeiras experiências socializadas no seio familiar estão relacionadas com a condição de classe a qual pertence a família. Tal condição é que estrutura o *habitus*.

Para Bourdieu (2003, p. 71), portanto, o *habitus* é considerado como

[...] sistema subjetivo, mas não individual, de estruturas interiorizadas, esquemas e percepção, de concepção e de ação, comuns a todos os membros do mesmo grupo ou classe e constituintes da condição de toda objetivação e percepção, baseamos a articulação objetiva das práticas e a unicidade da visão do mundo na impessoalidade e a substituíbilidade perfeita das práticas e das visões singulares.

Das outras duas famílias, uma não costumava receber amigos em casa e a outra recebia poucos, conforme afirmou o aluno 4:

“Recebia poucos, era os colegas do meu pai que trabalhava na metalúrgica que passava em casa”.

Em relação às práticas culturais, ou seja, visita a museus, bibliotecas e cinemas, notamos, de acordo com os depoimentos dos sujeitos pesquisados, que não eram comuns nessas famílias como mostra os dizeres do Aluno 2: *“Passava as férias na casa de minha avó em Ouro Verde”.*

“Eu freqüentava biblioteca só para fazer trabalhos da escola, livraria e museu não ia, e cinema só depois dos dez anos”. (Aluno 3).

“Eu passava as férias na casa de parentes fora de Limeira. No cinema fui para ver filmes da Xuxa. Museu fui no de Limeira e em Rio Claro com a Escola”. (Aluno 4).

“Nunca tive acesso a museus, livrarias, biblioteca, só cinema de vez em quando”. (Aluno 5).

A fala do aluno 4, ou seja, “*Museu fui no de Limeira e em Rio Claro com a Escola*”, nos leva a crer que para essa fração de classe o acesso a práticas culturais depende da instituição escolar. Para Bourdieu essa fração de classe vê, na escola, a única possibilidade de ascensão social, e por isso, deposita, nessa instituição, o futuro de seus filhos. O mesmo autor resalta também que os agentes pertencentes a essa fração de classe, por possuírem um baixo patrimônio herdado pela família, tendem a substituir as práticas culturais pelas necessidades da vida diária, como moradia, alimentação, saúde. Desta forma, tais práticas não fazem parte da herança cultural herdada no seio familiar.

Embora não participassem de eventos culturais, todos os entrevistados declararam participar de eventos esportivos, tais como jogo de futebol e outras modalidades coletivas, bem como de projetos esportivos.

“*Particpei de projetos de futebol, futsal e tênis de mesa*” (Aluno 2)

“*No Sesi, participava do projeto de futebol*” (Aluno 3)

Essa ocorrência deve-se, provavelmente, ao fato dessas famílias não possuírem os códigos simbólicos necessários para decifrar essas práticas culturais. Para Bourdieu (2003), existe uma íntima relação entre o nível de instrução da família e a disposição em consumir os bens simbólicos como leitura, música etc. Em outros termos, para consumi-los é preciso que o agente, ou o grupo de agentes, possua os códigos necessários para entendê-los, conforme já expresso. Além disso, no caso de viagens, visitas a museus, teatros e concertos, a família deve possuir também capital econômico para poder arcar com as despesas necessárias.

Vale destacar que o volume de privilégios culturais e a escolha por determinadas práticas, como por exemplo, a escolha dos esportes, dos tipos de músicas, estão relacionadas com a origem social dos agentes. Bourdieu (2003) destaca também que é comum os agentes sociais pertencentes a camada popular ou média baixa assistirem a transmissões esportivas. Provavelmente essa preferência ocorra pelo fato de terem apenas códigos simbólicos necessários para decifrar este tipo de prática cultural.

Os gostos, costumes, escolhas, preferências enraizados no seu *habitus* primário, em relação à disciplina e Educação Física, começa a se estruturar por meio das condições materiais de existência de sua família e também pelo acesso a essas práticas culturais.

Relação família-escola

No que diz respeito à relação que essas famílias mantinham com a instituição escolar, a maioria ressaltou que a família participava da vida escolar, destacado nos seguintes depoimentos:

“Minha mãe participava mais”. (Aluno 2)

“Minha família participava bastante”. (Aluno 3)

“Ah! Nunca deixaram de ir em reuniões, quando eu aprontava na escola pegava no meu pé.” (Aluno 5)

Apenas um aluno se pronunciou dizendo que a família não tinha nenhuma expectativa em relação à escola:

“Minha família não tinha expectativa nenhuma em relação à escola”. (Aluno 2)

Pudemos também notar que esse grupo social mantinha contato frequente com professores, participavam de reuniões, conferiam as tarefas escolares, incentivavam os estudos, mantinham boas relações com os professores. Desta forma, fica possível considerar que o estudo fazia parte do *habitus* familiar. Vale frisar que todos estudaram em escola pública, devido à condição econômica da família e da fração de classe a qual essas famílias pertencem.

“Minha mãe incentivava os estudos e conferia minha tarefa”. (Aluno 2)

“Eles olhavam as tarefas, se estivesse errado eles perguntavam se eu não queria fazer mais uma vez.” (Aluno 3).

“Meus pai incentivavam os estudos, só que como sempre fui bom aluno e era elogiado nas reuniões, eles deixavam de lado”. (Aluno 4)

“Ah nunca deixou de ir em reuniões, quando eu aprontava na escola pegava no meu pé. Meus pais apoiavam sempre porque eu sempre estudei em uma escola pública muito boa aqui de Limeira e era bem rígida e eu fui um aluno que sempre deu muito trabalho, eles estavam de acordo e brigavam bastante comigo. Porque eles queriam o meu bem. Queria que eu tivesse disciplina na escola e aproveitasse tudo de bom que a escola oferece, pois tem coisa que a escola oferece e eles não podiam dar. Eles sempre me apoiaram nos estudos, meus irmãos também, minha irmã se empenhou mais que eu na escola eu acho, participou, sempre foi boa aluna, como se fala, que participou dos projetos da escola e tal”. (Aluno 5)

Notamos uma nítida convergência com os estudos de Lacerda (2006) e Almeida (2006), os quais ressaltaram que a mobilização familiar é extremamente necessária para a longevidade escolar dos filhos. Completam ainda, que esta mobilização se materializa, sobretudo na figura da mãe, as quais acabam empreendendo uma série de estratégias para contribuir com o sucesso escolar, entre elas: contatos frequentes com a escola, vigilância da vida escolar, tanto no se que refere a ordem moral como também para incutir nos filhos a importância e a necessidade dos estudos.

Já os trabalhos de Portes (1993) e Piotto (2007) evidenciaram que as famílias apresentaram formas menos visíveis na escolarização dos filhos, ou seja, não havia esforços específicos direcionados a escola, refletindo desta forma, em uma presença quase nula dos familiares na longevidade escolar dos filhos. Em tais pesquisas, não foram relatadas estratégias educativas

ou práticas culturais visando o incentivo no percurso escolar dos alunos investigados.

Escola

As famílias pesquisadas neste trabalho consideram a escola como uma via de acesso à ascensão social. Vislumbrando nela a única forma de ter uma formação para obter um futuro diferente daquele que tiveram os seus pais.

Os estudos de Lacerda (2006) e Almeida (2006) revelaram que as famílias pesquisadas atribuíram a escola, a possibilidade de ultrapassar a condição social dos pais.

Para Bourdieu (1998a), os filhos das classes menos favorecidas recebem, da família, uma espécie de boa vontade cultural vazia, e são forçados a tudo esperar, a tudo receber da escola. O motivo é que os pais pouco podem fazer para garantir o sucesso no interior da escola, pois não possuem um patrimônio cultural suficiente para transmitir os valores impostos e legitimados pelo sistema escola.

Através do depoimento do aluno 5 observamos a preocupação dos pais com a disciplina, dedicação aos estudos, devido à instrução dada ao filho, para que ele aproveite tudo de bom que a escola oferece. Entendemos que esse “*tudo de bom*” como as práticas culturais pedagógicas, planejadas, organizadas e praticadas na escola. O conteúdo dessa parte da entrevista comprova uma disposição ascética dessa família em relação ao sucesso escolar, expressa através de orientações, conselhos, apoio aos estudos, o que resultou em uma possível ascensão social via escola.

“A escola é a base de tudo”. Acho que eles pensavam assim porque não queriam que eu passasse a mesma coisa que eles passam hoje”. (Aluno 3)

“Minha família pensava na escola como uma maneira de aprender a ler e escrever para ser alguém na vida. Acredito que eles tinham esse tipo de comportamento, pelo fato do meu pai ser metalúrgico, um serviço sujo, pesado ele pensava que tinha que estudar para não enfrentar isso na vida”.

Bourdieu (2003) é da opinião de que o êxito escolar está relacionado com o capital cultural acumulado no seio familiar. Sendo assim, esperávamos que a trajetória escolar da maioria desses alunos fosse marcada por atrasos, reprovações. No entanto, notamos que apenas dois deles sofreram reprovação ao longo do percurso escolar.

“Bom eu reprovei quando mudei de escola quando eu sai da oitava série e fui para o primeiro colegial, eu não me adaptei na escola nova, eu não gostava de ir naquela escola daí ao invés de eu faltar eu preferia enforçar aula ou não assistir a aula, então reprovei. Quando reprovei cheguei lá na boa e ele me perguntou o que tava acontecendo, aí eu expliquei que eu não

gostei e tal, ai ele me mudou de escola, daí que eu mudei para um colégio particular” (Aluno 3).

“Eu reprovei um ano por falta, foi bem difícil, meu pai e minha mãe ficaram tristes e deu uns castigos, mas eu superei” (Aluno 3).

Já os outros dois salientaram o fato de serem sempre elogiados pelos professores.

“Nunca tive problema com reprovação, já que eu sempre quis ser um bom aluno, eu chegava chorando em casa se tirasse um B, tudo isso por conta própria, eles nunca ficaram em cima” (Aluno 4).

“Os professores sempre me elogiaram” (Aluno 5).

Neste depoimento, notamos uma adesão aos valores escolares, como exemplo: tirar notas boas, ter um bom comportamento, o que, segundo Bourdieu pode refletir em uma ascensão social.

Piotto (2007) detectou em seu estudo a influência e a importância do professor reconhecer o bom desempenho escolar, bem como estimular e fornecer informações sobre o sistema de ensino. Convergindo com nosso estudo, é possível verificar que a figura do professor, ou seja, o seu comportamento, os conselhos, as recomendações feitas, contribuem para a ascensão escolar de alguns dos nossos sujeitos pesquisados.

“Eu tinha bastante conversa com os professores, acabava a aula a gente ficava conversando com eles. Eles falavam sobre a importância de estudar” (Aluno 4).

“Ah, eu sempre respeitei o professor, eu era bagunceiro tinha problema com os alunos, gostava de aparecer um pouco, mas com o professor eu sempre tive uma boa relação. Eles davam conselhos, conversavam numa boa, falavam da importância de ir bem na escola para ser alguém na vida” (Aluno 5).

Mesmo tendo o professor uma participação importante no percurso escolar, coube à família a orientação da escolha profissional, mesmo tendo pouco capital cultural, devido às condições materiais de existência. Verificamos, pelo conteúdo das entrevistas, que coube aos pais a explicação sobre o sistema de ensino e sobre as profissões mais rentáveis.

“Meus pais falavam para pesquisar bastante, antes de escolher uma profissão.” (Aluno 3).

“Meus pais explicavam sobre o sistema de ensino, como era as profissões que davam mais dinheiro.” (Aluno 5).

Apesar dos familiares terem um nível de escolaridade baixo e estarem distantes do sistema de ensino notamos que havia, neles, a preocupação com a escolha da profissão, com a rentabilidade destas no mercado. Tais atitudes, mesmo que de maneira inconsciente, contribuíram para que fossem formadas disposições que passariam a ser arraigadas no *habitus*.

Já os outros dois alunos citaram que os pais nunca tiveram este tipo de conversa, talvez por acreditarem que tal função cabia à escola e também

por não possuírem capital cultural suficiente para dar esse tipo de conselho e informação.

Em relação aos questionamentos voltados à disciplina Educação Física, notamos que todos os alunos participavam das aulas, quando crianças e adolescentes, e que o conteúdo preferido era o esporte, em especial as modalidades coletivas. Isso pode ser observado nos seguintes depoimentos:

“Eu gostava muito de fazer futsal”. (Aluno 2)

“Eu gostava de quase tudo, mas preferia o futebol”. (Aluno 3)

“Vôlei” (Alunos 4)

“Eu gostava de fazer esporte: futebol e vôlei”. (Aluno 5)

Acreditamos que essa relação com o exercício físico vem das disposições assimiladas desde a infância, como as brincadeiras vivenciadas na rua, além da frequência a eventos esportivos.

“Quando criança a gente brincava na rua de futebol” (Aluno 2)

“Além de polícia e ladrão, pega-pega, esconde-esconde, brincava todo mundo junto de futebol”. (Aluno 3)

“Eu gostava de soltar pipa, bicicleta e jogar bola e vôlei.” (Aluno 5)

Nestes depoimentos ficou claro que esses alunos tiveram, em seu *habitus* primário, a incorporação de um capital esportivo que garantiu uma aproximação com os conteúdos da disciplina Educação Física, em especial o esporte. Todos afirmaram ter um rendimento bom nas aulas de Educação Física e destacaram a figura do professor, declarando que eram bons profissionais. Esse posicionamento por parte dos alunos nos leva a pensar que essas experiências positivas com a área contribuíram para a escolha da profissão e, especialmente, pela licenciatura. Vale destacar que, dos quatro alunos, dois foram atletas de futebol e todos escolheram o curso de Educação Física (licenciatura) como primeira opção. Eles se expressam assim sobre esse assunto:

“Não tive, professor ruim, não tive nenhum que jogava a bola” (Aluno 2).

“Da primeira a oitava série o professor deu a base para a gente, o que é muito raro ver hoje, ele passava primeiro a aula em vídeo com regras, como jogava e depois ia para a prática, hoje é o contrário, já vai para a prática direto. Sempre tem uma turminha que se dá melhor por já estar dentro do esporte, e como eu já fazia escolinha de futebol eu me sobressaia nas aulas” (Aluno 3).

“Eu gostava muito, muito do meu professor” (Aluno 4).

“Meu professor, eu tive vários, os últimos foram os melhores. Meu rendimento nas aulas Educação Física sempre foi melhor que nas outras disciplinas” (Aluno 5).

Formação profissional

Quando questionados sobre os motivos que os levou a ingressar no ensino superior, todos se pronunciaram dizendo que a escolha esteve relacionada com a possibilidade de alcançarem um emprego melhor, como diz Aluno 3 *“Bom, hoje em dia, sem estudo não leva a nada, optei por ter uma formação acadêmica para ter um emprego melhor.”* (Aluno 3).

“Aumentar o nível, ter uma vida melhor, uma profissão” (Aluno 4).

Segundo os estudos de Barbosa (2004), Lacerda (2006) e Piotto (2007) o ingresso no ensino superior e a experiência vivenciada ao logo do curso refletem como uma abertura para novas possibilidades tanto de ordem pessoal, familiar e financeira. Barbosa (2004) reforça ainda, que tal acesso contribui também para iniciar e/ou ampliar o capital cultural e social.

Sobre a escolha pela licenciatura, os alunos responderam:

“Tenho um sonho de ser efetivo no estado” (Aluno 2).

“Eu escolhi a licenciatura por causa que eu já jogava futebol, já foi um caminho, eu sempre gostei de esporte e desde pequeno eu dizia que ia ser professor de Educação Física” (Aluno 3).

“Quero a licenciatura para tentar dar um jeito nessa criançada” (Aluno 4).

“Escolhi a licenciatura por gostar muito de esporte” (Aluno 5).

O depoimento do aluno 2 ratifica mais uma vez a fala de Bourdieu quando cita que cada agente tende a viver de acordo com sua condição material de existência, não almejando o impossível, sendo assim, por possuir um capital social e econômico reduzido, provavelmente não conseguirá lecionar em escolas particulares, restando a opção de estudar e passar em um concurso, sendo professor efetivo de estado.

O mesmo autor ainda enfatiza que uma parte do mercado de trabalho esta reservada, por direito, e ocupada, de fato, pelos detentores, ou seja, pelos agentes provenientes das camadas favorecidas.

A escolha da profissão não estava de acordo com os anseios da família, segundo três alunos:

“Não era pretensão da minha mãe que eu fizesse Educação Física” (Aluno 2).

“Meu pai queria que eu fosse engenheiro” (Aluno 3).

“Não estava de acordo com a vontade da minha família” (Aluno 5).

Já para o aluno 4:

“Meus pais são muito orgulhosos por ter um filho que faz Educação Física” (Aluno 5).

Em suma, em relação à trajetória escolar desses alunos temos elementos para afirmar que o patrimônio herdado pela família não garantiu o acesso a práticas culturais, o que refletiu em um empobrecimento do capital cultural quando frequentaram a escola. Porém, notamos ter existido uma dedicação,

um esforço e uma preocupação por parte da família em reforçar o que era preconizado pela escola, além da figura do professor de Educação Física, o qual dava conselhos, tinha boa atitude profissional. Essas atitudes contribuíram para que os alunos passassem a ter afinidade com essa disciplina.

Universitário da camada média

O aluno pertencente à camada média tem vinte e um anos é solteiro, residente em uma área da zona urbana, na qual moram famílias que possuem uma renda acima de cinco, chegando até dez salários mínimos, segundo o Plano Diretor da cidade de Limeira (1998).

Família

O aluno possui avô materno metalúrgico e a avó trabalhava em uma firma. Já o avô paterno era jogador de futebol e a avó, do lar, nenhum deles possuía um bom nível de escolaridade, o que nos leva a crer que não havia quase nenhuma proximidade com o sistema de ensino. O mesmo pode-se afirmar dos pais, os quais cursaram até o 6º. ano do atual ensino fundamental, e assim, que casaram compraram uma pizzaria, a qual funciona até hoje no centro da cidade, conforme o depoimento a seguir:

“Meus pais casaram compraram a nossa pizzaria que é no centro, vivemos disso, eles trabalham lá até hoje. Meus pais então são empresários” (Aluno 1).

Através da renda da pizzaria, ou seja, do êxito no comércio, a família pode garantir a longevidade escolar dos filhos, conforme o depoimento a seguir:

“Tenho duas irmãs mais novas que cursam o ensino fundamental e eu que faço faculdade, meu pai que banca tudo” (Aluno 1).

Segundo Bourdieu (1998b) todos os agentes sociais possuem um patrimônio que os caracterizam em uma determinada fração de classe, o qual é formado pelo capital cultural (posse de títulos), capital econômico (apropriação de bens materiais) e o capital social (relações humanas).

Em relação ao capital social desse aluno, notamos que era reduzido pois, no seu depoimento, citou que os pais não recebiam amigos em casa e também não frequentavam a casa de amigos. Essas informações nos levaram a pensar que o fato de trabalharem todos os dias na pizzaria contribuiu para que a família não tivesse uma rede de relações significativa.

“O volume de capital social que um agente possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem esta ligado” (BORDIEU, 1998b, p. 67).

Quando questionado sobre as práticas culturais, o aluno respondeu:

“Eu passava as férias em São Paulo, na casa de primos” (Aluno 1).

“Não ia a biblioteca, nem livraria, nem cinema, muito menos museu.” (Aluno 1).

Fica nítido no depoimento do aluno pertencente à camada média, que o consumo de práticas culturais importantes para o acúmulo de capital cultural, bem como para a reestruturação do *habitus*, não fazem parte da herança cultural herdada no interior de sua família. O déficit no capital cultural reflete, de forma significativa, no capital linguístico, segundo Bourdieu (2003) a herança dos pais faz com que o uso correto da língua se afaste cada vez mais do que é solicitado na escola, como código legítimo imposto pela classe privilegiada culturalmente.

Porém, em relação à frequência a eventos esportivos e clubes, bem como à participação em projetos esportivos o aluno frisou:

“ah! Clube eu ia sim, jogar futebol. E ia também em eventos esportivos de futebol, eu ia sempre ver a Inter de Limeira jogar, desde muito pequeno. Eu participei de projetos de futebol e natação, mais sempre gostei mais de participar do projeto de futebol.”

“E quando criança a gente brincava todo mundo junto na rua de casa, a brincadeira que mais a gente gostava era jogar futebol.”(Aluno 1).

O acesso a práticas esportivas, à frequência a eventos envolvendo o futebol, o gosto por essa modalidade esportiva, surgiu desde a infância. Essa disposição, incorporada no seu *habitus*, deve-se também, a nosso ver, à herança herdada de seu avô, o qual fora atleta de futebol profissional.

Essas práticas esportivas, incentivadas pelas famílias, podem ter sido utilizadas pela família como estratégias profiláticas, ou seja, ao praticar o esporte, o aluno poderia ter a saúde preservada ou a ausência de doenças.

Percebe-se também que as vivências, tidas ao longo da infância, estavam relacionadas a um dos conteúdos da Educação Física, no caso o esporte, o que pode também ter contribuído para a escolha da profissão.

Relação família-escola

Em relação à trajetória escolar, mais especificamente a relação família-escola, o aluno sempre frequentou escola pública, nunca teve professor particular, nem foi reprovado. Afirmou, ainda, que a família não participava muito da sua vida escolar.

“Meus pais nunca ligaram muito para a escola, eles eram muito ocupados, trabalhavam demais, não tinham tempo, mais eles sabiam que a escola instrua a gente, que era preciso estudar para crescer na vida. Eu tive que mudar de escola várias vezes, cada vez que mudava de time, mudava de escola”

“Minha mãe via meu boletim quando dava certo, já em reuniões ia só de vez em quando. Quando eu morava em Limeira ela ia, quando eu morei fora não, porque não dava para viajar e deixar a pizzaria” (Aluno 1).

Apesar de o aluno citar que os pais não se importavam muito com a escola, pelo fato de trabalharem, é possível perceber que eles visualizavam a escola como uma forma de ascensão social, por considerarem que *“era preciso estudar para crescer na vida”*. Essa posição ratifica a fala de Bourdieu (2003) quando cita que, por meio da escolarização, a classe média cultiva a esperança de continuar ascendendo socialmente e, agora, em direção à elite.

Escola

Em relação a escola, as famílias de classe média tendem a depositar nesta instituição, o futuro de seus filhos, visualizando-a como a única maneira de acesso a práticas culturais. E assim, eram forçados a *“tudo esperar e a tudo receber da escola”*, segundo as palavras de Bourdieu.

Sobre o relacionamento com os professores foi possível constatar que eles davam conselhos, recomendações, ficando notório a importância desse profissional e sua preocupação com o êxito escolar de seus alunos. Para ilustrar esse fato, o aluno disse que:

“Eles davam conselhos, falavam para eu estudar, levar a sério a escola, para ser alguém na vida, porque se eu não desse certo como jogador de futebol, o estudo poderia me dar a oportunidade de fazer uma faculdade e ter uma profissão.” (Aluno 1).

Fica claro, pela fala desse aluno, a importância do professor através de conselhos, orientações, motivações para que o aluno prosseguisse nos estudos e possibilitando a sua ascensão aos níveis superiores de ensino.

Quando perguntamos se a família dava explicações, ao aluno 1, sobre o sistema de ensino e sobre as profissões mais rentáveis, tivemos a seguinte resposta:

“Meus pais queriam que eu fizesse medicina, ser um médico, falavam que médico tinha prestígio, ganhava bastante dinheiro, ajudava as pessoas.” (Aluno 1).

A medicina lhe garantiria a ascensão social, agora rumo à camada mais privilegiada, podendo aumentar seu capital econômico e o social, através do prestígio que essa profissão tem no mercado de trabalho.

Em relação aos questionamentos, voltados, especificamente à disciplina Educação Física, à sua participação nas aulas, aos professores que ministravam aulas, o aluno respondeu:

“Eu adorava fazer Educação Física, gostava muito de jogar futebol. Meu professor, ou melhor, meus professores foram ótimos. Meu rendimento nesta aula

era melhor que no que nas outras matérias. Foi por isso que eu resolvi fazer Educação Física, dar aula na escola.” (Aluno 1).

A entrevista revelou que as disposições herdadas, ao longo da infância e nas aulas de Educação Física, bem como o rendimento nessa disciplina, foram fundamentais para a escolha da profissão, pois as atitudes adquiridas e incorporadas no seu *habitus* reestruturado, contribuíram para o êxito no curso superior.

Formação profissional

Quando questionado sobre os motivos que o levou a estudar, ou seja, a cursar o ensino superior, obtivemos a seguinte resposta:

“Porque fui atleta e por estar sempre envolvido com o esporte” (Aluno 1).

O fato de o avô ter sido jogador de futebol profissional pode ter sido uma condicionante na formação de seu *habitus* primário, que são as primeiras experiências vivenciadas no contexto familiar.

Perguntamos então, se a escolha da profissão estava de acordo com o anseio da família e obteve a seguinte resposta:

“Ah! Meus pais no começo queriam que eu fizesse medicina, como eu já falei, mas depois viram que eu tinha facilidade com a Educação Física, aí eu disse que queria ser professor de escola e eles concordaram e falaram para eu fazer o curso, então eu prestei como primeira opção Educação Física.” (Aluno 1).

A opção em fazer Educação Física torna evidente a intencionalidade do sujeito citado por Bourdieu (1998a), a qual esta materializada nas suas reais chances no mercado de trabalho. Essas chances têm como alicerce o seu sucesso ou fracasso escolar no sistema de ensino, bem como as suas condições materiais de existência, ou seja, o patrimônio herdado no interior de sua família.

Mais uma vez, o esporte, no caso o futebol, aparece incorporado na sua fala, o que nos leva a pensar que a ação pedagógica desse aluno estará atrelada ao esporte, pelo fato de ter sido atleta, ter tido avô atleta, suas vivências da infância e outras condicionantes estarem voltadas para tal.

Finalizando, salientamos que a trajetória escolar desse último aluno pesquisado foi marcada pela falta de acesso a práticas culturais, o que resultou em um déficit no capital cultural, e conseqüentemente, no seu capital linguístico, característica própria de filhos de pequenos comerciantes, segundo Bourdieu (1998b). Notamos que o fato do aluno ter sido atleta, ter mudado várias vezes de cidade, não permitiu um acompanhamento rigoroso da família em relação à instituição escolar onde estudou. Em contrapartida, os pais vislumbravam a escola como uma possibilidade de ascensão social.

Considerações finais

Discorrer sobre a trajetória escolar de alunos e alunas do curso de licenciatura em Educação Física das Faculdades Integradas Einstein de Limeira remete-nos a algumas reflexões, inquietações e considerações sobre a temática.

Constatamos que, dos cinco alunos pesquisados do curso de Educação Física, quatro são provenientes de camada popular e apenas um da camada média. Mais uma vez, salientamos que, no referencial teórico oferecido por Bourdieu, fica evidente que agentes sociais, provenientes de uma mesma fração de classe, tendo as mesmas condições materiais de existência e sendo sujeitos às mesmas ações práticas, tendem a ter a homogeneização de seu *habitus*. Nesse sentido, a regularidade das disposições encontradas neste trabalho, indica que tais informações tendem a ser importantes em outras instituições de ensino superior que possuam características iguais ou semelhantes.

No que se refere à **família**, mais especificamente ao nível de escolarização alcançados pelos chefes, todos cursaram até, no máximo, o 6º. ano do atual ensino fundamental, o que evidencia um distanciamento com o sistema de ensino, comprometendo a herança familiar em relação à ascensão escolar. Todos os entrevistados são conscientes desta distância, e por tal motivo citaram que o estudo pode levá-los a ter uma condição melhor, um emprego digno.

Em relação ao capital social, verificamos um déficit significativo em todos os alunos. Também percebemos que frequência às práticas culturais não eram comuns nessas famílias, o que tende a contribuir para um reduzido capital cultural. Acreditamos que isso esteja relacionado às condições materiais de existência, à origem social dos agentes, nível de instrução das famílias e ao fato da cidade de Limeira não possuir um entorno cultural que facilitasse o acesso dessas pessoas a ele. Aliado a essas questões, a fala da maioria dos sujeitos evidencia que cabe à escola o acesso às práticas culturais, ou seja, o meio escolar é a forma certificada e garantida de adquirir o capital cultural.

Já o acesso a práticas esportivas foi evidenciado por todos os alunos, os quais frequentavam clubes, jogos esportivos, projetos envolvendo várias modalidades, seja por terem sido atletas ou pela empatia com o esporte e também por possuírem as disposições e os códigos necessários para interpretar práticas dessa natureza.

Constatamos também, uma nítida semelhança, não só no patrimônio herdado pela família, mas também em seus *habitus*, todos tiveram uma infância regada à vivência esportiva, seja como atletas, seja como expectador

de jogos esportivos, o que tende a ter contribuído para despertar na infância, o *habitus* esportivo. Esse *habitus* foi cultivado na adolescência e contribuiu, de maneira significativa, para a escolha da profissão.

No tocante **relação família-escola**, a maioria dos alunos, salientaram que seus pais participavam da vida escolar, mantinham contato com os professores, frequentavam reuniões, verificavam as tarefas escolares. Essas ações mostram que viam, na escola a possibilidade de uma ascensão social, para que seus filhos tivessem, dessa maneira, um futuro diferente dos pais.

Notamos que na **escola**, acontecia visivelmente a empatia com a disciplina Educação Física, a preferência pelo esporte enraizados no *habitus* primário de todos os sujeitos da pesquisa começaram a se estruturar por meio das condições materiais de existência das famílias, às quais cada um deles pertence. Isso ocorreu devido às disposições assimiladas na infância, como as brincadeiras vivenciadas na rua e também pelo acesso a práticas culturais de cunho esportivo.

No que se refere às informações sobre a **formação profissional**, salientamos que a ampliação das faculdades e centros universitários na região de Limeira, permitiu o acesso ao ensino superior, possibilitando a presença da camada popular neste nível de escolarização, contribuindo para que esta fração de classe não dependa exclusivamente do sistema público para se beneficiar no processo escolar e por meio deste, aumentar suas reais chances de inserção no mercado de trabalho.

O fato de Limeira ter também o curso de Ciência do Esporte na Unicamp, não faz com que as Faculdades Integradas Einstein de Limeira seja prejudicada, em termos de procura pelo curso de Educação Física. Os estudantes dessa última Instituição de Ensino Superior, de acordo com os dados da pesquisa, se revelaram: deficitário em termos de capital cultural e de patrimônio herdado pela família. E assim, mesmo que todos tenham apresentado um significativo *habitus* esportivo, esse fato tende a não ser suficiente para poderem almejar uma vaga em uma Instituição Pública de Ensino Superior. Mesmo porque, o ingresso a Universidade pública, principalmente centros de excelência, tendem a ser feitos por estudantes de camadas sociais favorecidas.

Por fim, almejamos que esse estudo possa contribuir para que novas reflexões aconteçam em torno da temática em pauta, e que ao ser identificada a trajetória desses alunos e alunas do curso de Educação Física da instituição em questão, desvelando entre outras, o perfil do discente que frequenta este curso, tais informações possam contribuir para que possíveis “arestas” do projeto pedagógico sejam (re) avaliadas não só pelo Conselho de Curso, juntamente com a coordenação, mas também pela instituição como um todo. Também apontamos a necessidade de novas investigações sobre

a participação e influência da família e da escola na escolha da profissão de alunos das diferentes camadas sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. A. **Esforço contínuo**: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais na USP. 2006. 136f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BARBOSA, M. A. **Estudantes de classes pobres na universidade pública**: um estudo de depoimentos em psicologia social. 2004. 271f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BOURDIEU, P. O esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D' Água, 2003.

_____. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, M.A; CATANI, A.(Org.). **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998a. p.229-237.

_____. Os três estados do capital. In: NOGUEIRA, M.A; CATANI, A.(Org.). **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998b. p.71-79.

_____. **Le sens pratique**. Paris: Ed. de Minuit, 1980.

_____. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

FREIRE, E. S.; VERENGUER, R.C.G.; REIS, M.C.C. Educação Física: pensando a profissão e a preparação profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 39-46, 2002.

LACERDA, M. G. **Famílias e filhos na construção de trajetórias pouco prováveis**: o caso dos iteanos. 2006. 416f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal. **Plano Diretor**. Limeira: Secretaria de Planejamento e Urbanismo, 1998.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MUZZETI, L.R. **Trajetória social, dote escolar e mercado matrimonial**: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40. 1997.

Trajectoria escolar: o caso dos universitários em educação física das Faculdades Integradas Einstein de Limeira

175f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

PIOTTO, D. C. **As exceções e suas regras:** estudantes das camadas populares em uma universidade pública. 2007. 361f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PORTES, É. A. **Trajetórias e estratégias do universitário das camadas populares.** 1993. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

A CONSTRUÇÃO DE PROTOCOLOS PARA A IDENTIFICAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE LINGUAGEM QUE ORIENTAM O TRABALHO DO PROFESSOR NO SISTEMA BÁSICO DE ENSINO

Cássia Regina Coutinho SOSSOLOTE
Rosângela Sanches da Silveira GILENO

Introdução

Tem-se como objetivo neste trabalho apresentar o que comumente vem sendo chamado de “roteiros” para a observação *in loco* do trabalho do professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O roteiro que será analisado foi construído durante mais de uma década, sendo resultado de nossa experiência no Ensino Superior. Diante do objetivo que nos colocamos de articular teoria e prática nas disciplinas que ministramos, consideramos que o roteiro que será apresentado na sequência constitui a materialização de discussões teóricas realizadas em sala de aula com base em teorias de natureza enunciativa.

Por meio dele, temos orientado as atividades de observação e reflexão dos alunos em relação aos conteúdos ensinados e aos modos como se ensinam os conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM).

Deve-se ressaltar que das modalidades de estágio previstas na legislação¹, o estágio de observação nem é citado como uma das modalidades de estágio.

¹ A lei federal que regulamenta os estágios atualmente é a Lei no. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Nessa lei, as modalidades de estágio referem-se apenas ao estágio obrigatório e ao estágio não obrigatório (art. 2º da Lei 11.788/2008). Sobre o assunto consultar: Brasil (2008).

Assim, cabe aos professores responsáveis pela Licenciatura definir como ele deve ser realizado.

Nesse sentido, definimos as situações didáticas que devem ser observadas a partir de discussões teóricas realizadas em sala de aula. Foi preciso, portanto, construir um lugar de observação possível.

Outro fato que nos impulsionou a definir o roteiro construído como objeto desse artigo diz respeito ao modo de ser dos roteiros nos quais apresentamos as questões a serem observadas sempre de forma pontual, sem a explicitação das intenções que tivemos quando resolvemos elaborá-lo, fato que exige de nós um esforço de descrição e de problematização das questões formuladas neste texto. De fato, nossas intenções ao propor as questões no roteiro é que os alunos não apenas observassem aspectos mais técnicos e talvez secundários, como a organização da sala, a letra do professor na lousa, a sua voz e o silêncio ou barulho dos alunos, mas que identificassem, além da dinâmica do professor, outros elementos que fazem parte de sua abordagem de ensino da Língua Portuguesa.

Gostaríamos que o estagiário analisasse as concepções de língua e linguagem que subjazem e orientam a prática do professor no que diz respeito ao conteúdo e à metodologia de ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, temos a intenção de articular teoria e prática, levando em consideração o fato de que a análise da abordagem do professor observado deva estar embasada nos textos teóricos lidos e nas questões discutidas na disciplina de Prática de Ensino de Língua Materna, justificada por meio dos dados coletados durante a observação das aulas.

Passaremos, então, à análise das questões propostas no roteiro de observação que embasam as nossas reflexões e que foram apresentadas aos alunos matriculados no Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Língua Portuguesa I sempre no primeiro semestre do ano letivo.

Discussões

Solicitou-se dos alunos, na primeira questão formulada, que

Identificassem e descrevessem, na forma de relatório, como os professores organizam o conteúdo ensinado em sala de aula e em que medida esta organização aproxima-se da estrutura das unidades – e das subunidades – do livro que adota.

Esta questão foi formulada para a observação pelo fato de nos interessar verificar questões relativas à formação teórica do professor, pois consideramos que a autonomia que muitos professores revelam ter em sala de aula em

relação aos conteúdos e ao modo de ensiná-los pode resultar da formação inicial que tiveram em curso de graduação em Letras.

Por outro lado, chama a atenção o uso feito pelos professores que atuam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio de expressões bastante desgastadas, por exemplo, “a de que a teoria na prática é outra”. Os profissionais que partilham desta visão sobre a relação teoria x prática, embora reconheçam o valor da formação obtida na graduação, quase sempre são unânimes em dizer que os conhecimentos adquiridos quando fizeram o curso de Letras não podem ser “aplicados” no EF e no EM. Entendemos que as afirmações que fazem sobre o valor da graduação e sobre o fato de que a teoria na prática é outra sinalizam a dificuldade que têm de realizar um conjunto de transposições didáticas. Não se trata de ensinar os conhecimentos adquiridos da maneira como aprenderam, pois o contexto de aprendizagem e a finalidade do ensino da Língua Portuguesa no EF e no EM são outras. Não se trata de tornar os alunos do sistema básico de ensino especialistas em linguagem que buscam compreender a organização e o funcionamento da Língua Portuguesa e as propriedades estéticas do texto literário a partir de metalinguagem oriunda dos campos da Literatura e da Linguística. Mas há princípios que podem ser transpostos que alterariam os próprios conteúdos a ensinar.

Os professores a cujas posições nos referimos são aqueles para quem, em geral, os livros didáticos constituem referência exclusiva em suas aulas bem como única referência em seu processo de formação em serviço. Há quem diga que os livros didáticos têm natureza institucional, pois contribuem para a formação do professor, na medida em que os livros vão incorporando “discursos” que dialogam com os conhecimentos produzidos em Instituições de Ensino Superior, embora os subvertam seguindo e segundo a lógica da didática de línguas no sistema básico de ensino.

A falta de autonomia revela-se também quando os professores apoiam-se em livros didáticos diferentes para produzir o seu “próprio” material. Poder-se-ia perguntar se tal material é autoral. Seria se professor conseguisse explicitar as concepções que subjazem à produção de materiais organizados por ele ou para reiterar a concepção de “linguagem” hegemônica no ensino da Língua Portuguesa ou para assumir uma nova concepção de língua e de linguagem que romperia com a cultura escolar que vem se perpetuando.

Passaremos, na sequência, a apresentar a segunda questão formulada para o estágio de observação:

Pede-se ao aluno que observe se existe alguma regularidade no modo como são apresentados os conteúdos relativos às atividades de compre-

ensão e interpretação de textos; ao ensino da gramática; e àquelas que visam à produção de textos.

Ao formular essa questão, a nossa intenção foi a de que os alunos observassem o modo como são apresentados os conteúdos de Língua Portuguesa, para nós, língua materna. Diante dos objetivos do professor de Língua Portuguesa que consiste em criar contextos para o desenvolvimento da expressão oral e da expressão escrita por meio das atividades de interpretação e de produção de textos, desenvolvimento possível, em nossa concepção, por meio do ensino da gramática, consideramos importante que os alunos de Letras que fizeram a opção pela Licenciatura observassem, em primeiro lugar, se existem regularidades no ensino de língua, uma vez que as instituições têm legitimado formas de abordagem na didática de línguas. Como os conteúdos ensinados pelos professores, em sua maioria, estabelecem com o livro didático relação especular, a observação de suas aulas com base na questão acima formulada levaria o aluno a constatar, em primeiro lugar, que os textos selecionados para interpretação tornam possível ao professor construir um exemplário para o ensino de regras da gramática normativa. A experiência construída ao longo de anos nos permite afirmar que os livros didáticos se espelham, ou melhor, reproduzem a concepção de língua presente nas gramáticas pedagógicas.

Em relação ao protocolo construído para a avaliação da compreensão dos textos por parte dos alunos, constatamos que as categorias oriundas da Teoria Literária são privilegiadas. Desse fato resulta o esforço de levar o aluno do EF e do EM a reconhecer, no texto, a presença de *narrador*, *personagem*, *tempo*, *espaço*. Quando são apresentados textos narrativos, por exemplo, outras perguntas são formuladas ligadas ao *enredo*, ao *clímax* e ao *desfecho*.

No que diz respeito à produção de textos, última atividade a que os professores se dedicam, do ponto de vista pedagógico, essa atividade constitui o coroamento das outras, na medida em que, pela avaliação dos textos produzidos pelos alunos, é possível verificar o quanto aprenderam nas seções dedicadas à interpretação de textos e ao ensino da gramática.

Observará o aluno que esse modo de organização das atividades de interpretação de textos, de ensino da gramática e de produção de textos é bastante recorrente nas aulas e nos livros didáticos que circulam no EF e no EM. Julgamos interessante que os licenciandos observem em que circunstâncias esse protocolo se altera e com que objetivos.

Apresentaremos agora a terceira questão proposta que consta do roteiro que está sendo apresentado:

Observe se existe alguma tentativa de articulação da atividade de compreensão e produção de textos com as atividades dedicadas ao ensino da gramática.

Da perspectiva que assumimos, os modos de articulação entre as atividades de compreensão, de produção de textos e do ensino da gramática não poderiam ser, exclusivamente, de natureza temática. Há de se levar em consideração, ao contrário, o modo de agenciamento da *forma* e do *conteúdo* na construção do sentido.

Como conduzir as atividades de interpretação do texto que segue da perspectiva da *Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas* na qual nos apoiamos em nossos trabalhos relativos à docência e à pesquisa?

Vejam, então.

De manhã, o pai bate na porta do quarto do filho.

Acorda, filho! Está na hora de você ir para o colégio.

E o filho, de mau humor, responde:

Hoje eu não vou ao colégio! E não vou por três motivos: estou morto de sono, detesto aquele colégio e não agüento mais os meninos.

E o pai responde do corredor:

Você tem que ir! E você tem que ir exatamente por três motivos: você tem um dever a cumprir, você já tem 45 anos e você é diretor do colégio.

(ZIRALDO, 2002, p. 12)

Para nós, mais do que reconhecer a função do texto, fato que levaria o professor a afirmar que estamos diante de um texto de humor possivelmente em virtude da quebra de expectativa do leitor que não esperaria o desfecho que a piada tem, parece-nos que ao professor de Língua Portuguesa caberia demonstrar também como são construídas, na instância do texto, duas representações em torno do que é ser filho. Uma representação, com certeza, retoma valores pré-construídos na cultura, segundo o qual <filho acordado pelo pai> é <criança>.

Os valores pré-construídos em torno do que é <ser filho> e <ser filho pequeno> se reiteram no momento em que o filho diz que não vai ao colégio por três motivos: por <estar morto de sono>, <por detestar aquele colégio> e <por não gostar mais dos meninos>. Observe o leitor que os motivos apresentados pelo <filho> ao <pai> reafirmam representações que circulam em outros textos de que o <filho> de que se fala é <criança>. A quebra de expectativa ocorre quando se atribui ao <filho> chamado pelo <pai> predicados que demonstram tratar-se de um filho adulto. Diz o pai: - Você tem de ir à escola por três motivos: <você tem um dever a cumprir >, <você já

tem 45 anos> e <você é diretor do colégio>. É a atividade predicativa que nos permitirá compreender como as representações se constroem no texto e como se produz efeitos ligados ao humor².

Naturalmente esta análise é aprofundada em sala de aula depois da constatação de que as articulações ficam a desejar quando “ocorrem”. Assumindo princípios enunciativos, buscamos articular a produção textual que ocorre tanto no momento da escuta e da leitura quanto no momento da fala e da escrita, por meio do ensino de gramática nas disciplinas intituladas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Foi pensando na “cultura de ensinar e aprender” do professor de Língua Portuguesa que orienta o processo de ensinar língua materna que formulamos a quarta questão:

Identificar e descrever os conteúdos de Língua Portuguesa que visam trabalhar com o que se convencionou chamar ensino da gramática. Uma forma de responder a esta pergunta consiste em identificar se “a metalinguagem” presente na organização do conteúdo gramatical é aquela que se encontra nas Gramáticas Normativas.³

Ao invés de se partir de uma abordagem reflexiva, buscando demonstrar como o sentido é construído na instância da língua, a prática que mais se reitera é a de ensinar a Nomenclatura Gramatical Brasileira como se tal nomenclatura fosse propedêutica ao ensino e à aprendizagem de língua. Quando afirmamos que os livros didáticos mantêm relações de semelhança com as gramáticas pedagógicas foi por termos verificado, de forma reiterada, que a metodologia vigente consiste em levar o aluno a reconhecer e classificar as categorias gramaticais, apresentadas de acordo com o nível de análise linguística privilegiado ao longo da escolaridade. Rememorando o ensino que tivemos e tendo acesso aos relatórios do Estágio Supervisionado, podemos afirmar que o paradigma hegemônico em muitas escolas tem levado os professores a ensinarem, primeiro, as categorias morfológicas e, em um segundo momento, as categorias sintáticas. A palavra e a frase são privilegiadas no ensino da gramática em sala de aula, ainda que o texto esteja presente nas aulas de Língua Portuguesa no EF e no EM. No entanto, quer se parta da

² Na “teoria das operações predicativas e enunciativas” tal como foi formulada pelo linguista francês, Antoine Culioli (1990), três operações estão envolvidas na construção do signo linguístico: a léxis, a atividade predicativa e a atividade enunciativa.

³ Indicou-se aos estagiários à consulta das páginas 15-34, do livro *Gramática resumida: explicação da nomenclatura gramatical brasileira*, de autoria de Celso Pedro Luft (2001), para que tivessem acesso à uniformização, simplificação e padronização da NGB, por comissão designada pela Portaria Ministerial nº 152/57.

palavra, da frase ou do texto, observamos que a metodologia não se altera no ensino de Língua Portuguesa como tentamos demonstrar nas aulas de Prática de Ensino. Se antes a classificação das unidades linguísticas ficavam restritas à classificação das palavras e das frases, a partir do momento em que os professores passaram a ter consciência da importância de operar com textos em sala de aula, outras categorias passaram a ser objeto de classificação.

Certamente algumas daquelas que foram objeto de estudo pela Linguística Textual. Trata-se agora, salvo engano, de colocar em evidência os elementos coesivos no ensino de língua, particularmente, dos conectores, das conjunções, que devem igualmente ser classificados. Não podemos deixar de chamar a atenção para o fato de que muitos materiais didáticos vêm enfatizando o valor semântico dos elementos coesivos acima referidos. O que não se mostra é como o valor das partes, dos elementos coesivos, influencia o sentido do todo,

A quinta questão formulada diz respeito aos gêneros discursivos:

Quando as *Propostas Curriculares* recomendam que o professor trabalhe com diferentes gêneros de discurso, de certa forma, está-se afirmando que os textos apresentam algumas características específicas. Em decorrência desse fato, observe se os exercícios que visam à interpretação são padronizados, no sentido de eles serem sempre os mesmos, ou se as atividades variam à medida que variam os textos selecionados pelos professores ou pelos autores de livros didáticos. Em qualquer caso, descreva as regularidades observadas.

Com efeito, as *Propostas Curriculares* anteriores a 2008 já enfatizavam a necessidade de trabalhar-se com textos representativos de diferentes gêneros do discurso, chamando a atenção para o fato de que os professores deveriam priorizar aqueles que circulam cotidianamente como forma de valorizar o universo dos alunos.

Qual seria o trabalho do professor de Língua Portuguesa no momento em que são eleitos novos objetos de ensino?

No mínimo, dispor de formação teórica para identificar como os sentidos são produzidos em textos que apresentam propriedades prototípicas em relação a um gênero de discurso.

Em relação à quinta questão formulada, parece-nos importante compreender o modo de organização e de funcionamento dos textos pertencentes a um gênero de discurso, pois constatamos que os materiais didáticos formulam sempre as mesmas questões, independentemente de qual seja o gênero discursivo trabalhado. As perguntas formuladas para a compreensão dos textos que ganham materialidade por meio de gêneros específicos só

conseguem chamar a atenção dos alunos para as diferenças entre um gênero e outro quando focalizam a função que cada um deles desempenha do ponto de vista informativo, comunicacional. A gênese dos textos, ligadas às esferas de atividade humana que lhes deram origem, e as propriedades discursivas que os identificam não são objeto de análise nos materiais didáticos. Quer se considere, ou não, os gêneros de discurso uma categoria operatória, a análise do enunciado não pode ser deixada de lado. Se os gêneros constituem um espaço de regularidades enunciativas, o professor, então, deveria saber identificá-las para, a partir de uma abordagem reflexiva, fazer com que o aluno tome consciência a respeito do modo como o enunciado deixa entrever questões relativas à enunciação.

No momento atual, parece-nos importante levar o aluno a observar a relação entre as práticas discursivas que se realizam por meio de gêneros específicos e as práticas pedagógicas que tomam os gêneros como “objeto” de ensino.

Vale ressaltar que, a certa altura, revisitamos o conceito de gêneros discursivos em relação ao roteiro proposto para a atividade de observação no Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Língua Portuguesa I. Não se trata de demarcar fronteira entre o linguístico e o extralinguístico, mas de pontuar questões que devem ser observadas quando se deseja operar com os gêneros discursivos nas práticas pedagógicas.

Neste sentido, é necessário ao professor mediar a identificação de uso do gênero pelos alunos em relação à situação sociopragmática - cultural e social - em que “falamos ou escrevemos” por meio de gêneros específicos. Outras situações igualmente relevantes estão relacionadas à identificação da natureza da informação ou do conteúdo veiculado; do nível de linguagem que determina o uso da variante culta ou de outras variantes; do estilo formal ou informal, etc.; da intenção de significação que sustenta a produção de um gênero, em outras palavras, do projeto de dizer que dá materialidade aos gêneros que os enunciadores produzem em situações determinadas. Além disso, é preciso levar em consideração o suporte de “comunicação” por meio do qual os gêneros circulam socialmente; a relação entre língua oral e língua escrita na produção de textos que devem ser referenciados sempre aos gêneros de discurso. Estes elementos, sem dúvida, estão relacionados à gênese dos gêneros que circulam socialmente.

Desconsiderar esses elementos nos levaria a tomar os gêneros como objeto de ensino de uma perspectiva classificatória tão criticada em outros momentos para contestar o ensino da gramática tradicional, da gramática normativa.

Apresentaremos a sexta pergunta formulada para a observação das aulas no Estágio de Observação:

Como as Propostas Curriculares para o Ensino do Português chamam a atenção para a necessidade de trabalhar-se com diferentes gêneros de discurso, pede-se a vocês que façam um trabalho de descrição dos textos do livro que está sendo analisado, levando em consideração o nome do texto e do autor. Em um segundo momento, agrupe os textos usando como parâmetros gêneros de discurso. Gostaria que fosse indicado no relatório se há indicação, no material didático, ao gênero selecionado, ou se vocês, a partir de sua competência como leitores, reconheceram a natureza do texto apresentado.

Formularmos esta questão por dois motivos considerados relevantes. Os livros didáticos historicamente sempre foram criticados. Nós mesmos, no presente texto, já manifestamos algumas restrições a eles. No entanto, é impossível deixar de reconhecer o esforço que está implicado na seleção dos textos que integram as coleções. O levantamento dos textos e dos autores selecionados tem o objetivo de mostrar ao estagiário a necessidade de investir na leitura de textos primários e de textos secundários como diria Bakhtin (2000). Os textos que discutem questões relativas à leitura, no entanto, parecem ter a função exclusiva de advertir o professor sobre a importância de os alunos do EF e do EM constituírem o *habitus* de leitura e de ele ter o papel de mediador nessa constituição.

Observamos, contudo, que, embora os alunos de Letras façam, durante o curso, a (re)leitura dos clássicos da Literatura Brasileira e da Literatura Portuguesa e a de outros textos que pertencem a uma Literatura Estrangeira, os textos metalinguísticos e metadiscursivos são privilegiados. Gostaríamos de retomar o fato de que o roteiro em questão pode ser utilizado tanto no Estágio de Observação quanto na análise de livros didáticos. Os alunos, quando se dedicam à segunda tarefa, embora considerem maçante o trabalho de construção de tabelas para a realização dos agrupamentos solicitados, revelam desconhecimento em relação à maior parte dos textos e dos autores selecionados na coleção analisada. Um dos motivos está ligado ao fato de terem tido acesso à literatura infanto-juvenil quando cursaram o EF ou quando cursaram pouquíssimas disciplinas que tratam deste tema durante a graduação em Letras. Outras variáveis, com certeza, podem explicar o fato de os estagiários não serem leitores de textos que circulam socialmente.

Observe o leitor que, na segunda parte da pergunta, o foco esteve voltado para a observação das instruções contidas nos livros didáticos. Eles informam o gênero a que pertence o texto selecionado?

Sabemos por experiência que os livros didáticos apresentam textos representativos de determinados gêneros que o estagiário deveria saber reconhecer. E os textos que apresentam propriedades híbridas, que subver-

tem as propriedades de determinado gênero, os graduandos reconhecem? Um objetivo não menos importante é saber com que textos os professores trabalham e o modo como trabalham.

A sétima questão diz respeito à observação de “como é feita a articulação entre gêneros de discurso e Escolas Literárias nos materiais didáticos destinados ao ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio” ou nas aulas de professores de Língua Portuguesa. Esta questão só pode ser respondida por aqueles que desenvolvem o estágio no EM. Nossa preocupação com a proposição desta questão foi a de que os alunos verificassem se nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio os gêneros discursivos são trabalhados nos materiais didáticos de forma contextualizada, ou seja, se eles são contextualizados com relação às tendências da produção literária de cada época para mostrar que os gêneros são frutos do pensamento, das ideias e das necessidades de comunicação de determinado momento histórico atrelado à vida cultural e social dos indivíduos ou da comunidade linguística que os produzem. O que comumente vemos nas Instituições Escolares de Ensino Regular ou nos cursinhos preparatórios para o vestibular é a dissociação entre o estudo dos gêneros discursivos enquanto produção textual do estudo das Escolas Literárias.

Assim, nos currículos de tais escolas encontramos as aulas de Gramática, as aulas de Produção Textual, comumente chamadas de aulas de redação, e as aulas de Literatura. Muitas vezes, tais conteúdos são oferecidos em “disciplinas” oferecidas por professores diferentes que trabalham de maneira desarticulada, de modo que nem sabem como e que conteúdos estão sendo trabalhados nas referidas disciplinas. Temos observado que muitas instituições escolares continuam até hoje trabalhando com uma abordagem tecnicista da literatura ainda predominantemente baseada em conceitos estruturalistas do início dos anos 1970, pautada na historiografia de autores e períodos e no trabalho com o texto literário voltado para diferenciação entre linguagem literária e referencial; gêneros literários e não-literários; verso e prosa; conotação e denotação, além de destacarem questões relativas à versificação, ao foco narrativo e as funções da linguagem. Não que estes conceitos não devam ser trabalhados, embora saibamos que a distinção entre estes conceitos dividem os adeptos da comunidade acadêmica. Estamos criticando a forma como, muitas vezes, eles são abordados para atender as exigências dos cursos preparatórios para o vestibular.

Com a proposição das questões que apresentaremos a seguir, a nossa intenção foi a de que os estagiários observassem o processo de ressignificação porque passa os fragmentos quando são retirados do contexto original, do contexto do texto primeiro, para serem incorporados a capítulos ou situações de aprendizagem do material didático adotado pelo professor.

A construção de protocolos para a identificação das concepções de língua e de linguagem que orientam o trabalho do professor no sistema básico de ensino

Os textos que compõem a coleção são incorporados como foram escritos originalmente ou são apresentados na forma de excertos, fragmentos ou adaptações? Faça uma tabela indicando a obra de onde os textos foram retirados.

Pede-se aos alunos que realizaram o estágio no Ensino Médio que avaliem as implicações de apresentar-se e abordar-se o texto literário na forma de excertos, de fragmentos ou de adaptações, levando necessariamente em consideração o contexto do material didático onde os textos se encontram.

Estudos comparativos entre o texto primeiro e o texto segundo que incorpora outros textos à situação de aprendizagem fazem com que o texto segundo, o fragmento do texto literário, ressignifique em virtude de deslocamentos enunciativos ligados à pessoa, tempo e espaço, ou ao sentido do texto, redefinidos em função do novo contexto de ocorrência que agrupa diferentes textos, definidos em função de uma outra temática, ou de protocolos propostos para o entendimento do texto que podem fazer com que o texto ressignifique. Esta, em suma, é análise que desejamos que os estagiários se tornem capazes de realizar em virtude do fato de que alunos do EF e do EM e os professores do sistema básico de ensino têm acesso ao texto literário por meio do livro didático.

A última questão proposta aos estagiários consistiu em solicitar que eles fizessem a

Descrição da proposta de produção de texto formulada pelos professores e observassem o modo como os textos dos alunos são corrigidos.

Consideramos a descrição da proposta de produção de textos importante, pois ela pode deflagrar a instanciação de pessoa, tempo e espaço pela instanciação de um co-enunciador. Em segundo lugar, porque há diferença entre discutir conteúdos programáticos em relação a textos bem-formados, legitimados socialmente, e textos produzidos por alunos. A leitura dos textos de/da cultura interessa, do ponto de vista pedagógico, na medida em que os alunos conseguirem se apropriar dos recursos de expressão engendrados em outros textos no momento da produção de seus próprios textos.

Considerações finais

Pelo exposto no presente trabalho, entendemos que o comprometimento reflexivo do professor com o processo de ensino e aprendizagem, na busca

da compreensão de seus sentidos e na tentativa de elucidar suas bases, pode aperfeiçoar a qualidade e a potencialidade do seu trabalho, sendo esta condição primordial para o autodesenvolvimento profissional contínuo. Deste modo, a abordagem reflexiva na formação de professores de línguas tem sido adotada como aquela que viabiliza a articulação de dimensões teórico-práticas na formação de profissionais para a área de ensino e aprendizagem de línguas, já que prevê a reflexão sobre as ações e práticas educacionais com embasamento teórico-aplicado.

Convém ainda esclarecer que, nas atividades de Estágio Supervisionado, além da observação de aulas, baseada no roteiro que analisamos acima, o estagiário deve elaborar um diário reflexivo de todo o processo de estágio na forma de registros e reflexões para a elaboração do relatório final de estágio de observação. Neste sentido, as atividades de estágio não só proporcionam ao aluno licenciando uma oportunidade de contato real com situações de ensino-aprendizagem em contexto formal de ensino como também permite que ele reflita e analise a prática docente à luz dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação acadêmica.

Consideramos a primeira fase do estágio que chamamos de estágio de observação um espaço importante de integração entre teoria e prática, além de estimular e promover o desenvolvimento profissional contínuo durante o processo de formação inicial. Nesse sentido, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado tornam-se necessários na formação inicial na medida em que forneçam subsídios teórico-práticos para que os professores construam uma postura crítica-reflexiva em sua prática pedagógica ao longo da carreira docente. Com a instituição dos novos referenciais para a formação de professores da Educação Básica, nos quais se inserem as Licenciaturas em Letras, tais cursos seriam responsáveis por oferecer a preparação necessária para que os futuros professores tenham a oportunidade de articular os conhecimentos teóricos aos saberes adquiridos espontaneamente pela experiência.

Outra questão discutida nos referenciais para a formação de professores é a necessidade de melhor relacionar as dimensões teóricas e práticas dos cursos de formação inicial a fim de favorecer o que se denomina de “transposição didática”. A aquisição do conhecimento acerca dos conteúdos e a constituição de competências para ensinar esses conteúdos, quando dissociadas, não permitem o desenvolvimento de capacidades profissionais exigidas em um dado contexto educacional. Sem a relação entre o conhecimento do objeto de ensino e sua forma de expressão escolar, a aplicação de estratégias e procedimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem torna-se abstrata, ampliando a lacuna existente entre teoria e a prática em cursos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética a criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Lei no. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 26 set. 2008. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/lei11788_%20leideestagio.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2015.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation**: opérations et représentations. Paris: Ophrys, 1990. v. 1.

LUFT, C. P. **Gramática resumida**: explicação da nomenclatura gramatical brasileira. 11. ed. São Paulo: Globo, 2001.

ZIRALDO. **As anedotinhas do bichinho da maçã**. 14.ed. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

CHEVALARD, Y. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, [S.l.], v.3, n.2, p.1-14, 2013.

DEZOTTI, M. C. C. **A fábula esópica anônima**: uma contribuição ao estudo dos atos de fábula. 1988. 225f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 1988.

GILENO, R. S. da S. As implicações sobre as concepções de linguagem, língua, discurso e texto para a prática de ensino do professor de língua estrangeira. In: CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA, 17., 2014, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ALFAL, 2014. p. 1697-1707. v.1.

LIMA, A. D. A forma da fábula: estudo de semântica discursiva. **Significação**, São Paulo, n.4, p.61-9, 1984.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Cheline; José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo do estado de São Paulo: língua portuguesa. In: _____. **Currículo do estado de São Paulo**: linguagens, códigos e suas tecnologias. 2. ed. São Paulo, 2012. p. 27-106.

_____. Secretaria de Educação. **Proposta curricular do estado de São Paulo**: Língua Portuguesa. São Paulo, 2008.

SOSSOLOTE, C. R. C. A linguagem e a sua relação com a língua, com a cultura e com o conhecimento. In: CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA, 17., 2014, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ALFAL, 2014. p.1242-1254. v.1.

_____. **A recepção do discurso alegórico da fábula**. 2002. 428f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2003.

POR TRÁS DOS QUINHENTOS MIL ZEROS NAS REDAÇÕES DO ENEM: O TRABALHO COM OS TEXTOS EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Denise Maria MARGONARI

Daniel Mateus O'CONNELL

Renan Alves PEREIRA

Introdução

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) realizou um estudo utilizando informações coletadas em 2009, considerando o desempenho de aprendizes em escolas da rede pública, entre o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o último ano do Ensino Médio, em Língua Portuguesa, mais especificamente em Leitura e em Matemática. O resultado foi preocupante, pois observou-se que, em leitura e compreensão de textos, somente 40% dos alunos do 5º ano apresentaram desempenho adequado (200). No 9º ano, o percentual de alunos no nível recomendado (275) ficou bem abaixo do esperado, cerca de 27%. No Ensino Médio, o nível de proficiência adequado (300) foi alcançado por apenas 29% dos alunos (BRASIL, 2011).

O resultado insatisfatório do estudo mencionado pode ser facilmente justificado pela baixa frequência da atividade da leitura da população brasileira. A esse respeito, Garcez (2008, p.63) discorre:

Na pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, quando indagados a respeito da leitura mais recente, declaram-se não-leitores 45% da amostra, ou seja, não leram um livro nos três meses anteriores à pesquisa (77,1 milhões de indivíduos). Entre esses não-leitores, 28% (21 milhões) são analfabetos e 35% (27 milhões) têm até a 4ª série, faixa em que as práticas de leitura

ainda não estão devidamente consolidadas e o indivíduo não se definiu como um leitor assíduo.

Uma outra pesquisa referente ao hábito de leitura, publicada em 2009, foi realizada em 52 países pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Nesse estudo, mesmo considerando a elevação da média de livros que os brasileiros leem por ano, de 1,8 para mais de 4 nos últimos 12 anos, a 47ª posição no ranking é um sinal de alerta para que haja maior empenho em relação à Educação no Brasil. Segundo o estudo, em países desenvolvidos, uma pessoa lê, em média, 10 livros ao ano (CAIXETA, 2009).

Os problemas encontrados na área do ensino da leitura no Brasil são inúmeros, comprovados pelos recentes resultados de avaliações de leitura, como, por exemplo, o Programa de Avaliação da Rede Pública (PROEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), em âmbitos, respectivamente, estadual, nacional e internacional. Essas avaliações têm demonstrado que o estudante de Ensino Fundamental e Ensino Médio está abaixo da média no quesito leitura, sendo capaz de construir significações apenas em um universo de textos muito simples.

De acordo com Corradini (2012), os estudos conduzidos pelo PISA em 2009, uma investigação em nível internacional sobre a situação da formação escolar, avaliaram o nível dos estudantes de 41 países em três habilidades básicas: leitura, matemática e ciências. O levantamento foi feito com base numa prova respondida por 470.000 jovens, sorteados em escolas públicas e particulares, todos na faixa de 15 anos. No Brasil, participaram 20.127 alunos. Nas três áreas, os alunos brasileiros obtiveram resultados negativos. Na prova que mediu a capacidade de leitura, eles não conseguiram interpretar textos indicados nos primeiros anos escolares. Dos 65 países avaliados no quesito leitura, o Brasil ocupou a 53ª posição.

Os resultados verificados pelo PISA, em 2012, também não foram muito diferentes. No quesito leitura, os brasileiros diminuíram a média de 412 pontos alcançados em 2009 para 410 em 2012, ocupando a 55ª posição dos 65 países participantes. O Brasil está 86 pontos abaixo da média dos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) no quesito leitura, ficando abaixo de países como Tailândia, Uruguai e Chile. Quase metade dos alunos brasileiros não conseguiu alcançar o nível dois de desempenho na avaliação, que tem o nível 6 como o máximo, o que mostra que os alunos brasileiros não tem sido capazes de estabelecer relações entre as diferentes partes do texto, deduzir informações e compreender nuances da linguagem.

Tendo em vista os resultados acima apresentados, este capítulo tem como objetivo discutir os dilemas do ensino de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa, nas salas de aula das escolas públicas do país nos últimos anos. Busca, também, questionar, por meio de alguns estudos, o que leva os alunos a não desenvolverem habilidades para elaborar com eficiência textos dissertativos, ou qualquer outro tipo de texto, o que tem causado resultados negativos na modalidade de redação, nos vestibulares do país, assim como foi presenciado há alguns meses, nos mais de quinhentos mil zeros nas redações do Enem de 2014. Além disso, o capítulo mostra algumas técnicas que podem ser desenvolvidas com os alunos, para que eles possam ter um melhor desempenho na hora de produzir sua redação. Tenta expor, também, o esforço que os professores da rede pública de ensino fazem para conseguir que seus alunos se envolvam pelo conhecimento e pela importância que existe no aprendizado de sua língua materna.

1 O texto dissertativo e os maiores desafios enfrentados pelos professores no ensino da escrita

A dissertação é o tipo de texto mais comumente pedido nos vestibulares e é uma forma de redação em que se apresentam considerações a respeito de um tema para se expor, explanar ou interpretar ideias. É um estilo de texto em que predomina a defesa de um ponto de vista, ou, então, um questionamento acerca de determinado assunto. Dessa forma, uma dissertação depende de análise, de capacidade de argumentação, de raciocínio lógico. O produtor de um texto dissertativo procura expor aos leitores a uma determinada posição ou mesmo levantar elementos para uma possível análise ou reflexão. Para tanto, trabalha com argumentos, com fatos, com dados, com testemunhos, os quais utiliza para sedimentar e solidificar o desenvolvimento de sua tese ou sua posição final.

Escrever uma boa redação é fruto de prática, é fruto do desenvolvimento de um processo no qual o professor precisa exercitar com os alunos o hábito da leitura e esses, em sala de aula, precisam encarar a escrita como um trabalho. A respeito disso, as autoras Raquel Salek Fiad e Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson, em seu estudo *A escrita como trabalho*, falam da importância da reescrita para o processo de construção do texto. Para tornar esse fato visível, elas pediram para que os alunos de uma disciplina de leitura e produção de texto fizessem uma atividade escrita. Em seguida, pediram para que os próprios alunos lessem e comentassem o que escreveram com os seus colegas. A partir desses comentários, solicitaram que os alunos reescrevessem seus textos. Assim, após esse pedido de reescrita, colheram alguns depoimentos:

I) Eu não vou reescrever... porque acho que se eu fizer outro texto não passarei minhas impressões da escola de forma natural, pois eu estarei preocupada com uma elaboração mais enriquecida.

II) A reescrita torna o texto frio, sem emoção; portanto, escrever seria resultado da emoção.

III) Não vou fazer porque já foi difícil escrever esse primeiro, será mais difícil escrever um segundo, já que não é uma sensação, uma coisa sentimental. Vai ser pensada e mudada. (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1993, p.57).

Desses e de outros comentários, as autoras concluíram que, até aquele momento, os alunos não consideravam o texto como um trabalho, mas algo que nasce da emoção, dos sentimentos. Porém, após um semestre escrevendo e reescrevendo-os, as autoras colheram os seguintes depoimentos:

I) Escrever realmente é prática. Escrita é um processo que deve sempre ser trabalhado.

II) Para mim foi muito bom o curso, pois quanto mais escrevemos, descobrimos que precisamos escrever mais. Foi muito interessante trabalhar com textos reescritos, organizando as ideias de forma diferente. (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1993, p.58).

Esses novos depoimentos mostram como o processo de reescrita é importante e que “[...] a dificuldade da escrita persiste, mas aliada agora a consciência desta dificuldade. Por outro lado, há a descoberta da possibilidade de mudança. Finalmente, nota-se uma preocupação com o interlocutor-leitor e a consciência de que escrever é trabalhar.” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1993, p.59). E justamente por também desenvolver habilidades como a defesa de ponto de vista, a análise, a argumentação, o raciocínio lógico e muita reflexão, é que se trata de um trabalho longitudinal.

Os professores, de modo geral, tem se esforçado para tentar solucionar essa questão. Na esfera pública, entretanto, há uma série de fatores que influenciam o trabalho do professor e que fazem com que todos os esforços que vem sendo implantados não atinjam os objetivos almejados. Tomando como base os resultados anteriormente apresentados, assim como outros decorrentes das observações desta autora e de vários outros pesquisadores na rede oficial de ensino desde 1996, nota-se, de um modo geral, que as escolas públicas desenvolvem mal, ou não têm conseguido dar conta da tarefa de ensinar a Língua Portuguesa (MARGONARI, 2001). De acordo com os

diagnósticos realizados, as dificuldades encontradas englobam problemas mais gerais, comuns a várias disciplinas, como, por exemplo, a escassez de recursos materiais, classes numerosas, baixa remuneração dos professores, formação insuficiente que não os preparou adequadamente para enfrentar a realidade das salas de aula, excesso de turmas e jornada intensa de trabalho, que, muitas vezes, impossibilitam uma maior dedicação às disciplinas ministradas e inviabilizam oportunidades de frequência a cursos de atualização e aperfeiçoamento. Mais que isso, existem, ainda, algumas dificuldades específicas em relação ao trabalho dos professores de Português, que podem ser atribuídas ao uso de uma metodologia tradicional, bem como à falta de conscientização dos alunos em relação à importância da aprendizagem da própria língua materna.

A utilização dessa metodologia tradicional advém, na maioria das vezes, de muitos dos problemas gerais acima mencionados, entretanto, têm especial destaque as lacunas na formação acadêmica desses profissionais. Como solução paliativa, esses professores acabam optando pelos métodos tradicionais de ensino devido à segurança que os mesmos lhes conferem na apresentação dos conteúdos, pois se apoiam no desenvolvimento de uma abordagem essencialmente gramatical, não permitindo, inclusive, uma maior interação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Essa é uma característica bastante comum verificada entre os professores que trabalham com foco exclusivo na gramática, priorizando as formas da língua em detrimento da sua significação e do seu uso, da leitura e da interpretação de textos.

Ao descompasso entre métodos e materiais escolhidos pelos professores e as reais necessidades e expectativas dos alunos, acrescenta-se a falta de conscientização dos estudantes acerca da importância da aprendizagem, não apenas da Língua Portuguesa, mas de vários conteúdos. Como as disciplinas muitas vezes não correspondem aos objetivos pragmáticos e imediatos desses alunos porque ainda se encontram distantes da sua realidade e do seu cotidiano, na sua maioria pré-adolescentes e adolescentes de classe média-baixa ou baixa, tem-se como resultado uma apatia generalizada nas salas de aula, demonstrada por meio do silêncio ou da indisciplina e que revela a indiferença em relação aos conteúdos, que são vistos apenas como itens do currículo a serem cumpridos.

Assim, em âmbito geral, o que se nota é um descompasso entre a estrutura curricular, os objetivos educacionais das instituições escolares e a metodologia utilizada para trabalhar determinados conteúdos, impedindo, dessa forma, que a relação ensino-aprendizagem explore todo o campo que abrange. Como consequência imediata, os alunos não são atendidos em suas demandas, recebendo apenas suporte para o desenvolvimento de

parte de seu potencial cognitivo, ou seja, aquele especialmente relacionado à memorização e aquisição de conhecimentos (MARGONARI, 2001).

É nesse sentido que os professores precisam, ao início de cada ano, conscientizar os alunos sobre a importância de se aprender a Língua Portuguesa, de forma que percebam a utilidade da mesma em seu dia-a-dia, envolvendo temas que correspondam aos objetivos e às necessidades desses aprendizes. Para eles, aprender Português significa adquirir um conhecimento que lhes servirá apenas para o futuro, que terá valor “mais tarde”, quando ingressarem no mundo globalizado do trabalho, para prestar o ENEM ou um vestibular, etapa na qual vem, justamente, ocorrendo o fracasso.

Dessa forma, é papel do professor fazer a conexão e integração dos conhecimentos a serem desenvolvidos em Português com as diferentes realidades das salas de aulas e dos jovens brasileiros, aproveitando, inclusive, para conscientizá-los acerca do crescimento do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como língua estrangeira no mundo.

No que diz respeito às políticas governamentais, a participação em programas do Estado de São Paulo, como o “Letra e Vida”, cujo caderno de estudos se denomina “Ler e Escrever”, e os federais, como o “Gestar II” (Programa Gestão da Aprendizagem Escolar) e o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, tem promovido propostas muito interessantes de estímulo para os professores, desde as primeiras séries do Ensino Fundamental, até o Ensino Médio.

Entretanto, as dificuldades acima apontadas mostram que é difícil para o próprio professor conseguir um tempo para si, para ler e escrever seus próprios textos, prática essa que deveria ser constante, pois, como posso desenvolver no aluno o hábito da leitura e da escrita, se eu mesmo não leio ou escrevo?

2 Os mais de quinhentos mil zeros nas redações do Enem

Logo após serem anunciadas e publicadas as notas das redações do Enem de 2014, na data de 13 de janeiro de 2015, houve uma grande perplexidade na população, revelada pelas notícias divulgadas nas mídias impressa, televisiva e digital, justamente porque o número de zeros, nas redações, foi quase quatro vezes maior que no ano anterior. Na avaliação de 2013, mais de 106 mil estudantes tiveram suas redações anuladas no Enem, segundo o INEP. Em contrapartida, em 2014, esse número subiu para mais de 520 mil estudantes, o que significa um aumento de quase 25% nas médias zeros.

Figura 1 – Tabela de autoria própria, baseada em dados divulgados pelo INEP

Ano	Participantes	Notas Zero	Notas Mil
2013	5.049.248	106.742	481
2014	5.934.034	529.374	250

Fonte: Elaboração própria.

Esse número parece ainda mais assustador, quando comparado à pequena quantidade de notas mil (maior nota que um estudante é capaz de obter na redação), que foram anunciadas pelo Inep em relação ao ano interior. O número é pequeno no ano de 2013, e diminui mais em 2014, levando, então, ao grande pessimismo em relação às redações na prova. E, também, ao quase inevitável questionamento: será que nossos alunos não estão aprendendo Língua Portuguesa nas escolas?

No entanto, este questionamento não se sustenta totalmente, pois, cabe lembrar que dos 9 milhões de inscritos na prova de 2014, somente 6 milhões fizeram a prova nos dois dias, e apenas 1,7 milhões estavam terminando o Ensino Médio, mostrando, dessa forma, que não é possível “culpar” ou dizer que todo o problema da produção textual da avaliação está concentrando nos participantes das escolas de Ensino Médio. Até mesmo porque, muitos participantes também eram pessoas que há muito tempo não frequentavam a escola, já que a prova perdeu o caráter avaliativo que possuía quando surgiu, e passou a ser, além de um mecanismo para o ingresso na universidade, uma maneira de adquirir o diploma de Ensino Médio. Ou seja, o Enem deixou de ser um exame de avaliação do Ensino Médio e passou a ser uma prova de formação, com um modelo classificatório, como o vestibular.

Além disso, é importante lembrar que são muitos os fatores que fazem com que o participante receba a nota zero na redação, como a ausência de coesão e coerência textuais, o ataque aos direitos humanos, a cópia do texto motivador e, até mesmo, o “texto insuficiente”.

Figura 2 – Tabela publicada no portal da Revista Exame

Motivos para anulação	Número de candidatos
Fuga ao tema	217.339
Cópia de texto motivador	13.039
Texto insuficiente	7.824

Motivos para anulação	Número de candidatos
Não atendimento ao tipo textual	4.444
Parte desconectada	3.362
Outros motivos	1.508
Fere direitos humanos	955

Fonte: Elaboração própria com base em Abrantes (2015).

Como é possível observar na tabela, os fatores que levaram aos zeros foram múltiplos. Notadamente, de maior frequência na última prova, tivemos a fuga ao tema proposto. Isso pode estar diretamente relacionado à interpretação de texto, que, por consequência, relaciona-se ao conhecimento de mundo do leitor, ao capital cultural que ele adquiriu durante a sua formação. Por exemplo, um leitor que não possui “repertório” sobre um determinado assunto, não poderá capturar os sentidos que um determinado texto carrega, e assim, interpreta-lo. No caso do último Enem, o tema proposto para a redação foi “A publicidade infantil em questão no Brasil”. Se o candidato não possuía nenhuma leitura sobre o assunto em seu repertório, é muito pouco provável que ele conseguisse discutir ou avaliar de forma crítica e reflexiva o tema abordado. E essa é uma questão social relevante, uma vez que muitas pessoas e famílias não possuem renda o suficiente para investir na formação de seu capital cultural, estando, então, em desvantagem em relação às outras que, desde cedo, obtêm acesso aos livros, às revistas, e aos materiais de leitura.

A segunda maior causa de notas zeros em 2014, foi a cópia do texto motivador. O que sugere, novamente, que a maioria desses candidatos que zeraram na redação, tiveram dificuldades para ler e interpretar o texto motivador, o que levou à fuga e à cópia do mesmo, evidenciando que a leitura e a interpretação são hábitos de prática, que deve ser estimulada a todo o momento.

É interessante notar que, em relação ao item “ferir os direitos humanos”, o número foi bem menor, não chegando a mil, o que pode ser considerado um fato positivo em um país com tamanha diversidade como o Brasil.

3 O desenvolvimento da competência comunicativa no ensino de Língua Portuguesa

O grande desafio, a nosso ver, está no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Travaglia (2000) aponta que o objetivo do ensino de língua materna é “[...] desenvolver a **competência comunicativa** dos

usuários da língua (falante/escritor, ouvinte/leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.” (TRAVAGLIA, 2000, p.17).

Em outras palavras, não é porque somos falantes nativos da Língua Portuguesa que temos competência comunicativa bem desenvolvida no idioma. O autor afirma que a competência comunicativa implica em outras duas competências: a **gramatical** ou **linguística** e a **textual**. A **competência gramatical ou linguística** é a capacidade que todo usuário da língua tem de gerar sequências linguísticas gramaticais, ou seja, sequências próprias e típicas da língua em questão (admissíveis, aceitáveis como construções da língua). Já a **competência textual** é a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados, valendo-se de capacidades textuais básicas. (TRAVAGLIA, 2000, p. 18).

São, portanto, nas competências acima mencionadas que esbarram os estudantes brasileiros e nas quais reside a dificuldade do professor: desenvolver, desde o início do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, como um processo, a competência comunicativa dos alunos.

Irândé Antunes (2003) também aponta como objetivo principal dos professores contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da Língua Portuguesa:

O fato de assumir a discussão de como aproximar o estudo da língua desse ideal de ‘competência’ e de ‘cidadania’, ou melhor dizendo, de ‘competências para a cidadania’, já representa um passo imensamente significativo – e já é o começo da mudança, pois já concretiza a intenção dos professores de querer adotar uma atividade pedagógica realmente capaz de oferecer resultados mais positivos e gratificantes. (ANTUNES, 2003, p. 34).

A confusão de ideias pode ser atribuída à manutenção de um ensino ineficaz, fortemente baseado na assimilação de conhecimentos e não apropriado às verdadeiras necessidades dos alunos, gerando um desinteresse por parte dos mesmos, que veem a escola e a prática educacional como um mal necessário, totalmente desvinculadas do prazer de aprender.

Rubem Alves, já em 1994, apontava que devido à enorme quantidade de conhecimentos e informações e a velocidade na qual os mesmos são veiculados atualmente, os adolescentes não tem conseguido lidar adequadamente com tamanha rapidez e mudanças e encontram-se em meio a uma “floresta de informações” que não conseguem compreender e que parece não possuir relação com suas vidas. O autor ainda acrescenta que dentro de pouco tempo quase tudo aquilo que lhes foi ensinado será esquecido:

“Não por burrice. Mas por inteligência. O corpo não suporta carregar o peso de um conhecimento morto que ele não consegue integrar com a vida.” (ALVES, 1994, p. 23).

Além disso, as constantes preocupações do sistema escolar em preparar os alunos adequadamente para o vestibular, para o futuro profissional e a inserção bem sucedida no mercado de trabalho acabam por deteriorar a alegria do presente. De acordo com Snyders (1993) essa excessiva preparação para o futuro, assim como a alegria no presente deveriam ser funções complementares:

Não basta que na escola se formem os instrumentos, os métodos e os hábitos destinados essencialmente a servir ao “mais tarde”. Manifesta-se cada vez mais a preocupação com uma cultura escolar suscetível de responder às demandas atuais dos jovens. (SNYDERS, 1993, p. 35).

Outro fato importante relacionado à confusão de ideias é a falta de coesão e coerência textuais. Devido às influências da oralidade e a essa “floresta de informações” atual na qual os jovens se encontram, falta organização, tanto no texto oral, como no texto escrito dos adolescentes. Nossa sensação é que eles se encontram com um controle remoto nas mãos e que mudam a todo momento de canal, sempre buscando o que mais lhes interessa e, ao mesmo tempo, captando “pedaços” ou partes das informações, sem nunca conseguir uma visão de totalidade e profundidade a respeito de uma temática.

Mais um aspecto relevante diz respeito à falta de conhecimento acerca dos elementos de referência e dos marcadores textuais. Os elementos de referência são palavras ou expressões responsáveis pela coesão textual porque estabelecem relações dentro de um texto, artifício muito utilizado para evitar repetições e, até mesmo, obter uma economia de expressões, tornando a leitura mais agradável e permitindo que as partes estejam bem relacionadas. Os pronomes (pessoais, possessivos, demonstrativos, relativos, de tratamento) são os principais elementos de referência, mas, também podem ser considerados os substantivos ou, até mesmo, orações.

Já os marcadores textuais, são palavras ou expressões que promovem o encadeamento do texto, pois são usados para ligar ideias em uma mesma frase, ideias em parágrafos ou até mesmo parágrafos em outros diferentes, servindo como elementos gramaticais para dar coesão e coerência ao texto. Tais palavras ou expressões auxiliam a identificar a sequência lógica de um texto e, portanto, facilitar sua melhor compreensão. Esses marcadores também servem para indicar a função retórica ou comunicativa do texto, como, por exemplo, se ele é de exemplificação, contraste ou oposição, sequência ou

ordem numérica, causa, consequência ou resultados, reformulação, condição ou hipótese, dentre outros.

É primordialmente o desconhecimento dos elementos de referência e dos marcadores textuais a principal lacuna de fracasso na escrita de um bom texto. A solução para isso é o estudo desses conteúdos e a prática por meio da escrita de textos.

Na hora da prova de vestibular, caso o aluno tenha total desconhecimento sobre o tema, o melhor caminho é sempre recorrer ao conhecimento prévio. Raramente alguém tem total desinformação sobre uma temática. Mesmo que seja uma opinião bem superficial sobre o assunto, é sempre possível resgatar algo.

Uma sugestão é a técnica do *brainstorming*, ou a “tempestade de ideias”. A expressão, proposta por Alex Osborn no ano de 1953, é uma analogia ou metáfora que tenta descrever como se geram ou estão as idéias em nosso cérebro. A imagem da tormenta como variedade, imprevisibilidade, rapidez, força, incontrollabilidade, espontaneidade, liberdade, autonomia, se aproxima do conceito básico do processo mental da técnica. Assim, o processo intelectual poderia ser definido como o pensar o mais possível (produtividade); no menor tempo possível (rapidez); do modo mais completo, complexo e variado possível (agilidade e flexibilidade); em torno de um tema, problema ou objeto dado. E para cumprir esse objetivo é preciso desbloquear e desinibir-se; ter segurança e confiança mínima nas próprias capacidades; suspender os controles, censuras e críticas; habituar-se ao encadeamento das idéias, ou associações de pensamentos por conteúdos, imagens, sons e palavras. Esses objetivos podem ser alcançados mediante a prática, habitual, sistemática, da “tempestade de ideias” individual (MARGONARI, 2006).

Há, ainda, o “mapa mental” ou “teia de aranha”, criado por Tony Buzan, e que constitui-se em um modelo em forma de rede de relações que parte de um elemento central e representa o conjunto das associações de idéias produzidas por alguém. Como a “tempestade de ideias”, sugere o registro das mesmas na forma em que elas aparecem no cérebro. Toda vez que escutamos ou vemos escrita uma palavra, essa estimula todo um campo semântico ou conjunto de idéias conexas. A forma como percebemos ou compreendemos o discurso que lemos e escutamos, estará marcada por esse “mapa mental” que pré-existe a priori em nós mesmos. A escolha do conceito ou palavra chave é muito importante e é preciso que se faça o “mapa mental” a partir de uma única palavra ou imagem. O tempo durante o qual fazemos as associações pode ser entre cinco a dez minutos. Uma vez finalizado o “mapa” é recomendável observá-lo durante uns minutos, não só tratando de entender as seqüências de cada um de seus ramos, como tratando de observá-lo de forma global: que setores possui, que tipos de associação foram feitas, o que

sugere em sua totalidade. Pode-se, assim, marcar as associações interessantes que tenham surgido e, posteriormente, desenvolvê-las mais. Também sublinhar ou marcar as palavras mais significativas, delimitar com cores diferentes os setores em que apareceram e, inclusive, agregar novas palavras. O “mapa” é algo que podemos recorrer e transformar, evidenciando quantas ideias podemos desenvolver a partir de um conceito, palavra ou imagem. (MARGONARI, 2006).

4 Sugestões para o trabalho do professor em sala de aula de língua materna

Como dissemos anteriormente, escrita e leitura caminham juntas. É a leitura que fornece novos elementos ou *input* para a criação de argumentos, para a enumeração de dados, depoimentos que o aluno utilizará para justificar o seu ponto de vista em uma redação. Desenvolver o gosto pela leitura, no caso, é uma das principais tarefas e desafios. Nesse sentido, a leitura de textos mais recreativos ou a literatura de massa pode ser útil como um primeiro estímulo porque são os tipos de livros os quais são os mais apreciados pelos adolescentes, como a coleção “Harry Potter”, “O Diário de um Banana”, “A seleção”, “Querido diário otário”, “A Turma da Mônica Jovem”, dentre outros. Eles podem servir como um trampolim para o estímulo ao hábito da leitura, que passará para contos, para a leitura dos clássicos, assim como para a leitura de textos argumentativos de jornais e revistas.

Uma prática comum entre os professores do Ensino Fundamental II e Médio é o trabalho com contos curtos, como os de Machado de Assis. O professor pode dividir a sala em dois grupos, de modo que cada um deles tenha que defender um ponto de vista e posteriormente expô-lo em frente à turma, estimulando, assim, os debates.

Outra sugestão, desenvolvida na disciplina *Estágio Supervisionado e orientação para a prática profissional em Língua Portuguesa 1 e 2*, quando esta autora atuou como docente substituta no Curso de Graduação em Letras da UFSCar, nos anos de 2007 e 2008, foi o trabalho que uma orientanda desenvolveu com os contos de Literatura Africana de Língua Portuguesa. O minicurso foi ministrado em quatro turmas de 9º ano de um colégio particular da cidade de Rio Claro, interior do estado de São Paulo. Em cada turma foram ministradas 8 aulas de 50 minutos, totalizando 32 horas/aula. Foram selecionados três contos de autores africanos (**Estória da galinha e o ovo**, de Luandino Vieira (1982); **Mulato de sangue azul**, de Manuel Rui (1978); e **A Menina Vitória**, de Arnaldo Santos (1981)) que visavam mostrar a visão de mundo do próprio africano.

A proposta de trabalho partia, gradualmente, de discussões de argumentos, até chegar à produção escrita dos alunos. O conto que gerou mais polêmica e que mais estimulou os adolescentes foi **Estória da galinha e o ovo**, do escritor angolano Luandino Vieira, pois os alunos deveriam responder algumas questões e participar de um debate, defendendo uma das personagens do conto, cuja temática era bastante controversa.

Em outra aula a proposta era baseada na leitura do conto **Mulato de sangue azul**, do escritor angolano Manuel Rui, e os alunos deveriam responder algumas questões, para posteriormente discutir suas respostas com o grupo.

No último conto trabalhado, **A Menina Vitória**, do escritor angolano Arnaldo Santos, os alunos deveriam novamente responder algumas questões e produzir um breve texto, expressando como se sentiriam se fossem vítimas de algum tipo de preconceito.

Percebe-se, assim, uma evolução das discussões e do processo de escrita dos alunos, que culminou em um trabalho final envolvendo duplas ou pequenos grupos, que, baseados nos textos lidos e nas discussões realizadas em sala, deveriam transmitir o que aprenderam durante o minicurso elaborando cartazes, escrevendo textos, poemas, encenando pequenas peças teatrais, ou gravando vídeos.

Mais uma dica para quem pretende desenvolver a prática da escrita, é que é preciso ler e escrever muito. A proposta de trabalho com a “tempestade de ideias”, mesmo que como uma forma de estudo individual, também auxilia bastante, pois atua no cérebro de cada sujeito e, portanto, deve ser concebida como instrumento, atividade ou processo intelectual, que potencializa as capacidades individuais. Seu objetivo principal é o desenvolvimento da fluência verbal, da flexibilidade, da agilidade mental e da criatividade. O aluno que, a princípio, pode não ter nada a dizer sobre um tema de uma redação, deve começar escrevendo sobre tudo o que lhe vem à mente acerca do assunto proposto.

Já para o trabalho em grupo em sala de aula, como a técnica tem como pressuposto principal a liberdade e a agilidade de pensamento, é preciso que o professor auxilie os alunos a superarem a inibição de expressarem-se e motivá-los a pensar com espontaneidade e independência, sem nenhuma autocensura nem bloqueio para escrever ou dizer quantas sensações, imagens, fantasias, emoções, figuras, símbolos, gestos apareçam na consciência, sem suprimir nem excluir nada que a lógica social ou urbanizada estimem inadequadas, absurdas ou sem razão. A principal sugestão é listar na lousa rapidamente as palavras que forem ditas na classe, para que depois possam ser analisadas e discutidas pelo grupo, partindo para a posterior confirmação ou rejeição e possível incorporação na redação.

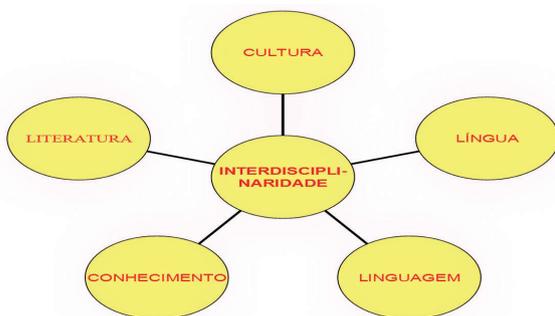
A sugestão do “mapa mental” como técnica de criatividade individual é uma outra forma de fluência para a produção de ideias. Como uma estratégia de estudo, é útil para o estudante, por exemplo, para:

- Planejar o estudo e/ou a redação de relatórios;
- Identificar a integração dos tópicos;
- Preparar-se para avaliações;
- Resolver problemas;
- Fazer anotações;

Pode ser utilizado também para a gestão de informações, compreensão e solução de problemas, memorização e aprendizado, até a criação de livros e elaboração de apresentações orais (seminários). Entre suas múltiplas utilizações também está o auxílio à ordenação e à sequenciação hierarquizada dos conteúdos de ensino, de forma a oferecer estímulos adequados ao aluno. Os conceitos aparecem dentro de caixas e as relações entre eles são especificadas por meio de frases de ligação, que unem cada um dos conceitos. Um outro motivo para a sua utilização, principalmente quando se trata de organizar as ideias para a redação de um texto, é que nos “libertamos por alguns momentos” das regras gramaticais da língua, o que nos permite escrever livremente no mapa para depois “traduzirmos” para a língua escrita.

Atualmente existe uma ferramenta virtual denominada *CMaptools* e que pode ser baixada gratuitamente pelo aluno. Observamos, a seguir, um exemplo de mapa conceitual sobre Interdisciplinaridade:

Figura 3 – Mapa conceitual sobre Interdisciplinaridade



Fonte: Elaboração própria.

Já para realizar um “mapa mental” em grupo, basta que o professor ou um aluno registre as associações em uma lousa e cada participante fale em

voz alta as suas sugestões. O professor também participa do grupo e pode registrar suas ideias. É aconselhável que o grupo não seja muito grande e que as palavras sejam ditas uma de cada vez. O inconveniente do “mapa” grupal é que os desenhos serão realizados apenas por quem coordena a atividade. No entanto, a riqueza de associações fica multiplicada pela contribuição pessoal de cada participante.

4.1 Baixando softwares de apoio: Algumas ferramentas tecnológicas

Um “mapa mental” pode ser elaborado por meio de diversas ferramentas e até mesmo a mão livre.

A seguir, é possível encontrar algumas ferramentas mais utilizadas e os links onde encontrar e baixar. Nos próprios sites, há os tutoriais específicos que poderão ser consultados.

CMaptools - Para baixar este programa, acesse o link abaixo e clique no botão «Clique para baixar». Em seguida, você será automaticamente redirecionado para uma página que está em inglês, mas que precisa ser preenchida. É um pequeno cadastro. Depois de efetuar o preenchimento de todos os campos, você poderá baixar o programa¹.

Freemind - Este programa tem uma lógica diferente do CMaptools, mas é um programa fácil de usar².

Mindomo - Este programa permite edição colaborativa entre participantes, porém toda a informação está em Inglês³.

Br.office - BrOffice.org é um conjunto de programas de escritório gratuita. A funcionalidade Draw permite a criação de esquemas como os “mapas mentais”⁴.

Além destes softwares, que são livres (gratuitos), há os proprietários, como o Microsoft Office Word e PowerPoint, em que é possível criar esquemas pela inserção de formas e figuras.

Considerações finais

Esperamos, com este capítulo, ter contribuído com algumas discussões acerca dos problemas do ensino de leitura e produção de textos em língua materna no Brasil, principalmente nos últimos anos, procurando oferecer algumas sugestões por meio do desenvolvimento da competência comunica-

¹ Disponível em: <<http://www.baixaki.com.br/site/dwnld46531.htm>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

² Disponível em: <<http://www.baixaki.com.br/download/freemind.htm>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

³ Disponível em: <<http://www.mindomo.com/desktop/>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

⁴ Disponível em: <<http://www.broffice.org/download>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

tiva em Língua Portuguesa, assim como a utilização de algumas estratégias, como a técnica do *brainstorming* e do mapa mental. Buscamos, também por meio de algumas pesquisas, apresentar alguns possíveis fatores geradores do fracasso no precário desenvolvimento das habilidades para a confecção eficaz de textos dissertativos, o que provocou resultados negativos na modalidade de redação do Enem de 2014.

Observamos, finalmente, que, devido à diversidade de participantes do exame, não se pode afirmar categoricamente que os zeros do Enem refletem um estado de caos ou abandono total da produção de textos nas salas de aula do país, já que muitos participantes prestaram a prova para ingressarem na universidade, por meio dos programas do FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e do PROUNI (Programa Universidade para Todos), e esses participantes podem estar a algum tempo distantes das salas de aula. Sem contar os participantes que almejavam o diploma de conclusão de Ensino Médio com a nota final da prova. Portanto, a perplexidade com as notas divulgadas se minimiza, ou muda de foco, quando olhamos para os resultados, pensando na diversidade de participantes, e, mais ainda, na alta complexidade em que estão envolvidas as questões relativas aos contextos de produção textual em nosso país, que vão muito além dos muros das escolas.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, T. Os erros mais comuns de quem teve a redação anulada no Enem. **Exame.com**, [São Paulo], 13, jan. 2015. Brasil, Educação. Disponível em: <<http://www.exame.abril.com.br/brasil/noticias/os-erros-mais-comuns-de-quem-teve-a-redacao-anulada-no-enem>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 6.ed. São Paulo: Ars Poetica, 1994.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): Ciclo 2009**. Brasília: MEC/ Inep, 2011.

CAIXETA, A. S. Brasil entre os 50 países com hábito de leitura. **Jornal de Brasília**, Brasília, 17 nov. 2009.

CORRADINI, S. N. **Indicadores de qualidade na educação: um estudo a partir do PISA e da TALIS**. 2012. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) –

Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

GARCEZ, L.H. do C. Esse Brasil que não lê. In: AMORIN, G. (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2008. p.61-72.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1993.

MARGONARI, D. M. **A Competência Humorística e a Criatividade no processo de formação de professores de Língua Inglesa**. 2006. 213f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

_____. **O Papel do Humor no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa**. 2001. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

RUI, M. Mulato de sangue azul. In: _____. **Regresso adiado**. Lisboa: 70, 1978. p.11-31.

SANTOS, A. A menina Vitória. In: _____. **Kinaxixe e outras prosas**. São Paulo: Ática, 1981.

SNYDERS, G. **Alunos Felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Tradução de Cátia Aida Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2000.

VIEIRA, L. Estória da galinha e do ovo. In: _____. **Luanda**. São Paulo: Ática, 1982. p.99-123.

LEGISLAÇÃO
E
PLANEJAMENTO
EDUCACIONAL

APONTAMENTOS SOBRE A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS RUMO A CIDADANIA

Rita de Cássia Petrenas
Fátima Aparecida Coelho Gonini
Valéria Mokwa

Introdução

*O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino
com ternura.
(BARROS, 1999, p. 23).*

Realizando uma intertextualidade com o poema de Manoel de Barros podemos compreender que ser cidadão em sua integridade e complexidade passa por transformações, prodígios, formas de mudança, pois o indivíduo se torna integrado e conhecedor das diversidades culturais, sociais, linguísticas, e conseqüentemente o processo de escolarização tem intrínseca relação com a formação da cidadania.

Esta proposta de trabalho tem o objetivo principal de apresentar alguns apontamentos significativos em torno da formação do cidadão, no contexto da contemporaneidade, tendo como fundamento a legislação em torno da educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais e, conseqüentemente, a implicação da formação docente, pois, compreendemos que, inevitavelmente o perpassar por uma sociedade mais justa e equânime possui relação direta com a escola para todos e de qualidade e prioritariamente com políticas, não somente de acesso, mas de oportunidade e resultados.

2 Contextualização

A Educação Básica é constituída a partir da Lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, apresentam-se como um avanço importante, pois considera e assegura os diversos níveis e modalidades de ensino, além de avançar em outros pontos relevantes quem vem sendo alterados no decorrer dos anos desde sua promulgação. Dentre os avanços podemos citar a importância significativa atribuída à avaliação educacional contínua cumulativa, dando relevância ao desempenho do aluno, a valorização da gestão participativa, a formação docente desde os anos iniciais em nível superior e a ampliação da oferta da educação infantil obrigatória e gratuita a partir dos quatro anos (BRASIL, 1996).

Hoje, o Ensino Fundamental, segunda etapa da Educação Básica, atende, quase de modo unânime, todos os alunos no tocante a quantidade, mas a qualidade ainda deixa muito a desejar, sendo essa uma meta a ser conquistada pelos sistemas de ensino, sendo que o Ideb de 2013 vem apresentando melhoras progressivas nesse nível de ensino¹.

Gracindo (2005) reflete sobre o fato de que os dirigentes da educação devem colocar as problemáticas educacionais em ordem de prioridades. A autora propõe que essa priorização deve se basear na realidade do contexto educacional local – levando em consideração os recursos disponíveis e possibilidades, e o perfil do cidadão que se objetiva formar.

Ainda de acordo com a autora, listamos abaixo alguns aspectos de compromisso da gestão em prol da educação rumo à cidadania:

- O resgate do sentido *público* da prática social da educação;
- A construção de uma educação cuja qualidade seja *para todos*;
- Uma ação democrática tanto na possibilidade de *acesso* de todos à educação, como na garantia de *permanência* e *sucesso* dos alunos;
- Uma educação democrática que se revele uma *prática* democrática interna, em nível de sistema e de escola;

¹ Ideb- (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) – Dados INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Com o Ideb, ampliam-se as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa em valores os resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo, dados são obtidos do ano anterior através das Prova Brasil e Saeb. O Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece, como meta, que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos. (Dados site INEP, disponível em: <portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/para-que-serve-o-ideb>. Acesso em: 22 dez. 2015).

Apontamentos sobre a legislação educacional e propostas pedagógicas rumo a cidadania

Uma gestão que situe o *homem*, nas dimensões pessoal e social, como centro e prioridade de sua ‘gerência’. (GRACINDO, 2005, p. 213, grifo do autor).

A LDB 9.394/96 deixa claro que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, relacionando-se aos anseios e aspirações da comunidade, sendo um avanço significativo para uma Lei de abrangência nacional. Além de que, assegura os princípios de liberdade e solidariedade, tendo como meta o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996). Nessa vertente a elaboração da proposta pedagógica pelas unidades escolares apresenta-se como um diferencial marcante, pois, antes as mesmas eram definidas por órgãos centrais deixando de considerar os protagonistas do cotidiano escolar - alunos, professores e comunidade.

O Plano Nacional de Educação, também busca comprometer-se com a qualidade da educação, estabelecendo metas e estratégias que devem vir ao encontro de subsidiar e atuar nos pontos-chaves e “nevralgicos” da educação. A primeira tentativa do Plano Nacional vem desde a Constituição de 1934, mas o primeiro plano Nacional de Educação só surgiu em 1962, após a primeira LDB, 4024/61, não foi Projeto de Lei, mas como iniciativa do Ministério da Educação e Cultura. Em síntese, o Plano tem como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; democratização da gestão do ensino público.

A Lei 9394/96 (LDBEN) determina nos art. 9º e 87º, que cabe a União, a elaboração do Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O Plano Nacional de Educação atual (2011 – 2020) (BRASIL, 2014) possui vinte metas, a maioria quantificáveis por estatísticas, pois a falta de quantificação se tornou um dos entres do Plano anterior.

No Plano Nacional da Educação a Educação Infantil, tem uma meta que podemos dizer ousada, atender 50% de crianças de 0 a 3 anos na educação infantil, tendo um enfoque relacionado ao cuidar e educar, sendo que o pedagógico faz o diferencial nessa questão. Esse nível de ensino é de total responsabilidade do município, através, também de parcerias com os demais entes federativos.

O Ensino Fundamental, sendo obrigatório e gratuito, se apresenta como direito público subjetivo, sendo prioridade na oferta dos estados e municípios

de maneira gradual, incluindo suas respectivas modalidades², mas ainda é um grande entrave para os sistemas de ensino no tocante a qualidade, pois o fracasso escolar persiste, recaindo em altas taxas de repetência e abandono. A questão da municipalização do ensino ainda é um percalço a ser resolvido, pois muitos municípios apresentam falta de metas na educação, a médio e longo prazo, questões do clientelismo político nas gestões das escolas e sistemas/departamentos de ensino, ocasionando inadequadamente o emprego do dinheiro público. Conforme relata Mello (1994, p.56), “É fato reconhecido por todos que em muitos casos as despesas que as prefeituras registram como de manutenção e desenvolvimento do ensino, nada têm a ver com investimentos e custeios diretos das escolas, sejam elas estaduais ou municipais.”

O Ensino Médio, incluindo suas modalidades, vem promovendo sua extensão de oferta, mas ainda por Lei não é obrigatório, sendo de responsabilidade prioritária dos Estados, meta também para o atual Plano Nacional de Educação. O público do ensino médio, da escola pública brasileira, é bem diverso dos demais países da América Latina, pois em sua maioria necessitam conciliar as funções de trabalhadores e estudantes.

O Ensino Médio, mesmo com as mudanças em suas Diretrizes Curriculares a partir de 2001, incorporando as questões das tecnologias às diversas disciplinas do currículo oficial³, parece não ter conseguido aumento significativo nos índices de taxas de matrículas, pois é preciso considerar, como destaca Durham (2010), quando se chega mais perto da universalização se torna mais difícil tal intento, pois os que estão fora do sistema são os mais marginalizados, sem contar com a queda da natalidade que diminui os números da demanda por matrículas nas séries iniciais.

O aumento de matrículas em determinado nível depende do investimento anterior no nível antecedente, sendo que esse fato não ocorreu no governo Lula, em relação ao ensino médio que ficou longe da universalização. Se no Plano Nacional de Educação tem como meta universalizar a educação básica, esse nível de ensino, também precisa se tornar obrigatório, o que se tornará um desafio não somente educacional, mas também social.

² Tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio possui suas respectivas modalidades de ensino, dentre elas podemos destacar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial, que se encontram em ambos os níveis de ensino.

³ No Estado de São Paulo, no ano de 2000, foi proposta a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, sendo o currículo organizado da seguinte maneira: Linguagens Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias - Parecer CNE/CEB nº 15/98 Resolução CNE/CEB nº 03/98 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (BRASIL, 2006).

Dados do Jornal O Globo apontam que em 2012, 1,6 milhões de estudantes não completaram o ano letivo, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. No Ensino Fundamental são 762 mil alunos somente de escolas públicas; Alagoas é o Estado que tem a maior taxa e São Paulo é o Estado que tem a menor taxa 0,9 %, apesar de ser o Estado que tem o maior número de alunos. As pesquisas apontam também, que muitos desses alunos não voltam a estudar, fato que se agrava devido o índice de repetências sucessivas (RODRIGUES, 2012), concluímos assim que atingir a cidadania é algo complexo para o sistema educacional, pois é preciso permanência e sucesso no processo de escolarização, havendo conscientização e valorização da importância do processo escolar tanto por alunos quanto pela sociedade de modo geral.

Podemos perceber que o fracasso escolar, que é caracterizado pela repetência e evasão, persiste e se torna fator de entrave para os sistemas educativos, pois em sua maioria não conseguem lidar com a situação, além de termos na cultura, principalmente a docente, uma valorização pela reprovação. Conforme pesquisa realizada por Petrenas (2006), sobre a organização da escola, organizada em ciclos, a reprovação aparece como um grande entrave para que a escola e os docentes mudem suas formas de conceber e analisar o ensino e as propostas que adentram ao cotidiano escolar.

Em pesquisa realizada por Paro (2001), a resistência do professor à aprovação envolve quatro fatores determinantes: os socioculturais, ou seja, valores, ações, hábitos que fazem parte das pessoas relacionadas ao ensino; os fatores psicobiográficos, que estão diretamente relacionados à personalidade dos professores e principalmente às marcas deixadas através dos anos de escolarização e conseqüentemente, da avaliação; os fatores institucionais, que se referem às próprias condições da escola e do sistema (secretarias municipais e estaduais) que valorizam e prescrevem, muitas vezes de maneira velada, a retenção; e por último, os fatores didático-pedagógicos, que se relacionam diretamente ao aprendizado, aos procedimentos e estratégias do cotidiano escolar.

Desta forma, constata-se que as representações dos professores não são compatíveis com grande parte da literatura e das propostas que proclamam mudanças significativas nas escolas, principalmente as tocantes a não retenção, pois é uma forma de seletividade do ensino e contribui para a exclusão do aluno do sistema educacional/social, e conforme define Gomes (2005, p.29), “[...] reprovação não é remédio e não raro age como veneno [...]”

Neste contexto, o professor não é culpado direto, pois na maioria das vezes, as propostas chegam prontas às escolas, não há capacitações, além de que, as mudanças acabam se tornando somente burocráticas e pontuais

para regularizar a distorção idade/série e diminuir gastos educacionais, desconsiderando o processo ensino e aprendizagem.

Outro fator que se defini para avaliar a qualidade do ensino são os processos de avaliações, pois os sistemas de ensino proclamam a qualidade somente no tocante a apropriação de conteúdos e baseado em dados estatísticos de avaliações internas e externas.

Paro (2007, p. 21-22) destaca que

[...] educação não é apenas informação. [...]. Se educação é atualização histórico-cultural, supõe-se que os componentes de formação que ela propicia ao ser humano são algo muito mais rico e mais complexo do que simples transmissão de informações. Como mediação para a apropriação histórica da herança cultural a que supostamente tem direito os cidadãos, o fim último da educação é favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social. A educação, como parte da vida, é principalmente aprender a viver com a maior plenitude que a história possibilita. Por ela se toma contato com o belo, com o justo e com o verdadeiro; aprende-se a compreendê-los, a admirá-los, a valorizá-los e a concorrer para a sua construção histórica, ou seja, é pela educação que se prepara para o usufruto (e novas produções) dos bens espirituais e materiais.

Não podemos somente criticar as avaliações instituídas pelos poderes públicos, pois devem contribuir para redimensionar o trabalho docente e as propostas pedagógicas das escolas, mas muitas vezes são utilizadas de maneira errônea mesmo pelos formuladores de políticas pública que a utilizam como subsídios para punições e gratificações.

Precisamos compreender qual educação que queremos, ou seja, a verdadeira e real formação do cidadão rumo à emancipação social e político, valorizando as produções culturais da própria comunidade na qual esta inserida para ir além dela, rumo à valorização da humanidade indo muito além do efêmero.

3 A Formação do Cidadão e o Contexto Escolar

Não estamos diante de nenhuma novidade se admitirmos que para o desenvolvimento de um país é preciso investir em educação, esse é um fato que acompanha o Brasil há várias décadas; suas mazelas são conhecidas, mas destacamos, gastos excessivos com poucos resultados, pouca valorização docente em níveis econômicos e sociais, cargos educacionais relacionados a promessas políticas faltando competência aos gestores.

Uma das questões principais do ensino é a própria universalização do mesmo pautando-se na qualidade. Para que a democratização do acesso à educação tenha uma função realmente inclusiva, não é suficiente universalizar a escola, é indispensável à universalização da relevância da aprendizagem. Estamos em uma civilização que reduz distâncias, mas que também acentua diferenças culturais, sociais e econômicas. Só uma educação de qualidade para todos pode evitar que essas diferenças constituam mais um fator de exclusão. Assim,

[...] à questão da qualidade do ensino e dos objetivos da escola fundamental está a necessidade de pôr num primeiro plano de discussão o necessário caráter ético-político dessa qualidade; ou seja, trata-se de enfatizar, com respeito à escola pública fundamental, a dimensão social de seus objetivos [...]. (PARO, 2007, p. 23).

São várias as tentativas de democratização do ensino, destacamos algumas iniciativas pontuais de caráter abrangente para democratização do ensino, pois podemos dizer que as mesmas se iniciaram desde a promulgação da Constituição de 1988, que prescreve o exercício da cidadania antes mesmo da qualificação para o trabalho e também tendo a igualdade de acesso, quanto de permanência do educando na escola (BRASIL, 1988). Segundo Pino (2005), na década de 1980, tivemos um processo de abertura política, democratização do Estado-Nação e tentativa de reorganização da sociedade, proporcionando rupturas com experiências retrogradadas em educação rumo a tentativas inovadoras, principalmente no tocante a gestão dos sistemas de ensino.

Seguindo as tentativas de democratização do ensino, em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, a qual teve como consenso a luta por tornar universal o Ensino Fundamental, sendo que o país se tornou signatário, assumindo compromisso com a universalização do ensino e conseqüentemente, a qualidade, pois a Conferência apresentou como determinação que a educação é direito fundamental de todos, crianças, mulheres, homens, pessoas de diferentes idades.

A própria LDB 9394/96 que tem o caráter de democratização do ensino, mas apesar de trazer novas propostas e objetivar a melhoria no ensino público, não causou nenhum tipo de revolução educacional tão significativa no país, porém ao possibilitar a reordenação dos sistemas educativos, este documento legal abre espaço para a transformação e inovação educacional (PINO, 2005).

Posteriormente, outro documento que vem contribuir nessa perspectiva são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foram

elaborados em consonância com a Constituição Federal de 1988, com a própria LDB 9394/96 e com o Plano Decenal de Educação, que afirma a necessidade e a obrigação do Estado elaborar parâmetros claros, capazes de orientar as ações educacionais no ensino obrigatório. Segundo próprios dados do Ministério da Educação, os PCN estão a serviço da qualidade do ensino, pois esse já cresceu quantitativamente com a expansão ocorrida nos anos 1970 e 1980, havendo, porém um déficit de qualidade (BRASIL, 1997). Assim, a educação será de qualidade se for adequada às necessidades, interesses e motivações dos alunos e se garantir as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos. Os PCN possuem um caráter pedagógico, pois abordam questões de objetivos, metodologia, avaliação, dentre outros, atrelados ao contexto de sala de aula.

Uma das últimas iniciativas pedagógicas do atual governo se refere ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que proporciona cursos e bolsa de estudo aos professores alfabetizadores, tendo como meta primordial a alfabetização de todas as crianças aos oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano de escolarização do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

Este programa, implementado durante o governo Dilma Rouseff (2010-atual), juntamente com outros programas governamentais voltados para a formação docente em vista da melhoria dos resultados nas avaliações nacionais, consequentemente o percurso de aprendizagem dos alunos.

Na portaria nº 867 de 4 de junho de 2012 é relevante destacar três dos objetivos do Pacto Nacional elencados no artigo 5º:

I-garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; III melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e IV- contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores.

Os incisos I, III e IV ressaltados da portaria nº 867/2012 possibilita observar a ênfase atribuída às áreas do conhecimento Língua Portuguesa e Matemática, colocando como secundárias as demais áreas de conhecimento não menos importante para a escolarização das crianças de 8 anos, que o investimento na qualidade da educação visa a melhoria dos índices e que os professores são responsabilizados na busca de melhores resultados educacionais, ou seja, qualidade na educação.

As ações previstas para o Pacto envolvem os seguintes eixos apresentados no artigo 6º da portaria nº 867/2012: Formação continuada de professores alfabetizadores; Materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; Avaliação; Gestão, controle e mobilização social.

Como podemos observar as metas do Pacto que visam a qualidade no ensino, e embora vise resultados educacionais, consequentemente também visam a formação do cidadão, pois sem alfabetização não há cidadania plena.

E, ao abordarmos a questão da cidadania, não podemos deixar de novamente ressaltar os PCN, que apresentam uma proposta de organização curricular na perspectiva da educação comprometida com a cidadania, elegendo os princípios norteadores: dignidade humana, igualdade de direitos, participação e corresponsabilidade pela vida social.

Os PCN tratam dos conteúdos a serem trabalhados nas áreas do currículo oficial e apresentam os temas transversais, que são problemas sociais, graves e urgentes cuja amplitude é tal que ultrapassam os limites de cada área, devendo ser ensinados através das próprias disciplinas, permeando seus objetivos, conteúdos e atividades.

Os temas transversais têm como eixo central a educação para a cidadania, buscando a formação de um cidadão mais participativo, reflexivo e autônomo, consciente de seus direitos e deveres. Durham (2010, p. 158, grifo do autor), quanto aos temas transversais, destaca:

A LDB, lei modernizante e descentralizadora, reconhece que conteúdos e competências podem ser transmitidos por intermédio de diversas combinações curriculares. Não fixa *disciplinas* obrigatórias, mas áreas de conhecimento, permitindo que muitos conteúdos sejam transmitidos como temas transversais, eliminando a excessiva compartimentalização dos currículos.

Os temas transversais devem ser trabalhados em todo o ensino fundamental, de maneira transdisciplinar, sendo eles: meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, ética (que perpassa os demais temas) e trabalho e consumo que deve ser abordado a partir do sexto ano do Ensino Fundamental.

Os temas transversais, de modo geral, são de extrema relevância para a formação do cidadão, podemos ter como exemplo a orientação sexual, que apesar de todo o contexto social, cultural e político que permeia esse tema transversal no cotidiano escolar, à temática ainda conta com amarras para ser implantada de modo adequado, uma vez que não basta somente a publicação de documentos oficiais para garantir ao docente as condições necessárias e apropriadas para seu trabalho com a sexualidade.

É preciso entender que a educação sexual na escola é necessária, não porque existam tais documentos ou mesmo imposições oficiais, mas porque a sexualidade é algo integrante do ser humano, e a escola como instituição destinada ao ensino formal deve compartilhar e assumir a formação com-

plena do ser humano rumo a emancipação e o exercício pleno da cidadania culminando com o programado pelas legislações vigentes, consequentemente os demais temas transversais devem ser pensados nessa vertente em relação e relevância da cidadania.

Entendemos que para usufruir de um direito é necessário que o indivíduo tenha condições de exercer sua cidadania. Este exercício se relaciona ao nível de conhecimento e de conscientização que o indivíduo tem dos direitos e deveres e dos mecanismos para fazê-los valer.

Neste sentido, a escola é considerada como local privilegiado, na medida em que trabalha com conteúdos, valores, crenças, atitudes e possibilita o acesso ao conhecimento sistematizado, historicamente produzido, de forma que o aluno se aproprie dos significados dos conteúdos, ultrapassando o senso comum de maneira crítica (GONINI; LIMA, 2009).

Mas, é importante perceber que o próprio texto introdutório de apresentação dos temas transversais destaca os entraves que podem ocorrer na implementação de tal proposta, apresentando certa contradição entre formação, atuação consciente e profissional no espaço escolar:

O desafio aqui proposto é o de não esperar por professores que só depois de “prontos” ou “formados” poderão trabalhar com os alunos. Sem desconhecer a necessidade de investir na formação inicial e de criar programas de formação continuada, é possível afirmar-se que o debate sobre as questões sociais e a eleição conjunta e refletida dos princípios e valores, assim como a formulação e implementação do projeto educativo já iniciam um processo de formação e mudança [...]. (BRASIL, 1998, p. 32, grifo nosso).

Consequentemente, há necessidade de uma formação docente sólida e comprometida com a cidadania que contemple tanto o repensar sobre formar para a sociedade, bem como as metodologias para abordagem e conscientização das temáticas.

O educador ao proporcionar condições para que o educando tenha conhecimento sobre conteúdos diversos possibilita este se transformar e construir sua autoestima baseada na promoção do respeito e da solidariedade, dando novos significados as experiências e vivências. Destaca Leão (2009) que a cidadania possibilita ao indivíduo a participar da vida em sociedade, poder se posicionar criticamente a realidade que se apresenta.

É importante destacar que na Resolução do Conselho Nacional de Educação, no artigo 5º, ao descrever as competências necessárias aos egressos do curso de Pedagogia, pontua dezesseis atribuições para o pedagogo, dentre elas:

Apontamentos sobre a legislação educacional e propostas pedagógicas rumo a cidadania

IX- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidade especiais, escolhas sexuais, entre outras. (BRASIL, 2006, p. 2).

Trabalhar com os temas transversais, e conseqüentemente a cidadania plena do indivíduo, pode dar um maior sentido para o trabalho docente ser fator desafiante no cotidiano escolar, pois se volta à formação integral do educando, apresentando-se como um trabalho sistematizado. É preciso, que além da prática cotidiana, o docente tenha respaldo e conhecimento na fundamentação teórica, buscando relação entre a cientificidade e o contexto que perpassa a relação educador-educando. Como ressalta Leão (2009) os temas transversais para serem devidamente trabalhados, devem ser inseridos no conteúdo pedagógico, para tanto os professores necessitam de formação a respeito das temáticas e a forma de desenvolver o trabalho acerca do tema.

Podemos conceber que a LDB 9.394/96 realizou avanços em relação à formação docente, mas também foi uma das áreas que apresentou aspectos mais controversos, em relação à criação dos cursos Normal Superior e os Cursos de Pedagogia. Para Duram (2010), um dos problemas da falta de qualidade está na formação inicial docente, a deficiência persiste mesmo após cursos de capacitação e melhoria de salário. A formação começa desde os anos iniciais de formação para a docência, seguindo para os anos posteriores. É necessário dar ênfase na formação, tendo ampla base nos fundamentos dos conteúdos e não somente nas questões práticas. Pois,

Um dos maiores desserviços do governo Lula na questão educacional, no meu entender, foi o desmonte da experiência dos Cursos Normais Superiores que o governo Fernando Henrique havia iniciado e o retorno à formação dos professores nos Curso de Pedagogia, comprovadamente incapazes de realizar esta tarefa. (DURHAM, 2010, p. 179).

Podemos dizer que as propostas e alternativas em torno da formação docente são amarras que vem de longa data. Hoje, adentramos pela Educação à Distância que parece estar se tornando alternativa significativa, mas que também recai em modismos que muitas vezes atende somente as marcas do neoliberalismo. Portanto, cabem-se ações, políticas e propostas que

viabilizem a formação de professores de maneira consciência e crítica, pois percebemos que até o momento não há uma política nacional de formação de docentes capaz de mudanças significativas na própria profissão, na carreira e nos incentivos a tornar-se professor. E é dessa forma que o Brasil quer entrar para o cenário mundial em busca da equidade e da formação do cidadão.

Reconhecemos que o uso das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) é uma realidade no mundo contemporâneo, que está presente em diversas atividades profissionais, culturais, pessoais e também na formação docente pela EAD de maneira significativa.

Castro Neves (2008, p.140) aponta que

Do ponto de vista de formação de professores, um curso a distância de qualidade concretiza as orientações da moderna Pedagogia e ajuda a formar sujeitos ativos cidadãos comprometidos, pessoas autônomas, independentes, capazes de buscar, de criar, de aprender ao longo da vida e de intervir no mundo em que vivem.

Ao consideramos os avanços tecnológicos da atualidade, é possível constatar que estas ferramentas são essenciais para o desenvolvimento da formação à distância, entretanto não podemos desconsiderar que para obter a qualidade dos cursos de graduação, entre os quais a Pedagogia, é preciso observar as políticas públicas, as regulamentações, o material adequado, laboratórios apropriados, a qualificação e os papéis dos profissionais firmando compromissos com o ensino e a aprendizagem, o projeto político pedagógico, a interação dos envolvidos e demais questões que envolvem a qualidade do ensino e a conquista da cidadania.

Com certeza a formação cidadã tem uma relação estreita com o currículo escolar proposta pela escola, pois no neoliberalismo, no qual nos encontramos, acredita-se na eficiência e na qualidade, há uma tendência ao processo de desestatização dos serviços obrigatórios do Estado o currículo é visto de maneira fragmentada, que no máximo prevê uma articulação superficial entre as séries e as disciplinas, conseqüentemente não concebe currículo como uma relação dinâmica no cotidiano escolar, pois há os que “pensam” o currículo e os que o “executam”, ocorrendo conseqüentemente a alienação do aluno e a subordinação do professor, havendo uma verticalização⁴ na concretização do currículo escolar.

⁴ A expressão verticalização aqui expressa a questão de relações hierárquicas, onde uns pensam e outros somente executam. Um exemplo que podemos elaborar é quando o sistema representado pelos dirigentes elabora e define as propostas que chegam prontas nas escolas, para os professores executarem.

No sistema escolar um dos fatores que marcam a questão do neoliberalismo e consequentemente a fragmentação curricular é a crise da educação baseada na falta de eficiência / eficácia e produtividade que ocorreu com o aumento das vagas, mas que acarretou a falta de qualidade, crise marcada pelo estado ineficiente em contornar políticas sociais, quando as massas vão para a escolarização (GENTILI, 1998). Desse modo o indivíduo acaba interiorizando a culpa pelo seu fracasso.

Buscamos nesse texto apresentar algumas considerações pertinentes da educação no concernente à formação do cidadão, baseados em legislações, propostas pedagógicas e formação, pois corroboramos que temos desafios a trilhar já que educação não se faz somente com medidas pré determinadas, é preciso ação e também determinação.

4 Considerações Finais

A legislação tem objetivos de proporcionar novas propostas de inclusão, melhoria da qualidade escolar, diminuição da retenção e evasão, dentre outros aspectos que visem a melhoria do ensino, mas, a garantia para que mudanças aconteçam, se pautam em políticas públicas que visem a concretude e a realização de ações de transformações efetivas, indo muito além de idealizações

Formação do cidadão, equidade e democracia não se postulam com recursos mínimos e mal aplicados, culminando em professores mal pagos e insatisfeitos, escolas sem infraestrutura física e pedagógica e nem mesmo com uma sociedade descontente com o processo educacional oferecido pelos poderes públicos.

Podemos perceber no decorrer dos tempos, que transformações e mudanças não se implantam somente por decretos, mas a partir de planejamento, formação dos envolvidos e paralelamente vontade e predisposição dos gestores públicos e educacionais. A formação do cidadão é fator primordial na atualidade e consequentemente, rumo a uma sociedade sem preconceitos de raça, sexo, religião, valorização do ser humano, enquanto pessoa única, mas, também que faz parte de um todo na formação da cidadania. Esperamos assim conseguir fazer uma real intertextualidade com o poeta Manuel de Barros, pois todos, meninos e meninas, jovens e adultos farão prodígios e propósitos rumo a emancipação do ser humano, pois todos terão consciência de cidadania enquanto ação e direito.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. O menino que carregava água na peneira. In: _____. **Exercícios de ser criança:** o menino que carregava água na peneira. São Paulo: Salamandra, 1999. p.4-27.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década:** Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1-11, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2015.

_____. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 15 mar. 2013.

DURHAN, E. A. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 88, p.153-179, 2010.

GENTILI, P. O consenso de Washington e a crise da educação na América Latina. In: _____. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.13-39.

GOMES, C. A. Desseriação escolar: alternativas para o sucesso? **Ensaio: Avaliação e Política Pública Educacional**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, jan./mar. 2005.

GONINI, F. A. C.; LIMA, R. C. P. Representações sociais do “ficar”: caminhos para compreender a violência na escola. In: RIBEIRO, P.R.M. (Org.). **Gênero, sexualidade e educação sexual em debate**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p.55-84.

GRACINDO, R. V. Os sistemas municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades. In: BRZENZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2005. p.153-204.

LEÃO, A.M.C. **Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da Unesp-Araraquara quanto a inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. 2009. 343f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais de terceiro milênio**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

NEVES, C. M. C. A educação a distância e a formação de professores. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org.). **Integração das Tecnologias na Educação**, Série Salto para o Futuro, **Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: MEC/SEED, 2008.p.137-141.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PETRENAS, R. C. **Ciclos de aprendizagem: representações sociais de professores do ensino fundamental**. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2006.

PINO, I. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZENZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2005. p.19-42.

RODRIGUES, D. **Taxa de reprovação dos alunos no ensino médio no Brasil foi recorde**. 16 mai. 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2012/05/taxa-de-reprovacao-dos-alunos-no-ensino-medio-no-brasil-foi-recorde.html>>. Acesso em: 30 maio 2013.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAREM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Aline Nathalia MARQUES

Márcia A. Bonfa da SILVA

Rosemeire Geromini ALONSO

Rosimeire Maria ORLANDO

Introdução

O conceito de Educação Inclusiva legitimado pela Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e reafirmado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) coloca a educação escolar enquanto direito a ser concretizado em escolas e classes regulares, capazes de escolarizar todos os alunos por meio de respostas educacionais adequadas e compatíveis com as diferentes necessidades apresentadas por cada um. De acordo com Mendes (2006),

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática, na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (MENDES, 2006, p. 395).

Ao propor uma escola que atenda a toda a sua comunidade, pressupomos que para alcançar esse objetivo, a escola deva se adequar às diferentes necessidades de seus membros, pois a inclusão escolar traz o significado da modificação de sociedade para que os alunos da Educação Especial¹ se desenvolvam e exerçam a cidadania (FREITAS, 2006).

Deste modo, a inclusão escolar exige da escola muitos recursos para sua efetivação, dentre eles, professores capacitados para atuarem com estes estudantes. Assim, para a efetivação de uma escola democrática, temos na formação do professor de Educação Especial um ponto fundamental para a oferta de uma educação de qualidade, visto que o professor é um dos agentes fundamentais para tal processo além de destacar o Brasil no cenário educacional mundial, o que torna um país como referência de desenvolvimento (OLIVEIRA, 2010).

[...] É nesse contexto de profundas marcas políticas e sociais, que devemos localizar a discussão da educação inclusiva e da formação de professores, para que nossos discursos não se tornem ingênuos, ou românticos, porque sustentados em terreno desprezado da realidade concreta da escola brasileira (OLIVEIRA, 2010, p. 143).

Nessa direção faz-se necessário compreender a formação de professores como sendo um processo contínuo e permanente que exige do professor, a disponibilidade para aprender. Além disso, a necessidade de uma formação que ensine esse professor a aprender e ensinar, também torna-se fundamental conhecer como a escola enfrenta as questões provenientes da inclusão escolar e também fomentar discussões teórico-práticas que permite uma leitura crítica da realidade (TARDIF, 2002; JESUS; EFFGEN, 2012). Com isso,

[...] observa-se a necessidade que sejam estabelecidas diretrizes claras nos cursos de pedagogia e licenciaturas sobre os conteúdos mínimos a serem oferecidos, de modo que sejam formados professores com habilidades para lidar com a inclusão da diversidade na sala de aula. Além da inserção de disciplinas que abordem as questões da educação especial, uma alternativa interessante para enfatizar o vínculo com a atividade prática seria que algumas disciplinas dos cursos, que tradicionalmente tratam apenas dos alunos ditos “normais”, também incluíssem no seu corpo de conteúdos aspectos relacionados aos alunos com necessidades educacionais especiais (GREGUOL; GOBI; CARRARO, 2013, p. 313).

¹ Que são as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013).

A título de exemplo, em se tratando de cursos de formação inicial Oliveira (2014) com o objetivo de compreender a formação inicial e suas disciplinas oferecidas pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) constatou que há poucas disciplinas referentes à disciplina sobre inclusão escolar e maior parte delas tinha era sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), obrigatória segundo a legislação brasileira para os cursos de Licenciaturas.

Atualmente na legislação brasileira o atendimento aos estudantes da Educação Especial (BRASIL, 1988, 1996) prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola regular e um professor especializado para prover a aprendizagem destes estudantes neste espaço, sendo este serviço prioritário oferecido nas escolas regulares e públicas com a finalidade de complementação e/ou suplementação da aprendizagem dos alunos da Educação Especial.

Se considerarmos que novas propostas exigem novos caminhos, quem é o professor do AEE? Qual sua formação profissional? Quais opções o poder público ofertou aos profissionais da educação especial, ao longo da história, que o capacitassem para atender às novas exigências educacionais?

Nesse sentido, o objetivo deste texto é analisar a formação do professor de Educação Especial prevista nos documentos legais brasileiros.

A formação do especializado perante a legislação brasileira

Para entender o processo de inclusão escolar, assim como a formação de professores de Educação Especial, é preciso considerar isto como um processo histórico, que reflete nos modelos educacionais e nas oportunidades de acesso e permanência na escola.

O primeiro registro legal sobre um atendimento especializado para pessoas com deficiência é datado de 1854, quando Dom Pedro II oficializa com o Decreto nº 839 de 26 de setembro 1854 (BRASIL, 1854) e institui o primeiro atendimento escolar especializado para alunos com deficiência, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Encontra-se nesse documento a menção ao professor de letras, música e instrumental, no entanto, nenhuma menção à formação que era exigida para o professor que atuaria com estas determinadas áreas do conhecimento.

Segundo Mazzotta (2005) decorridos três anos é inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Surdos, atual INES. O autor discorre que as atividades desenvolvidas nessas instituições caracterizavam-se pelo seu perfil literário e profissionalizante, tanto para meninos quanto para as meninas e que o primeiro curso voltado à formação de professores especialistas ocorreria somente em 1947, direcionado para o atendimento de alunos cegos. Como

descreve Almeida (2004) a oferta de cursos nas áreas da cegueira e da surdez nesse período ficou sob a responsabilidade desses dois Institutos.

No Brasil, a preocupação com formação de professores para instrução primária emergiu por volta de 1822, o que não se verificou na formação voltada a professores para o atendimento educacional especializado, mesmo porque, o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil dá seus primeiros passos no século XIX, por meio de instituições de acolhimento residenciais e hospitalares, desvinculadas da área educacional, o que nos possibilita conjecturar que os profissionais exigidos nesse atendimento também não o eram (SAVIANI, 2009; MAZZOTTA, 2005).

Se considerarmos as orientações que antecederam a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), encontramos na primeira Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1961 (BRASIL, 1961) que o papel do professor especialista era prioritariamente voltado ao trabalho nas instituições e quando possível no ensino regular, se considerarmos o artigo nº 88:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

Assim, observa-se que a responsabilidade com a formação dos professores parece voltada ao âmbito particular, consequência direta do lócus de trabalho desse profissional, pois embora a lei evidencie a possibilidade de integração no ensino regular, a instituição especial permanece financiada e amparada pelo poder público. Somente dez anos após, é que encontramos na LDBN nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971) que a educação e o atendimento desse público ficam sob responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

Embora a Lei sugira atendimento especial, não explicita qual deveria ser a formação exigida para a atuação do especialista. Uma investigação promovida

Formação de professores para atuarem no atendimento educacional especializado na legislação brasileira

pela UNESCO em 58 países entre os anos de 1986 e 1987 mostrou que apenas 14 desses ofereciam formação inicial adequada para seus professores no tocante a educação especial. Embora o avanço seja considerado modesto em relação às exigências, já se reconhece que abordar assuntos específicos na formação inicial dos professores contribuiu para diminuição das barreiras que impedem a inclusão desses alunos na escola regular (MARTINS, 2009).

Pela LDBN 9.394/96 (BRASIL, 1996) em seu artigo 61, revogado pela Lei nº 12.014/2009 considera o profissional da Educação:

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio (BRASIL, 2009a).

No artigo 59, inciso III, desta mesma Lei, é assegurado aos alunos da Educação Especial professores especializados em nível médio ou superior para atuarem no atendimento especializado e professores capacitados para atuarem com estes alunos em sua classe comum. Assim, percebe-se que na LDBN 9.394/96 (BRASIL, 1996) é previsto dois tipos de professores, aqueles capacitados e aqueles especializados, formados em nível médio. De acordo com Greguol, Gobi, Carraro (2013, p. 312) a LDBN 9.394/96 representou

Um grande avanço legal no sentido da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola foi a promulgação em 1996 do novo texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), que pela primeira vez na história do país, reservou um capítulo exclusivamente para o tratamento da educação especial. Entre outros pontos, a lei definiu que todos os professores de classes regulares ou especiais devem receber especialização adequada para lidar com todos os alunos, visando sempre que possível a inclusão em salas comuns.

Neste ponto, concorda-se com Vitaliano e Valente (2010) ao dizerem que há duas concepções diferentes sobre a formação de professores, aquela em que vê o professor como técnico-especialista, que deve dominar e aplicar o conhecimento científico e assim dar conta da sua prática docente e aquele professor que é capaz de criar e tomar decisões sobre suas próprias

práticas pedagógicas para atender as necessidades que surgem durante o seu cotidiano escolar.

Para tanto, é importante que a formação leve em consideração, o máximo possível, o contexto profissional real dos profissionais de ensino, favorecendo situações em que possam mobilizar seus recursos no contexto da ação profissional e, ao mesmo tempo, possa levá-los a fazer uma análise reflexiva e metódica de sua prática, na busca de superarem as suas dificuldades (MARTINS, 2012, p. 242).

Dois anos após a LDBN 9.394/96 (BRASIL, 1996) é lançado pelo MEC o documento Formação de professores para a educação inclusiva/integradora (BRASIL, 1998) em que prevê a inclusão de uma disciplina sobre a Educação Especial nos cursos de Magistério, Pedagogia e Licenciaturas assim como, a inserção nas demais disciplinas da grade curricular dos cursos, conteúdos que deveriam trabalhar com o conceito de diversidade e as necessidades dos alunos da Educação Especial nos cursos de formação de professores, capacitando assim, os professores que irão atuar nas classes comuns.

Tendo como premissa a indissociação teórico-prática, os cursos de formação de professores poderão criar condições adequadas para que esses respondam às necessidades de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais. Os cursos de formação inicial e continuada devem qualificá-los para analisar diversas situações que envolvem processos de ensino e de aprendizagem e para propor alternativas adequadas a cada uma delas, visando garantir o direito de todos à educação de qualidade (PIETRO, 2003, p. 127).

Pode-se, portanto notar que esse documento para a formação de professores para a educação inclusiva auxiliou nas políticas públicas educacionais que vieram posteriormente. Assim, é na década de 1990 eclodem Decretos, Leis e Resoluções acerca da formação do professor. Observando que o primeiro Plano de Educação Especial foi publicado em 1990, o que permitiu uma maior discussão e publicações de políticas para a formação docente especializada. Vê-se que em 1999 é promulgado o Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999) e, em seu Capítulo VIII, ao referir-se a capacitação de profissionais especializados aponta que:

Art. 49. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta, responsáveis pela formação de recursos humanos, de-

Formação de professores para atuarem no atendimento educacional especializado na legislação brasileira

vem dispensar aos assuntos objeto deste Decreto tratamento prioritário e adequado, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - formação e qualificação de professores de nível médio e superior para a educação especial, de técnicos de nível médio e superior especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores e professores para a formação profissional;

II - formação e qualificação profissional, nas diversas áreas de conhecimento e de recursos humanos que atendam às demandas da pessoa portadora de deficiência;

III - incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico em todas as áreas do conhecimento relacionadas com a pessoa portadora de deficiência. (BRASIL, 1999).

Assim, neste Decreto notamos que há uma definição um pouco mais detalhada, contudo, ainda superficial acerca do perfil do professor da Educação Especial, pois não há menção sobre as competências do profissional que atende os alunos no atendimento educacional especializado. É preciso considerar que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) já utilizava dessa terminologia para designar mais um dos serviços oferecidos pela Educação Especial aos alunos com deficiência, ou seja, era garantido o atendimento educacional especializado aos alunos, porém não era especificado como seria esse atendimento e, principalmente, qual formação teria o professor deste serviço especializado.

Em 2001 é promulgada a Resolução CNE/CBE nº 02/2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), na qual é discorrido sobre qual capacitação docente do professor é necessária para atender aos alunos com deficiência e como deve ser feita essa formação. Nesta Resolução é definido dois tipos de professores, assim como na LDBN de 9.394/96: os capacitados e os especializados.

Nesta direção, a formação dos professores considerados capacitados, são os que comprovassem que em sua formação em nível médio ou superior, tiveram incluídos conteúdos sobre a Educação Especial, de forma que pudessem observar as necessidades educacionais especiais de cada um, flexibilizar as ações pedagógicas nas diferentes áreas do saber e competência para avaliar o processo educativo do aluno com necessidade educacional especializado. Já os professores especializados são aqueles:

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessida-

des educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p. 5).

É importante destacar que nesta Resolução aparece pela primeira vez a obrigatoriedade dos professores especializados comprovar a certificação em curso de licenciatura em Educação Especial, além da possibilidade de ter essa formação aliada à formação para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental nas séries iniciais; cursos de pós-graduação em área específica da Educação Especial para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (BRASIL, 2001).

Com a definição do perfil do professor especializado, é lançada a Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) que dispõe sobre a implantação das salas de recursos multifuncionais (SRM). Neste Documento, seu Parágrafo Único, a SRM é definida como um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, mas, não discorre sobre a formação do profissional que irá atuar nesta sala.

Porém, apenas no ano seguinte, em 2008 que é publicado o Decreto específico sobre tal atendimento em escola regular, o Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008). Este Decreto, o qual dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE), foi revogado em 2011 pelo Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011).

Vale destacar que o Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009b) que Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi um documento de suma importância para diretrizes norteadoras de formação docente, mas que, infelizmente, não aborda o profissional que trabalha com o AEE.

Voltando ao atual Decreto sobre o AEE, o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre o AEE, a Educação Especial e dá outras providências, é assegurado a implantação de salas de recursos multifuncionais para o atendimento dos alunos da Educação Especial, como citado na portaria de 2007, porém é somada a esse decreto a necessidade de formação continuada de professores para também atuarem no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para alunos com deficiência auditiva e no ensino de Braille para alunos com deficiência visual.

Destarte, faz-se fundamental considerar a fala de Pietro (2003) ao discorrer sobre a formação de professores para o atendimento educacional especializado:

A formação de professores para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais deve priorizar o resgate do caráter educacional de seu atendimento, livrando-se, desse modo, da herança assistencialista e/ou médico-pedagógica (também denominada de clínica) que persistentemente tem acompanhado o fazer pedagógico de profissionais que atuam em educação especial. (PIETRO, 2003, p. 148).

Pietro (2003) ainda sinaliza que para a formação do professor é necessária a garantia de cursos de formação que abordem práticas pedagógicas para a aprendizagem dos alunos da Educação Especial.

É preciso pensar então que para formação do professor devem existir futuros planos de estudos que contemplem a necessidade metodológica e didática para a intervenção e o planejamento de ações formativas, no sentido amplo da educação, a de formar, sobretudo, cidadãos (DENARI, 2006).

A análise dos documentos permite afirmar que a LDBN nº 9394/96 (BRASIL, 1996) é a primeira Lei Nacional que retrata a formação de professores para atuar com os alunos da Educação Especial. Orienta a formação em nível médio ou superior, por meio de cursos de especialização. Nas palavras de Saviani (2009)

[...] como alternativa aos cursos de Pedagogia e Licenciatura, os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normas Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação mais aligeirada, mais barata [...]. (SAVIANI, 2009, p. 148).

Porém, só com a Resolução CNE/CBE nº 02/2001 (BRASIL, 2001) é que o perfil da formação desse professor realizada em nível superior e/ou pós-graduação é que definida em caráter legal, se tornando um importante documento para a área da Educação Especial.

Faz-se necessário aqui neste ponto lembrar que em 2003, as propostas do até então atual governo, voltavam-se à reformulação da política de Educação Especial, culminando em 2008 na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresentada como documento “[...] orientador para os estados e municípios organizarem suas ações no

sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2008, p. 4).

Por sua vez, em 2009 é promulgada a Resolução nº 4 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009c), modalidade Educação Especial, que também descreve o perfil do professor do AEE. Neste documento o professor do AEE é aquele que segundo o Artigo nº 12 deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial para atuar na complementação ou suplementação da escolarização dos alunos da educação especial (BRASIL, 2009c).

Situação que suscita a reflexão sobre como tem sido conduzida essa formação. Garcia (2011) alerta sobre o enfoque dado ao trabalho do Atendimento Educação Especializado em Sala de Recursos e os riscos de uma formação desarticulada com a realidade da sala regular, considerando o caráter complementar desse atendimento.

De acordo com essa perspectiva, as políticas públicas de financiamento da educação inclusiva criaram programas com intenção de fomentar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Entre eles encontramos o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial - modalidade a distância, Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial - modalidade presencial, Programa Educação Inclusiva; direito a diversidade, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa Escola Acessível, Programa BPC na escola, Projeto Livro Acessível, Programa Incluir – acessibilidade na educação superior, PROESP - Programa de Apoio a Educação Especial, PROLIBRAS, Centros de Formação de Recursos, CAPS, NAAHS (BRASIL, 2011).

O Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial - modalidade à distância, objetiva:

Objetiva apoiar os sistemas de ensino na formação continuada de professores, com a oferta de cursos na modalidade à distância pelas instituições públicas de educação superior, por meio da Universidade Aberta do Brasil - UAB. Em 2007 o Programa credenciou 14 Instituições de Educação Superior, ofertando 16 cursos de aperfeiçoamento e 2 de especialização, totalizando 8,5 mil vagas para professores em exercício na rede pública de ensino. Em 2008, foram disponibilizadas 8 mil vagas em cursos de aperfeiçoamento, em 2009 o Programa disponibilizou 11 mil vagas na Plataforma Freire, ofertadas em 3 cursos de especialização e 6 cursos de aperfeiçoamento. Em 2010, o Programa disponibilizou 24 mil vagas para professores do AEE e de classes comuns do ensino

Formação de professores para atuarem no atendimento educacional especializado na legislação brasileira

regular, com oferta de 12 cursos de aperfeiçoamento e em 2011 foram disponibilizadas 9 mil vagas em 9 cursos de aperfeiçoamento. (BRASIL, 2010, p. 13).

Já o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial - modalidade presencial – RENAFOR:

Objetiva a oferta de cursos de formação continuada em educação especial, na modalidade presencial. No ano de 2010, em parceria com a SEB, realizou-se chamada pública que credenciou novas instituições públicas de educação superior, totalizando quatorze IPES que integram esta rede de formação. Em 2011, o Programa disponibilizou 4.596 vagas, com oferta de 24 cursos de aperfeiçoamento. (BRASIL, 2010, p.13).

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, aumentam as discussões acerca da Educação Especial e, conseqüentemente, novos programas do governo para a formação dos professores. A formação continuada como proposta para a Educação Especial é, sem dúvida, essencial na conquista de uma educação de mais qualidade, uma vez que o professor estará mais bem preparado. Segundo Ferreira (2006), a formação continuada é mais uma qualificação para os professores para a necessidade das demandas educacionais que mudam rapidamente e que para uma educação de qualidade e para o desenvolvimento das escolas inclusivas é imprescindível que se valorize a formação docente.

Por outro lado, Duek e Martins (2009, p. 148) ao afirmarem que cursos de curta duração com muitos conteúdos teóricos e desvinculados com a prática em sala de aula

[...] remontam ao paradoxo no qual a exigência de um novo perfil profissional que venha cumprir com as diversas determinações legais não parece vir acompanhada de mudanças pertinentes nos processos de formação do professorado. Urge romper com o conceito de complementaridade que rege a maioria dos programas de formação.

A partir das leis brasileiras sobre a formação do profissional responsável pela educação de alunos da Educação Especial não descreve como deve ser o perfil do curso do professor que irá atuar na Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado.

Sendo assim, a formação deste profissional da Educação Especial, precisa ser voltada para o favorecimento do trabalho em equipe, para a colaboração, responsabilidade, autonomia profissional e adequadas condições de trabalho

que além de garantirem a qualidade na educação, são direitos dos professores (FREITAS, 2009).

Deste modo, ao refletirmos sobre a formação do professor, esta deve ter desde a sua formação inicial, conteúdos específicos que permitam a esses profissionais, a construção de conhecimentos sobre a educação dos alunos da Educação Especial como planejar, avaliar e executar o currículo em colaboração com outros profissionais, além de garantir o desenvolvimento de aprendizagens no AEE.

Considerações Finais

A partir na análise das legislações brasileiras sobre a formação do professor de Educação Especial, observa-se que poucas foram as conquistas no âmbito político sobre o atendimento educacional especializado e principalmente sobre a formação de professores para atuarem nesse serviço oferecidos atualmente, em escolas regulares e instituições especiais.

Isso evidencia que ainda há falhas quanto à referência de políticas públicas educacionais que debatem e formulam propostas referentes à formação do professor brasileiro, principalmente, ao professor que irá lecionar no atendimento educacional especializado, uma vez que a Resolução nº. 2/2001 e a Resolução nº. 4/2009 dispõem sobre a formação inicial deste profissional, porém, não baseiam diretrizes das disciplinas específicas previstas na graduação e nem como deve ser a licenciatura específica em Educação Especial, deixando uma lacuna para institutos superiores de ensino formularem seus cursos de formação inicial.

Com esta falta de diretrizes para cursos de formação inicial – visto a atual política sobre o atendimento educacional, em que define a Sala de Recursos Multifuncionais como o local para a realização deste atendimento – recai sobre os professores a responsabilidade de um profissional que atenda a toda essa demanda sozinho, ou seja, um professor “multi tarefas”, pois, este educador deve atender em uma mesma sala, porém não ao mesmo tempo, alunos com diferentes necessidades como deficiências sensoriais, físicas, intelectuais, transtorno global do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades, o que acarreta, conseqüentemente, a necessidade de uma formação que supra todas essas demandas, o que é inviável na prática.

Para aceitar que essa é a melhor forma de fortalecer políticas educacionais voltadas à escolarização dos alunos da Educação Especial, seria necessário um estudo mais aprofundado dessa temática. No entanto, ao considerarmos a história negligenciada da educação especial e da formação de professores para o atendimento educacional especializado é necessário reconhecer que a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva de 2008, inicia-se, por parte do poder público, o reconhecimento da importância da formação do professor nesse processo, assumindo mais claramente sua parcela pública de responsabilidade no fortalecimento da inclusão escolar, mas que é fundamental que novas políticas de formação para o professor do Atendimento Educacional Especializado sejam promulgadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n.24, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a2.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 2013. Disponível em: <http://brt.ifsp.edu.br/v2/images/Arquivos/documentos_ifsp/2013-04-05-lei-12796-alteracao-ldb.pdf>. Acesso em: 3 de jan. 2016.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público-Profuncionário, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009a. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm>. Acesso em: 13 jan. 2016.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009b. Institui a política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal

de Nível Superior - CAPES – no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. Resolução CNE/CBE nº 4 de Outubro de 2009c. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial**, Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em: 12 jun. 2014.

_____. Resolução CNE/CBE nº 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial**, Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2016.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. **Formação de professores para a educação inclusiva/integradora**. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 5 jun. 2014.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

_____. Lei nº 839, de 26 de setembro de 1854. Criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. **Diário Oficial**, Brasília, 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-64.

DUEK, V. P.; MARTINS, L.de A. R. Um olhar para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **Políticas públicas e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial**. Londrina: ABPEE, 2009. p.145-153.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238.

FREITAS, S. N. Formação de professores: interfaces entre a educação e a educação especial. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L.C. de A. (Org.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p.245-249.

_____. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

GARCIA, R. M. C. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.).

Professores e Educação especial: formação em foco. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 2011. p.65-78.

GREGUOL, M.; GOBI, E.; CARRARO, A. Formação de Professores para a Educação Especial: uma Discussão Sobre os Modelos Brasileiro e Italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v.19, n.3, p.307-324, jul./set. 2013.

JESUS, D. M. de; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Org.). **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p.17-24.

MARTINS, L. de A. R. Desafios relativos à formação continuada de profissionais para a atuação na educação inclusiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões:** teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012. p. 237-246.

_____. Um olhar sobre a formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **Políticas públicas e Formação de Recursos Humanos em Educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009. p.107-118.

MAZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** histórias e políticas públicas. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, L. P. de. **A inclusão escolar e as licenciaturas na UFSCar:** análise de matrizes e ementas curriculares. 2014. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Especial) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

OLIVEIRA, NA. A. S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro:** perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010. p.141-150.

PIETRO, R. G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes para a educação básica e a educação especial. In: VIZIM, M.; SILVA, S. (Org.). **Políticas Públicas:**

Educação, Tecnologias e Pessoas com Deficiência. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil, 2003. p.25-151.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas. 1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2016.

_____. **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos**. 1990. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

VITALIANO, C. R.; VALENTE, S.M.P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.). **A formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p.31-48.

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS E PRECEITOS NORMATIVOS

Marta Leandro da SILVA
Geraldo INÁCIO FILHO

Introdução

A temática abordada, neste espaço, trata-se do planejamento participativo e de seus contributos para a educação, especialmente, no que se refere à formulação e implementação de políticas públicas no Brasil, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Dada a relevância social desse planejamento, pesquisar sobre ele é um desafio e demanda reconhecer a sua complexidade.

Com o ‘olhar’ direcionado para o ensino de graduação, almejou-se elaborar este ensaio textual na perspectiva da Pesquisa Documental que se ocupa principalmente da análise legislativa, a fim de identificar os preceitos normativos (constitucionais) do planejamento educacional no Brasil. Vale, ainda, esclarecer que a parte introdutória deste estudo foi publicada em 2010, em caráter de material didático-bibliográfico constituinte da Sala Ambiente, intitulada ‘Projeto Político-Pedagógico e Organização do Ensino’¹ do Curso de Especialização *lato sensu* em Coordenação Pedagógica - educação a distância (EAD), oferecido pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, então, vinculado à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação².

¹ Sala Ambiente, intitulada ‘Projeto Político-Pedagógico e Organização do Ensino’. Autoria de Marta Leandro da Silva; Mirza Seabra Toschi; Eliane Anderi; Renato Ribeiro Leite. Elaborada em 2009 e publicada em 2010.

² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12337&Itemid=693>. Acesso em: 10 maio 2015.

No contínuo de estudos e pesquisas desenvolvidos pela autora nas áreas de políticas públicas e direito à educação (especialmente, de política/ e gestão escolar; educação profissional e tecnológica), almejou-se articular a produção bibliográfica, concernente ao exercício profissional - na condição de docente do quadro efetivo do Magistério Superior da Universidade Federal de Uberlândia (UFU-MG), no período de 2006 a 2010 - à atual trajetória profissional de docência, pesquisa e extensão junto à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP-FCLAR); e ainda dialogar com a vigente Pesquisa de Pós-doutorado em Educação³ (em andamento junto à UFU-MG). Portanto, este estudo faz uma ligação entre a trajetória profissional, desta autora, desenvolvida junto à rede federal de educação superior da UFU-MG e a atual trajetória no Estado de São Paulo com sede profissional na UNESP⁴.

Entretanto, vale mencionar que este texto retoma o estilo de redação adotado para composição/autoria da Sala Ambiente Projeto Político-Pedagógico do Curso de Especialização *lato sensu* em 'Coordenação Pedagógica'. Assim, cabe, respeitosamente, pedir licença ao leitor, para dar início a um 'bate-papo' ou a uma 'prosa', em uma abordagem que se aproxima a de um 'diálogo, em sala de aula virtual, na versão peculiar de interação da Educação a Distância (EAD).

Portanto, indaga-se: de onde vem a ideia de Planejamento?

A ideia de planejamento acompanha o homem em seu 'processo de humanização' via 'socialização', uma vez que o ato de planejar está associado

³ Pesquisa de Pós-doutorado: História e Memória das políticas públicas federais (educacionais) no Estado Democrático de Direito no Brasil pós Constituição Federal de 1988: período de 1988 a 2010. Pesquisa em andamento junto à UFU sob a supervisão de Prof^o Dr^o Titular Geraldo Inácio Filho (co-autor deste texto).

⁴ No âmbito da UNESP/FCLAR, em decorrência dos encargos docentes no ensino de graduação no Curso de Pedagogia (área Política e Gestão Educacional- Disciplinas Política Educacional Brasileira e Coordenação Pedagógica- já ministradas no período de 2013 até a presente data) e na Pós-Graduação via Disciplina Políticas Públicas e Direito à Educação, objetivava-se à organização e publicação, especialmente dedicada ao ensino de graduação, na modalidade coletânea de textos, na linha de material didático-pedagógico. Visto ainda ser signatária de uma geração que apreendeu a estudar e a valorizar os livros, em suas diferentes modalidades, por tal razão dedico apreço e sincero respeito por esta modalidade de publicação bibliográfica, com destaque para a relevância social dos livros/e coletâneas na linha de 'livros didáticos' e de seus contributos. Isto posto, considera-se que a articulação de estudos e pesquisas no ensino de graduação e sua vinculação e aprofundamento no âmbito da Pós-Graduação é uma das possibilidades alternativas interessantes e profícuas quanto ao princípio de articulação educação básica e educação superior; assim como a articulação ensino de graduação e de pós-graduação. Com grata satisfação por esta oportunidade, com este texto, inicia-se o projeto de publicação para a graduação.

à organização de uma determinada ação. Desse modo, pode-se afirmar que, como prática humana, o planejamento é anterior à própria ‘ideia de escola’. Refletir sobre a trajetória histórica do planejamento implica reconhecer que a atividade de planejar é essencialmente humana, demandando reflexão e intencionalidade. Diferentes conceitos e práticas de planejamento encontram-se intrinsecamente vinculados à categoria trabalho em suas múltiplas configurações e às diferentes formações sociais. Nesse sentido, o ato de planejar remete à própria evolução humana e ao processo civilizatório.

1 Trajetória Histórica do Planejamento: questões introdutórias

No campo de estudos sobre planejamento e gestão, há uma diversidade de abordagens assim como de autores e de publicações.

No início do processo civilizatório, o homem preocupava-se, prioritariamente, com as questões técnicas, focadas no domínio e modificação da natureza. Nesta primeira fase, a ênfase está no como fazer as coisas e na busca imediata de soluções satisfatórias para suas necessidades primárias. Há, portanto, a clara atribuição do planejamento como instrumental para facilitar ações. Em uma segunda etapa evolutiva do planejamento, a ênfase passa do aspecto prático/técnico, instrumental para o foco da elaboração de quadros teóricos de referências, buscando interpretar as emergentes necessidades e aspirações humanas. Nessas circunstâncias, o planejamento recebe contributos de diferentes áreas do conhecimento (da Sociologia; da Política; da Economia; da Administração, Antropologia e da Psicologia), sendo pensado, à luz de diferentes dimensões, aspectos e linhas teóricas.

A terceira fase, ora emergente, caracteriza-se pela compreensão de que o planejamento é aberto às finalidades do homem, mas também requer do planejador a consciência dos fatores interdependentes que afetam o ato de planejar. Assim, a consciência e intencionalidade, participação e responsabilidade destacam-se, nesta nova visão de planejamento.

Em diferentes contextos sócio-históricos, político-econômicos e técnico-científicos, observa-se também diversas ‘tentativas’ e ou formas de transposição e de adaptação das teorias administrativas e econômicas para o campo educacional. Para Vasconcellos (2000, p.27)⁵, “[...] esse é, contudo, um processo repleto de embates, contradições e tensões [...] porque a sistematização do planejamento se dá fora do campo educacional, estando ligada ao mundo da produção (I e II Revoluções Industriais) e à emergência da ciência da Administração, no final do século XIX.”

⁵ Celso Vasconcellos apresenta vasta produção referente ao planejamento escolar e de ensino.

Neste campo de saber, são emblemáticos os estudos de Taylor (1856-1915) e de Fayol (1814-1925). É, portanto, imprescindível reconhecer a relevância e a complexidade dos estudos e pesquisas, no campo da gestão educacional (escolar), que abarcam as diferentes concepções e práticas de planejamento, advindas de diversas áreas do conhecimento. O desafio é pensar na especificidade do conceito de planejamento para o campo educacional (escolar) e nas implicações de transposições de teorias e práticas de planejamento não condizentes com os fins da educação e com o papel social das instituições escolares.

Em diferentes contextos histórico-econômicos, requer-se o zelo intelectual, a fim de indagar e analisar as tendências de transposições e de readaptações de diferentes abordagens teórico-metodológicas de planejamento, advindas, especialmente, do campo econômico-administrativo, para o campo educacional. É necessário refletir sobre quais princípios se assentam e para quais finalidades se adotam diferentes formas/tipos de planejamentos.

No Brasil, vale destacar a abordagem analítica de Azanha (1993)⁶, no que se refere ao planejamento educacional/ escolar. Para ele, embora haja ambiguidade, em relação ao conceito de planejamento, não há dúvidas quanto à sua relevância e à necessidade de se conhecer, efetivamente, a realidade que se pretende modificar.

Para Azanha (1993 p.76), é necessário esclarecer que o significado do termo planejamento é muito ambíguo, mas

[...] no seu trivial compreende a idéia de que sem um mínimo de conhecimentos das condições existentes numa determinada situação e sem um esforço de previsão das alterações possíveis dessa situação, nenhuma ação de mudança será eficaz e eficiente, ainda que haja clareza a respeito dos objetivos dessa ação. Nesse sentido trivial, qualquer indivíduo razoavelmente equilibrado é um planejador. [...] Não há uma ciência do planejamento, nem mesmo há métodos de planejamento gerais e abstratos que possam ser aplicados à variedade de situações sociais independentemente de considerações de natureza política, histórica, cultural, econômica etc.

Nessa perspectiva, segundo Vasconcellos (2000), é por essa razão que, ao se analisar a história da educação escolar, percebe-se que, de acordo com cada contexto sociopolítico e econômico, diferentes concepções de planeja-

⁶ Azanha figura como renomado autor/pesquisador da Universidade de São Paulo (USP) com acervos de obras na área de Política e Gestão da Educação, especialmente, em relação ao planejamento. Ver trajetória científico-profissional de Azanha (*In memoriam*).

mento norteiam os educadores. Na atualidade, destacam-se três tendências/enfoques: o gerenciamento da qualidade total; o planejamento estratégico e o planejamento participativo.

Em relação aos enfoques modernos de planejamento, as autoras Sant'Anna et al. (1986) fazem referência a duas tendências, denominadas respectivamente: Planejamento Normativo e Planejamento Participativo. Em linhas gerais, pode-se dizer que o Planejamento Normativo é caracterizado pelo aspecto determinístico, sendo assim denominado, por estar situado, de acordo com a ótica da prescrição de formas de ação, em uma programação mais fechada e pré-ativa.

O Planejamento Participativo recebe várias denominações, sendo uma delas o planejamento interativo ou situacional, assim concebido, porque

[...] as organizações são manejadas por pessoas, cuja percepção do que é possível e desejável depende da situação em que são colocadas.[...] o planejamento é interativo no sentido de que a organização (e as pessoas que nela atuam) é o sujeito do plano e, na busca de seus objetivos, ela própria se modifica e encoraja transformações (também das pessoas) (SANT'ANNA et al., 1986, p. 275).

Neste estudo, destaca-se a concepção de planejamento participativo, segundo Cornely (1977), como sendo um processo político, um contínuo propósito coletivo de reflexão e amplo debate, a fim de deliberar sobre a construção do futuro da comunidade, contando com a participação do maior número possível de membros das categorias que a constituem. O planejamento participativo, no âmbito da escola, implica reavivar continuamente o processo de reflexão e ação da coletividade (da comunidade escolar). Implica ainda a busca da identidade institucional, ou seja, da identidade construída e reconstruída pela coletividade.

É por isso que o Planejamento Participativo passa a ter, então,

[...] um conjunto de instrumentos técnicos a serviço de uma causa política. Seu escopo é obter a participação co-responsável e consciente das maiorias a favor de mudanças estruturais. A co-responsabilidade dessas maiorias atinge também o processo decisório. A serviço dessas decisões, e buscando atingir seus objetivos de maneira mais rápida, racional e eficaz, é que se colocam as técnicas de planejamento (CORNELY, 1977, p.38).

Nesta forma de planejamento, fica explícita o que é a planificação participativa. A esse respeito, importa considerar o quadro comparativo entre

os enfoques do Planejamento Normativo e do Planejamento Participativo, elaborado pelas autoras Sant'anna et al. (1986).

O Planejamento Normativo Tradicional (PNT) é marcado pela concepção tecnocrática. Conforme esclarecem Vieira e Albuquerque (2001), esta concepção de planejamento origina-se nas primeiras décadas do Século XX, na antiga União Soviética, expandindo-se, logo após à Segunda Guerra Mundial, para os países capitalistas. Na América Latina, a expansão da concepção de Planejamento Normativo Tradicional ocorre, por meio da Conferência de representantes dos países latino-americanos, realizada em Punta Del Este, em 1961.

Segundo Vieira e Albuquerque (2001)⁷, o surgimento deste enfoque vincula-se à Aliança para o Progresso e sua exigência de projetos de desenvolvimento econômico e social para a concessão de financiamentos. Assim, no Brasil, a partir da Segunda Guerra Mundial, as práticas governamentais passaram a incorporar o enfoque do Planejamento Normativo Tradicional na condução da política econômica.

No que se refere ao planejamento educacional no Brasil, constituíram-se como referências importantes para esse estudo, as publicações (décadas de 1970 a 1990) dos autores Azanha (1993); Horta (2013); Trigueiro (1982, 2000); Sant'anna et al. (1986); Sander (1984, 1995); Gandin (1983); Cornely (1977); e Cunha (1977, 1980). Para os estudos, a partir das décadas de 1990 a 2010, dentre conceituados autores, foram priorizadas as publicações de Saviani (1999a, 1999b, 2011), Calazans, Garcia, Kuenzer (1990); Gentilini (2001a); Brzezinski (2008); Cury (2006, 2010, 2013), Vieira e Albuquerque (2001); Vieira (2009). E, especificamente quanto ao Planejamento e Gestão Escolar, dentre muitos estudos direcionados às licenciaturas, tomou-se por base, principalmente, os trabalhos de Sander (2007); Paro (1987), Libâneo (2008); Libâneo, Oliveira e Toschi (2007); Vasconcellos (1995, 2000, 2006), Gandin (1994, 1995); Veiga (1995, 2003, 2007); Gadotti (2000) Padilha (2001); Ferreira (2008).

Na trajetória histórico-política do planejamento, surge, na atualidade, o enfoque denominado Planejamento Estratégico (PE). Ao lidar com as incertezas, esse planejamento comporta duas vertentes, a saber: Planejamento Estratégico Corporativo (PEC) e Planejamento Estratégico-Situacional (PES).

⁷ Vieira e Albuquerque (2001) esclarecem que, a partir da ditadura militar o planejamento é instituído como sistemática governamental, conforme formalizado pelo Decreto-Lei nº 200/67. No período de Ditadura Militar, o planejamento direcionou-se ao desenvolvimento econômico e culminou com a elaboração de planos e programas setoriais e regionais, com destaque para os Planos Setoriais da Educação e os Planos Nacionais de Desenvolvimento.

O Planejamento Estratégico Corporativo está centrado nos problemas característicos e peculiares das grandes corporações privadas e busca atender às demandas da economia. Neste enfoque, a sistematização das ações surge da identificação e enumeração de possibilidades e alternativas para o enfrentamento do concorrente, ou seja, do fortalecimento da competição empresarial, com a identificação da capacidade de previsão e de orientação das ações futuras. Tal enfoque situa-se predominantemente no campo empresarial. Não obstante constata-se também um tipo de planejamento voltado para as práticas governamentais, conforme o enfoque proposto por Matus (1996), denominado de Planejamento Estratégico Situacional (PES). Assim, o autor esclarece que, partindo-se do entendimento, segundo o qual, a realidade comporta variáveis políticas e não apenas econômicas esta concepção de planejamento, pensada para dirigentes políticos, “[...] no governo ou na oposição, pode ser aplicada a qualquer órgão cujo centro do jogo não seja exclusivamente o mercado, mas o jogo econômico, político e social” (MATUS, 1996, p.354). Outra característica a ser destacada na própria nomenclatura do PES é a ênfase conferida à categoria situação.

Sobre esse assunto, Vieira e Albuquerque (2001, p.36) identificam o deslocamento da

[...] centralização para o exercício da descentralização; do reducionismo econômico para a inclusão das demais variáveis sociopolíticas; do autoritarismo para a participação. A ideia de governabilidade é aqui compreendida como uma relação entre as variáveis que o ator controla e as que não controla no processo de governo[...].

Assim, constata-se uma mudança de foco do Planejamento Normativo Tradicional para o Planejamento Estratégico. Embora esta corrente de planejamento tenha adquirido grande destaque, inclusive, na formulação das políticas governamentais, focalizando questões estratégicas, é necessário atentar-se para as limitações que o planejamento estratégico engendra no processo de participação da coletividade no âmbito do planejamento escolar. Para maior aprofundamento dos estudos, em relação ao assunto, sugere-se a leitura das obras de Matus (1996) que tratam do Planejamento Estratégico.

Outro enfoque de planejamento, advindo do campo empresarial que ganhou destaque nas últimas décadas do Século XX, denominava-se Planejamento do Gerenciamento da Qualidade Total (CGT). No campo da teoria de administração, o conceito de qualidade total engloba elementos de diversos modelos e teorias organizacionais, caracterizando-se pelo seu caráter híbrido e pela amplificação de sua área de implementação, apresentando

linguagem e metodologias próprias. A implementação deste enfoque de planejamento no campo educacional gerou inúmeras implicações negativas e equívocos decorrentes de uma tentativa de transposição linear que descon sidera o papel social da escola e a especificidade da dinâmica organizacional escolar e de seus diferentes protagonistas.

Por fim, evidencia-se que, a cada momento histórico, um tipo de planejamento é proposto em função das concepções de sociedade, homem, educação e projeto de formação que se colocam para a escola. E, assim, lida-se continuamente, na condição de professores, gestores, estudantes etc., com a discussão sobre planejamentos e elaboração de planos, programas e projetos da escola e do ensino.

É notória a relevância do planejamento⁸ em seus diferentes fins e modalidades enquanto processo a demandar observação e análise da realidade/situação, com vistas a ação/transformação. Na sequência, apresenta-se o próximo tópico que ressalta a importância do Planejamento Participativo no campo educacional.

2 Fins e Modalidades do Planejamento no campo Educacional

A ideia de planejamento está associada ao que se deseja realizar, transformar e até mesmo manter. Isto porque as “[...] concepções sobre planejamento tanto podem estar ligadas a ideais de transformação como às de manutenção de realidades ou situações existentes”. (SANT’ANNA et al., 1986, p.273). Contudo, de modo geral, a ideia de planejamento está mais vinculada aos propósitos de transformação de uma dada realidade. Assim, o planejamento escolar é também um processo reflexivo que conduz nosso olhar para a realidade da escola. Realidade esta em suas múltiplas dimensões: física, sociocultural, pedagógica, histórica, econômica, organizacional, normativa, política etc.

É importante que, para o alcance dos objetivos estabelecidos no planejamento, não se descuide da ideia de que o planejamento é também um ato político. Nesse sentido, a apreensão da instituição, em sua singularidade, e a reflexão, em torno das práticas pedagógicas e do compromisso social da escola pública, são atitudes importantes requeridas para os sujeitos sociais que interagem como protagonistas na dinâmica das instituições escolares. Concebe-se aqui o planejamento como instrumento teórico-metodológico para a intervenção na realidade. Dessa forma, o planejamento é imprescindível à ação educativa e ao fazer pedagógico.

⁸ Quanto aos diferentes enfoques de planejamento e a sua vinculação com a política educacional ler Vieira e Albuquerque (2001).

*Planejamento educacional na legislação brasileira:
questões introdutórias e preceitos normativos*

Vasconcellos (2000, p.63)⁹ define o planejamento “[...] enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórico-metodológica para a ação, que, em função de tal mediação, passa a ser consciente e intencional”. Nessa perspectiva, é importante que a reflexão sobre a escola contemple três dimensões: a realidade (onde se está); os fins (onde se quer chegar ou o que se deseja alcançar); e a mediação (como alcançar o que se deseja ou de que forma chega-se lá). A estrutura básica do planejamento é composta por três dimensões: Análise da Realidade (AR); Projeção de Finalidades (PF) e elaboração das Formas de Mediação (FM).

Vale salientar que o planejamento no campo educacional¹⁰ contempla diferentes níveis e aspectos, a saber:

- a) no macro contexto das políticas educacionais, tem-se o conceito de planejamento educacional, referindo-se ao planejamento dos sistemas de ensino e de suas redes;
- b) no micro contexto, ou seja, no interior dos estabelecimentos de ensino, tem-se o conceito de planejamento escolar, reportando-se à gestão/organização da escola, a sua dinâmica própria, aos tempos e espaços escolares;
- c) no âmbito do ensino, tem-se ainda o planejamento elaborado pelo professor (plano docente; plano de trabalho docente e os respectivos programas de disciplinas) que articula os conteúdos programáticos, objetivos; procedimentos metodológicos e avaliativos, bem como os recursos e materiais didático-pedagógicos. Neste âmbito, entrecruzam-se o planejamento curricular e o planejamento da escola, ambos vinculados ao macro contexto de planejamento dos sistemas de ensino e de suas redes. A profícua articulação e diálogo entre os diferentes níveis e tipos de planejamento figura como um grande desafio, especialmente, no que se refere à articulação de planejamento de sistemas e redes de ensino e o planejamento da escola.
- d) no âmbito do currículo, tem-se o planejamento curricular, referindo-se às formas de reflexão e organização de temas/conhecimentos ou de disciplinas em seus diversos campos de conhecimento; bem como o planejamento da construção de um itinerário formativo

⁹ Ver a coleção de livros para a área de planejamento pedagógico de autoria de Celso Vasconcelos.

¹⁰ A respeito do planejamento educacional no Brasil e na América Latina, indica-se a leitura das pesquisas de Gentilini (2001a, 2001b).

e da definição de objetivos e perfil de formação. Muito embora não seja usual a expressão nível meso de planejamento, é possível identificar os elementos/pontos que caracterizam a existência deste nível de planejamento. Pode-se dizer, justamente, que o ponto de mediação/intersecção e ou articulação entre os níveis macro e micro situa-se nas questões curriculares. Neste ponto de intersecção (ou ainda de mediação), encontra-se o Planejamento Normativo-Curricular, especialmente, em relação à produção de diretrizes curriculares nacionais e de diretrizes operacionais para delinear a formulação de políticas curriculares e de currículos propriamente ditos.

Vale esclarecer que o planejamento curricular também se articula em relação às demandas e aos processos avaliativos (com destaque para a avaliação de rendimento em larga escala – e os respectivos sistemas avaliativos; bem como às demandas quanto à avaliação institucional (de escolas e universidades). Assim, as atividades inerentes ao planejamento curricular reportam-se concomitantemente ao nível macro e ao nível micro de planejamento. Por tal razão, neste estudo, optou-se pela designação deste nível como sendo o nível meso de planejamento (muito embora esta nomenclatura não seja oficialmente reconhecida). A esse respeito, destaca-se o papel dos Conselhos de Educação, principalmente, do Conselho Nacional de Educação (CNE); dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e dos Conselhos Municipais de Educação (CEE). Ao Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da Lei nº 9131/95, cabe a atribuição deliberativa e normativa, especialmente de produção de atos normativos da legislação complementar, tais como: a) pareceres e resoluções que versam sobre diretrizes curriculares nacionais e diretrizes operacionais expedidas no âmbito do Conselho Nacional de Educação mediante a Câmara de Educação Superior (CES); a Câmara de Educação Básica (CEB) e ou do Conselho Pleno (CP); b) no plano dos Conselhos Estaduais de Educação_ a esse respeito vale esclarecer que o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE/SP) adota nomenclatura peculiar para os respectivos atos normativos, a saber: no plano federal tem-se a publicação de resoluções – entretanto, no âmbito do CEE/SP as resoluções são designadas como ‘deliberações’. Além dos pareceres (que precedem a formulação e publicação das respectivas resoluções/ e ou deliberações) constam ainda no âmbito do CEE/SP a publicação de indicações. A esse respeito vale pesquisar o *site* do Conselho Nacional de Educação (www.mec.gov.br) e do Conselho

Estadual de Educação do Estado de São Paulo para fins de leitura dos atos normativos que os regem.¹¹

O planejamento, enquanto mediação teórico-metodológica, tem por finalidade:

[...] fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário ‘amarrar’, ‘condicionar’, estabelecer as condições – objetivas e subjetivas – prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (o que vem primeiro, o que vem em seguida), no espaço (onde vai ser feita), as condições materiais (que recursos, materiais, equipamentos serão necessários) e políticas (relações de poder, negociações, estruturas), bem como a disposição interior (desejo, mobilização), para que aconteça (VASCONCELLOS, 2000, p.79).

Esta abordagem implica conceber o planejamento enquanto processo de reflexão e de análise da realidade, identificação de prioridades, definição de objetivos/metas e estratégias; bem como do estabelecimento de formas de acompanhamento e de avaliação do próprio planejamento. Assim, quando se pensa em planejamento, reporta-se direta ou indiretamente ao complexo processo de tomada de decisão. Reporta-se a um processo contínuo e dinâmico, portanto, permanente. Por isso, é importante distinguir os conceitos de planejamento e plano¹².

O plano é um produto (resultante de um processo e apresenta-se, na forma de um documento que consubstancia/registra e expressa o planejamento) que pode ainda se referir a um determinado momento do planejamento. Enquanto que o planejamento é o processo contínuo, dinâmico que incita uma determinada intervenção na realidade, contudo, para se fazer esta intervenção, necessita-se da definição de objetivos, metas e plano de ação. Dessa forma, pode-se definir objetivo como “[...] a expressão de uma necessidade humana que só se satisfaz atingindo-se o resultado que aquele prefigura ou antecipa. Por isto, não se trata apenas de antecipação ideal do que está por vir, mas sim de algo que, além disso, queremos que venha”

¹¹ Este assunto comporta a elaboração de um outro artigo com foco no papel dos conselhos de educação no processo de formulação de políticas públicas, a ser publicado, em momento oportuno, na trajetória de publicação de concernentes a esta pesquisa de Pós- Doutorado. Para estudo indica-se a publicação de Carlos R.J Cury (2006).

¹² Em cenário mais recente (a partir da década de 1980), no que se refere ao estudo da trajetória histórico-normativa e de produção da legislação educacional brasileira, destacam-se as publicações dos autores Dermeval Saviani e de Carlos Roberto Jamil Cury, dentre renomados autores, além daqueles que investigam sobre o financiamento da educação a demandar a análise dos preceitos constitucionais. Ver também livro de Padilha(2001)

(VÁSQUEZ, 1977, p.191). No intento de realizar o que se planeja, muitas vezes vivencia-se um processo de constantes aproximações. No planejamento, são feitas mediações entre o real e o ideal (realidade e finalidade), identifica-se então uma dada realidade (ou representações que se fazem dela), com vistas à sua transformação.

Na perspectiva da gestão democrática, o planejamento escolar caracteriza-se pelo seu caráter interativo/dialógico e flexível, tendo por finalidades: a) orientar o processo de tomada de decisão e da execução dos objetivos e metas estabelecidas pela comunidade; b) fazer a retroalimentação do sistema de informação, oferecendo subsídios para o redirecionamento/replanejamento das ações; c) otimizar os diferentes usos e realocações de recursos materiais, financeiros e humanos; d) viabilizar alternativas/estratégias para o estabelecimento do fazer pedagógico-organizacional a curto, médio ou longo prazo; e) visualizar a instituição escolar em sua totalidade, considerando o enfoque holístico e os fatores interdependentes e suas relações; f) viabilizar as estratégias de inovação e de mudança cultural nos espaços organizacionais.

Nesta breve revisão histórica, chega-se, então, à contemporaneidade. Nesse contexto, pergunta-se: o que diz a Legislação Federal Brasileira sobre o planejamento educacional?

3 O Planejamento na Legislação Federal: preceitos normativos (de 1988 a 2010)

A partir deste tópico, articula-se a atual Pesquisa de Pós-doutorado em Educação, versando sobre a trajetória histórico-normativa das políticas públicas sociais (educacionais), na perspectiva do conceito de Estado Democrático, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. De forma imperiosa, vincula-se à referida investigação também o estudo concernente aos princípios de organização do Estado Brasileiro. A esse respeito, destaca-se o estudo sobre a produção legislativa diretamente vinculada ao processo de formulação, regulamentação e acompanhamento/controle social de políticas públicas (políticas educacionais), na perspectiva de vivência (e na vigência) do conceito de Estado Democrático de Direito.

Neste estudo, objetiva-se tão somente a identificar como se afigura na Legislação Federal os preceitos/princípios do planejamento e dos correlatos planos de educação, pós 1988. Para a Pesquisa Documental/ de base normativa, é imprescindível reportar-se às fontes primárias, especificamente, em relação ao estudo da legislação brasileira¹³. Dessa forma, esta trajetória

¹³ No que se refere ao estudo da trajetória histórico-normativa e de produção da legislação educacional brasileira, destacam-se as publicações dos autores Dermeval Saviani; Carlos Roberto

de investigação inicia-se, necessariamente, por meio do estudo do Direito Constitucional Brasileiro com destaque para a Constituição Federal de 1988 seguidas das respectivas Emendas Constitucionais.

Nesta perspectiva, indaga-se: quais seriam as principais leis a serem estudadas nesta abordagem histórico-normativa? Dentre as principais leis a serem estudadas para tal finalidade, priorizam-se as seguintes: a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN ou LDB), nº 9394/96; b) Lei nº 9131, de 24 de novembro de 1995, que altera dispositivos da LDB, nº 4024/61 e dá outras providências e estabelece a composição do atual Conselho Nacional de Educação (CNE); c) Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação para a vigência de 2001 a 2011; d) Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (referente ao período de 2011 a 2021).

Outrossim, cabe ressaltar que, para estudos aprofundados, é necessário analisar também as leis que estabelecem (ou estabeleceram) o Plano Decenal de Educação (PDE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Não obstante, neste estudo, destacar-se-ão tão somente a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB ou LDBEN) nº 9394/96.

3.1 O Planejamento Educacional na Constituição Federal de 1988

Na perspectiva do Estado Democrático de Direito Brasileiro¹⁴, a Constituição Federal de 1988, denominada Constituição Cidadã, configura-se como o mais importante marco jurídico-normativo a balizar os processos de formulação e implementação de políticas públicas (educacionais) e das formas de acompanhamento, avaliação e de controle social. Assim, primeiramente, cabe revisitar os preceitos constitucionais concernentes ao planejamento.

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 1º, estabelece que a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o V - o pluralismo político.

Jamil Cury; Sofia Lerche Vieira; Iria Brzezinski(2008) dentre conceituados autores, além daqueles que investigam sobre o financiamento da educação e os preceitos constitucionais.

¹⁴ No campo interdisciplinar política e direito constitucional (direito público brasileiro), priorizou-se, neste texto, referenciar as publicações dos autores: Sundfeld (2005); La Bradbury (2006) e Pinho (2000)

Este preâmbulo do texto constitucional é muito importante, pois estabelece os fundamentos da República Federativa do Brasil, caracterizada como Estado Democrático de Direito. A educação nacional é disciplinada no Capítulo III, intitulado : Da Educação, da Cultura e do Desporto - Seção I, compreendendo os Artigos de 205 a 214. O Art. 205 estabelece que a educação, como ‘direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho’.

No que se refere aos preceitos constitucionais que versam sobre o planejamento educacional, destacam-se as disposições do Artigo 124 da CF 88. Nesse artigo, define-se como obrigatoriedade constitucional a publicação de uma lei específica para fins de instituir o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.

De acordo com a redação dada pela Emenda Constitucional (EC)¹⁵, nº 59/2009, almeja-se, via Plano Nacional de Educação, conduzir a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Quanto à trajetória histórico-normativa do planejamento educacional, no Brasil, cabe mencionar a elaboração do documento intitulado Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado pelo Ministério da Educação, em 1993. Tal documento caracterizou-se como um conjunto de diretrizes, destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990¹⁶, especificamente, quanto à ampliação da oferta e melhoria da qualidade do Ensino Fundamental.

¹⁵ Em relação ao planejamento da educação, articula-se também as questões concernentes ao financiamento da educação. Para o estudo das políticas de financiamento, é imprescindível analisar o impacto das Emendas Constitucionais que instituíram o FUNDEF e o FUNDEB.

¹⁶ A Conferência Mundial de Educação para Todos foi promovida pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. O Plano de erradicação do analfabetismo foi aprovado no encontro de Nova Delhi, em 1993, o qual reuniu os nove países mais populosos do Terceiro Mundo.

3.2 O Planejamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96

Em primeira instância, cabe destacar que a publicação da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995), precede, de forma estratégica, a publicação subsequente, em 1996, da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB ou LDBEN) sob o nº 9394/96.

A Lei nº 9131/95 altera dispositivos da LDBEN nº 4.024/61, revogando as atribuições e competências do então Conselho Federal de Educação (CFE) e institui o atual Conselho Nacional de Educação (CNE). A referida Lei nº 9131/05 estabelece, em seu Artigo 6º, que o Ministério da Educação e Desporto (MEC) exerce as atribuições do poder público federal, em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem. Estabelece ainda, no Parágrafo Primeiro do Artigo 6º, que o MEC, no desempenho de suas funções, contará com a colaboração do Conselho Nacional de Educação (CNE) e das Câmaras que o compõem, a saber: Câmara de Educação Básica (CEB) e Câmara de Educação Superior (CES).

Nos termos, de seu Art. 7º, o CNE tem atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. Compete ao CNE as seguintes atribuições: a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação; b) manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino; c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades; d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto; e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal; f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino; g) elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

3.2.1. Dispositivos do Planejamento Educacional na LDB 9394/96: princípios e preceitos

A LDBEN, nº 9394/96, estabelece em seu Artigo 1º, que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na

convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Em seu Artigo 3º, a LDB 9394/96 estabelece que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;VII - valorização do profissional da educação escolar;VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade;X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996).

Dentre tais princípios, destaca-se a relevância do princípio de gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino, especialmente, no que se refere às questões correlatas ao planejamento educacional. Por sua vez, o princípio de gestão democrática requer também a democratização do planejamento, ou seja, requer um planejamento participativo como fator constituinte da democratização da gestão.

A organização da educação nacional é disciplinada no Título IV da LDBEN 9394/96. Nos termos do seu Artigo 9º, compete à União elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. De acordo com o Inciso III do Artigo 10, cabe aos Estados elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as de seus Municípios. Por sua vez, compete aos Municípios, nos termos do Inciso I do Artigo 11, organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e aos planos educacionais da União e dos Estados.

Vale destacar que uma das inovações importantes trazidas pela atual LDB, nº 9394/96, concernentes aos princípios de planejamento escolar, é a de instituir aos estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, conforme dispõe o Artigo 12. Cabe esclarecer que, na literatura educacional, comumente, adota-se a expressão Projeto Político Pedagógico (PPP), entretanto, no texto da atual LDB, emprega-se as expressões proposta pedagógica e projeto pedagógico. O

projeto pedagógico configura-se na legislação como um canal de participação e instrumento de viabilização da gestão democrática, requerendo a participação dos profissionais da educação e o diálogo com a comunidade escolar e extraescolar. De acordo com o caráter legislativo da atual LDBEN, nº 9394/96, almeja-se que a proposta pedagógica e ou o projeto pedagógico constitua-se em instrumento de interação da comunidade e de intervenção na realidade escolar. Cabe destacar que o Projeto Político Pedagógico adquire legitimidade, no seio da comunidade escolar, ao ser elaborado e implementado no bojo de um planejamento participativo.

Dessa forma, o projeto pedagógico (ou também denominada nos termos da LDBEN 9394/96 de proposta pedagógica) caracteriza-se por sua contínua necessidade de atualizações, mudanças e reflexões que podem gerar novas reorganizações, mediante acompanhamento e avaliações permanentes, a fim de propiciar a intervenção na realidade escolar. O projeto pedagógico constitui-se em um imprescindível instrumento de intervenção na realidade escolar e de comunicação entre os sujeitos que interagem no cotidiano escolar, bem como configura-se como canal de diálogo e de participação dos diversos protagonistas da comunidade externa. Concebido, nesta perspectiva, o PPP ganha força como instrumento para o aprendizado dos princípios da autonomia intelectual e da construção da identidade institucional (SILVA, 2009), no exercício de uma gestão colegiada, caracterizada pela tomada de decisão coletiva e pela contínua reflexão em torno das demandas, necessidades, fragilidades e potencialidades apresentadas na realidade escolar.

No título das Disposições Transitórias da LDB 9394/96, conforme Art.87, instituiu-se a Década da Educação, a ser iniciada, após um ano da publicação da própria LDB. Conforme Parágrafo Primeiro do Art.87, no prazo de um ano, a partir da publicação da LDB, a União deveria encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos.

Assim, em perspectiva interdisciplinar de História, Política e Direito, Cury (2013, p.20), argumenta que, em relação ao desenvolvimento de suas pesquisas, ele “[...] queria conhecer melhor a história da educação no Brasil pela mediação do Estado, com enfoque a partir da legislação”. Não obstante cabe registrar que este é o desejo desta pesquisadora, de forma a abarcar a trajetória da história-normativa das políticas públicas e da correlata Legislação Federal, em relação à educação profissional pública no Brasil (1996 a 2010).

Ainda, cabe revisitar a argumentação de Horta (1982, p. 236), no campo da história do planejamento da educação brasileira, quando ele afirma que o

Estado estabelece uma determinada política de educação e procura implementá-la através de três mecanismos básicos de intervenção estatal em educação: a legislação educacional (acompanhada dos mecanismos através dos quais o Estado controla o seu cumprimento); a educação pública [...] e o planejamento educacional (que aciona principalmente os mecanismos de controle técnico-financeiro)

Considerações Finais

Considerando as múltiplas abordagens teórico-metodológicas sobre planejamento educacional, objetivou-se, neste estudo, destacar a importância da trajetória histórico-normativa do planejamento educacional (escolar) no Brasil, após Constituição Federal de 1988. Portanto, aponta-se a importância da ‘produção normativa’, especialmente, a de cunho ‘legislativo’, tendo por base a ‘democracia’, enquanto princípio e prática social’. Nesta circunstância, é imprescindível evidenciar que a formulação e implementação de ‘uma política pública’¹⁷, no âmbito de um Estado Democrático de Direito, demanda a produção e a aprovação de legislação própria. Nessa ótica, tem-se, primeiramente, o reconhecimento da democracia enquanto princípio e, respectivamente, a apresentação do termo ‘direito’ que articulados, nesta sequência, constitui o importante conceito de ‘Estado Democrático de Direito’. Neste macro contexto, evidencia-se a conexão entre áreas de estudos: planejamento educacional, políticas públicas e direito constitucional brasileiro. Ainda, nessa perspectiva de análise, vale ressaltar a maior visibilidade do termo “políticas públicas”, no contexto de redemocratização sociopolítica, prioritariamente, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

A política educacional, à luz da democracia, requer a vivência do Planejamento Participativo enquanto instrumento/canal de democratização da educação brasileira. O planejamento e a política pública reportam-se à gestão da ‘coisa pública’ e, portanto, demandam reflexão quanto ao conceito e tipologia do Estado, ao tipo de ‘cidadania’ que se desenvolve a partir dele; bem como ainda demanda refletir sobre os princípios, formas e fins do planejamento. Especialmente, requer atenção o planejamento educacional (da Legislação Federal e dos respectivos Planos), do papel dos governos’ e das ações de governo’ na condução da República.

¹⁷ Nesta pesquisa, em relação ao campo interdisciplinar das políticas públicas e direito, priorizou-se, especialmente, o estudo / publicações dos seguintes autores: Lamounier [1979-1982?]; Lindblon (1981); Lowi (1964); Frey (1999); Bobbio (2004); Bobbio, Matteucci e Pasquino (2007); Souza (2006); Sundfeld (2005) e Fernandes (1998).

Considerando, o caráter ‘amplo’ de uma política pública, constata-se ainda os seus desdobramentos; ou suas sub-unidades em: programas e projetos. Dessa forma, a uma política pública, provavelmente, segue-se a elaboração e implementação de programas, e, por sua vez, desmembram-se em ‘projetos’, ou seja, requer sempre um planejamento adequado. O planejamento, a formulação e a implementação de ‘políticas públicas sociais’ implicam novas reflexões/visões sobre o ‘papel dos governos’, do Estado, especialmente, na América Latina, a partir da década de 1980, e de seu contexto econômico de reformas administrativas e de políticas econômicas. Em países ‘recém democratizados’, o termo políticas públicas alcança maior visibilidade, na medida em que debates nestas áreas se articulam diretamente à reflexão quanto ao papel dos governos e do próprio conceito de Estado e de cidadania.

REFERÊNCIAS

AZANHA, J. M. Política e Planos de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 85, p.70-78, 1993.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 mai. 2015.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm>. Acesso em: 27 nov. 2014.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de out. 1988. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 5 de out.1988. 191-A, p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2016.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB, 10 anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. v.2.13.ed. Brasília: EdUnB, 2007.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer.Nova Editora: Rio de Janeiro: Elsevir, 2004.

CALAZANS, M. J.; GARCIA, W.; KUENZER, A. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1990.

CORNELY, S. A. **Subsídios sobre o Planejamento Participativo: participação Comunitária**. São Paulo: ENPLASA, 1977. (Série Documentos, 2).

CUNHA, L. A. R. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 7.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

_____. **A política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca, 1977.

CURY, C. R. J. Um campo vivo da produção científica: a história da educação brasileira. In: MONARCHA, C.; GATTI JR, D. (Org.). **Trajetórias na formação do campo da história da educação brasileira**. Uberlândia: EdUFU, 2013. (Coleção História, Pensamento e Educação). p.9-26.

_____. A questão Federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010. p.149-168.

_____. Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N.S.C; AGUIAR, M. (Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.43-60.

FERNANDES, F. **Florestan Fernandes: a força do argumento**. São Carlos: EdUFSCAR, 1998.

FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREY, K. Análise de Políticas Públicas: algumas reflexões conceituais e suas implicações para a situação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, Florianópolis, v. 18, p. 1-36, set. 1999.

FUSARI, J. C. **O planejamento na formação do educador**. São Paulo: SE/CE NP, 1988.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **A prática do planejamento participativo**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Planejamento como prática educativa**. 7.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

GENTILINI, J. A. Gestão educacional na transição para o século XXI: algumas (pretensiosas) reflexões. **Cadernos de Educação**, Araraquara, v. 2, 2001a.

_____. **Política Educacional, planejamento e gestão**. Araraquara: FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001b. (Série Temas em Educação Escolar).

HORTA, J. S. B. História da educação e política educacional: uma articulação necessária. In: MONARCHA, C.; JÚNIOR GATTI, D. (Org.). **Trajetórias na formação do campo da história da educação brasileira**. Uberlândia: EdUFU, 2013. p. 27-54. (Coleção História, Pensamento e Educação).

_____. Planejamento educacional. In: TRIGUEIRO, M. D. (Org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. p. 195-239.

LA BRADDBURY, L. C. S. Estados liberal, social e democrático de direito: noções, afinidades e fundamentos. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, v.11, n.1252, 5 dez. 2006. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/9241>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

LAMOUNIER, B. **Análise de políticas públicas**: quadro teórico metodológico de referência. [1979-1982?]. São Paulo. Mimeografado.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LINDBLON, C. E. **O processo de decisão política**. Brasília: EdUnB, 1981.

LOWI, T. J. American Business, Public Policy, Case-Studies and Political Theory. **World Politics**, Princeton, v.26, n.7, p.677-715, 1964.

MATUS, C. **Adeus, Senhor Presidente**: governantes e governados. Tradução de Luís Felipe Rodrigues Del Diego. São Paulo: FUNDAP, 1996.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, V. **Administração escolar introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1987.

PINHO, R. C. R. **Organização do Estado, dos poderes e histórico das constituições**. São Paulo: Saraiva, 2000.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Líber Livro, 2007.

_____. **Gestão da Educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. **Consenso e Conflito**: perspectivas analíticas na pedagogia e na Administração da Educação. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense; São Paulo: Livraria Pioneira, 1984.

SANT'ANNA, F. M. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra, 1986.

SAVIANI, D. **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória: EdUFES, 2011.

_____. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino. 4. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 1999a. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **A nova lei da educação**: trajetória limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1999b.

SILVA, M.L.et al. **Sala Ambiente Projeto Político-Pedagógico e a Organização do Ensino**. Fortaleza, 2009. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica/Coordenação de Educação a Distância da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em:

<http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufc/file.php/1/coord_ped/sala_3/pdf/sala_3_Projeto_Politico_Pedagogico_e_a_Organizacao_do_Ensino.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v.8, n.16,p. 20-45, jul./dez. 2006.

SUNDFELD, C. A. **Fundamentos de Direito Público**. 4.ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2005.

TRIGUEIRO, M. D. (Org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

TRIGUEIRO, M. D. **O planejamento educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico: elementos metodológicos para a elaboração e a realização. 16.ed. São Paulo: Libertad, 2006. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1). Primeira edição de 1995.

_____. **Planejamento**: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico: elementos metodológicos para a elaboração e a realização. 8.ed. São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1). Primeira edição de 1995.

_____. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A. **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2007.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno CEDES**, Campinas, v.23, n.61, p.267- 281, dez. 2003.

_____. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VIERA, S. L. **Educação básica**: política e gestão da escola. Brasília: Líber Livro, 2009. (Série Formar).

VIEIRA, L. S.; ALBUQUERQUE, M; G. M. **Política e Planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

*SEXUALIDADE,
GÊNERO
E
DIVERSIDADE SEXUAL*

A BELA ADORMECIDA NA PERSPECTIVA DE/AS PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: UM ESTUDO ANALÍTICO-DESCRITIVO

Erica Rodrigues do Nascimento Augustini

Celia Regina Rossi

Os adultos costumam inserir as crianças no mundo literário desde muito cedo. Entretanto, as formas como estas histórias lhes são apresentadas na atualidade sofreram algumas transformações ao longo das décadas, ou mesmo dos séculos.

No período da Idade Média, as histórias orais faziam parte dos momentos coletivos de descontração, especialmente os contos de fada. “Originalmente concebidos como entretenimento para adultos, os contos de fada eram contados em reuniões sociais, nas salas de fiar, nos campos e em outros ambientes onde os adultos se reuniam – não em creches” (CASHDAN, 2000, p. 20). Como nesse período não havia discriminação de ambientes e nem de conteúdos para as crianças, elas também compartilhavam desses momentos lúdicos.

Ao delinear nosso objeto de estudo para obter maior profundidade dos elementos analisados, decidi-se investigar os contos de fada e a percepção de seis docentes do ensino fundamental I – todas mulheres - sendo duas professoras do 1º ano, uma do 2º ano, uma do 4º ano e duas do 5º ano, totalizando seis. É importante esclarecer que a ausência da docente do 3º ano se deu por motivos pessoais.

Atuantes em uma escola municipal localizada no interior do estado de São Paulo – Brasil -, estas docentes foram convidadas a participar voluntariamente de nossa pesquisa. Parte da dinâmica caracterizou-se pela produção textual realizada por elas e que tinha como proposta a continuação do conto de fada “A Bela Adormecida” após a conhecida expressão “e viveram felizes para sempre”. A análise consistiu em identificar em seus

escritos conteúdos que abarcassem questões sociais, psíquicas, culturais, sobretudo aquelas que se reportam ao campo da sexualidade e das relações de gênero, conforme será demonstrado mais adiante. Vale salientar que trata-se de uma análise parcial dos dados coletados, configurando parte de uma pesquisa. Consequentemente, a nossa atenção literária será somente sobre os contos de fada.

Retomando o parágrafo referente à Idade Média, estes contos compunham a tradição oral da época e eram contados publicamente, em reuniões sociais. Tanto crianças quanto adultos participavam das ocasiões, pois conforme Ariès (1981) revela em seu livro *História social da criança e da família*, ainda não existia o sentimento de infância e tampouco, o conceito do qual atribuiu-se a ela nos séculos subsequentes, permanecendo até os nossos dias.

Estudos na área da sexualidade denunciam que este momento histórico foi marcado por grandes transformações e contrastes culturais em todos os aspectos. Ribeiro (1990, p. 7), em sua obra intitulada *Educação Sexual além da informação*, indica que concomitantemente a liberdade sexual localizada na Idade Média “[...] Iremos também encontrar uma tendência moralizadora com o advento e ascensão da burguesia, que irá crescer ao longo dos anos e atingir o seu período mais repressor no século XIX, na Era Vitoriana”.

Portanto os contos de fadas acompanharam estas mudanças e com o tempo, avistaram sobre eles duas possibilidades diferentes: “[...] Nas publicações reservadas às crianças, ao menos em princípio, com os contos de Perrault, [...] e nas publicações mais sérias, destinada aos adultos, e das quais se excluía crianças e o povo” (ARIÈS, 1981 p. 71). Dava-se com isso um novo sentido aos contos populares, transportando-os da tradição oral para os registros escritos e garantindo a sua permanência entre as atividades lúdicas das pessoas.

E assim atravessou-se os séculos XVII, XVIII e XIX, com o paulatino reconhecimento da criança e de sua infância, acompanhada pela atenção aos seus interesses próprios, bem como pelo cuidado em resguardá-la de assuntos impróprios para a sua idade, motivo pelo qual justifica-se as adaptações dos contos inauguradas no século XIX.

Nesse sentido, diversos autores – dos mais antigos aos mais contemporâneos - se dedicaram a produção de novas adaptações literárias para as crianças, sobretudo com objetivos pedagógicos e também como uma oportunidade lucrativa.

Mas essas adaptações, apesar da pobreza literária dos textos, cumpriram a função de preservar entre nós o prestígio dos contos de fada. Por essa razão, o fenômeno cultural da perenidade dessas histórias herdadas dos nossos ancestrais, com todos os seus símbolos psíquicos e sociais,

continua ainda hoje intrigando os estudiosos da literatura infantil e das tradições folclóricas. O que mais intriga, sem dúvida, é que o significado das ações e dos personagens permanece o mesmo, apesar das alterações no estilo linguístico dos textos (MENDES, 2000, p. 134).

Entre os depoimentos colhidos junto às professoras e que precederam a produção textual esteve a confissão pelo desconhecimento da origem dos contos de fada. Uma delas, inclusive, admitiu ter pesquisado assim que aceitou participar da entrevista, ocorrida logo no dia seguinte. “Os contos de Perrault se conservam na memória de qualquer pessoa, mesmo que ela não saiba que eles tenham sido publicados originalmente na França de Luís XIV” (MENDES, 2000, p. 133). A referência a Perrault faz parte da pesquisa de Mendes. No entanto, outros autores como os irmãos Grimm e Hans Christian Andersen também estão entre os mais conhecidos, além das versões mais simplistas, embora nem sempre os autores dessas adaptações sejam conhecidos.

Voltando a falar das docentes, apenas uma delas revelou já ter ouvido falar do surgimento dos contos, porém, superficialmente. Apesar disso, nossa intenção não estava em desvendar estas questões, mas sim em identificar indícios que flagrassem a internalização dos estereótipos presentes nos contos. Assim sendo, independentemente das versões conhecidas por elas, todas já possuíam um repertório literário em relação aos contos de fada. Todavia, as versões mais atuais estavam entre as mais ouvidas, ou por seus familiares ou por coletâneas de áudio (discos de vinil), caracterizando a fase da infância de todas elas. Passada esta fase, as professoras que são mães disseram ter retornado aos contos de fadas por ocasião dos filhos/filhas, sobretudo nas versões Walt Disney, principalmente pelos meios midiáticos. A resposta concisa daquelas que perderam o contato com os contos após o período da infância consistiu em dizer que foi por meio da profissão e dos livros didáticos que este contato reapareceu.

A professora que resolveu pesquisar sobre os contos confessou ter ficado perplexa com as versões originais, mesmo tendo descoberto que eram destinadas ao público adulto. Contou também que as versões contidas nos livros das crianças são mais suaves, mas que algumas delas - citou Chapeuzinho Vermelho - não deixam de causar certo espanto se pararmos para pensar no sentido literal de suas mensagens, referindo-se ao ato do lobo mau em comer a vovó e a Chapeuzinho. Alegou na sequência, apoiada pelas demais professoras, que o excesso de trabalho ocasionado pela jornada dupla (todas lecionam em dois períodos) inviabiliza e desencoraja a busca pelo saber mais, especialmente no caso das historinhas. Além disso, todas foram unânimes em afirmar que as orientações recebidas para trabalhar com os contos se

restringem ao ato de ensinar a ler e a escrever, bem como a estruturar um texto literário com características próprias e, por essa razão, não haviam pensado na hipótese de explorá-los de outra maneira.

Consultando o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Professor Alfabetizador – 1ª série (atual 2º ano), material adotado pela referida unidade de ensino, foi possível constatar uma proposta para trabalhar com os contos de fadas durante um período letivo anual.

Esta sequência didática tem por objetivo familiarizar os alunos com a produção de contos de fadas. Assim, no próximo semestre eles poderão escrever autonomamente esses textos ou parte deles. Para que isso fosse possível, há uma atividade muito importante que você vem fazendo desde o começo do ano: a leitura dos contos tradicionais. O contato frequente com esse gênero – que foi lido diariamente por você – e as conversas sobre as leituras servirão de matéria-prima para que eles, mesmo sem escreverem convencionalmente, possam ser autores de versões¹ desses contos (ARATANGY; VASCONCELOS, 2009, p. 114).

Antes de discutir com maior profundidade a citação acima descrita, cabe retornar a forma como estas docentes conheceram os contos. No início deste trabalho refletiu-se sobre os ambientes em que estes contos eram transmitidos via linguagem oral. Apesar das modernizações identificadas por meio dos registros escritos ou por discos de vinil, a família ainda era quem inseria a criança nesse universo imaginário, garantindo a continuidade da tradição familiar, conforme o relato das professoras, e que se assemelham à pesquisa de Mendes (2000, p. 133), realizada em Bauru e Ribeirão Preto, cidades próximas à região de Ibitinga. Assim sendo, a autora conclui que “Narradas por mães, tias ou avós, lidas em antigas e esquecidas edições, vistas em filmes ou ouvidas em gravações, essas histórias e suas lições não são jamais esquecidas”.

Adentrando no contexto familiar, ainda é muito comum recorrer-se a construção mental de um modelo bastante tradicional, exigindo certo esforço para aceitar uma composição diferente, contraditória as representações constituídas pelos contos de fadas. E como seria essa descrição?

Normalmente poderíamos descrevê-la como uma família constituída por pai, mãe e filhos, quem sabe um casal para ficar mais próximo do modelo ideal de “família perfeita”. Essa imagem estereotipada que nos remete a

¹ Versão entendida neste contexto como reescrita da trama original, sem alteração no conteúdo principal (explicação concedida pelo próprio material).

tradicional “família feliz” ainda circunda o imaginário social brasileiro, mesmo não configurando exatamente a realidade com a qual nos deparamos e que tem representado cada vez menos uma determinada classe social. Ao tomar emprestada a fala de Werebe (1998, p. 140), verifica-se que nas constituições familiares

Há variações segundo as culturas, e dentro de uma mesma sociedade coexistem diferentes tipos de família: famílias ampliadas (como na África, incluindo não apenas os pais, os filhos, mas outros parentes), famílias reconstituídas após separações, divórcios ou viuvez (compreendendo, às vezes, filhos de cada um dos cônjuges e/ou dos dois), famílias poligâmicas, famílias monoparentais (constituídas, em geral, por mães viúvas, mães abandonadas, mães solteiras, mães com vários filhos de pais diferentes, por apenas um dos cônjuges, no caso de casais separados ou divorciados), famílias com filhos adotivos, etc.

Então por que será que construímos e preservamos na memória um modelo de família ideal? São vários os fatores que coadunam para isto acontecer, ainda que com certa sutileza, por meio de mecanismos de coerção social que trabalham em prol da manutenção da ordem hierárquica e da repressão sexual. Para citar um destes mecanismos, a Igreja Católica e sua doutrina moralizadora tem exercido grande influência sobre o comportamento sexual dos fiéis que, movidos pela fé e pela crença na redenção – seus sofrimentos e tormentos terrenos serão recompensados no plano celestial –, subordinam-se às pregações religiosas submergidas por tais promessas. Dessa maneira, conserva-se o discurso ideológico dos papéis sociais designados para homens e mulheres sob o pretexto de garantir a sobrevivência da família patriarcal brasileira em nome da moral e da ética cristã.

Outro instrumento de poder ideológico utilizado na conservação da desigualdade de gênero diz respeito ao próprio livro didático. O reducionismo pedagógico em torno dos contos de fada visando exclusivamente o ensino das normas linguísticas, conforme dito acima, reforça o binarismo masculino e feminino em forma de mensagem subliminar. Sobre os conteúdos apresentados nos livros didáticos de um modo geral, Louro (1997, p. 70) denuncia que

Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades

“características” de homens e atividades de mulheres. Também têm observado a representação *típica* constituída de um pai e uma mãe e, usualmente, dois filhos, um menino e uma menina.

Não há dúvidas de que todo empreendimento científico sobre sexualidade e relações de gênero representam significativos avanços intencionados às mudanças, mas a atitude do docente frente à formação sexual oferecida à criança torna-se fator determinante nesse processo. Portanto, investigar as concepções dos docentes em relação a estas questões implica em deslocar o discurso teórico para o campo prático.

Os contos de fadas e a prática docente: realidades e perspectivas

Saber explorar os materiais didáticos a favor da aprendizagem de conteúdos conceituais, porém sem abandonar seus aspectos ideológicos, constitui um desafio para o educador que não se dá por vencido ao tomar consciência das manobras políticas que descaracterizam o sentido real da educação.

Pensando nisso, o ensino por meio dos contos de fadas não precisa se restringir aos aspectos linguísticos e gramaticais da nossa norma culta. Estes contos podem fornecer elementos capazes de levar as crianças a refletirem sobre as questões de gênero, tendo em vista que elas mesmas costumam manifestar suas inquietações quando a história lhes interessa. Inclusive, o trabalho pode ser desenvolvido interdisciplinarmente.

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses dão à vida da criança. (BETTELHEIM, 1980, p. 20).

Ao fazer menção a este aspecto, constata-se que o preparo pedagógico da/o docente incidirá diretamente na formação e construção da identidade da criança. Portanto, apreender uma nova forma de ensinar a explorar estes contos configura-se em uma medida de caráter emergencial, aliada a outros fatores. Como nos diz Rios (2008, p. 93) “Em toda ação docente, encontram-se uma dimensão técnica, uma dimensão política, uma dimensão estética e uma dimensão moral”. Portanto, ao aprendermos a articular essas dimensões harmoniosamente, desenvolvemos nossa competência enquanto professoras/es.

Libâneo (2009, p. 128), em seu livro intitulado *Didática Geral*, define conteúdos como “[...] Conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social”. Diz ainda que devam ser aplicáveis na vida prática das/os alunas/os, ajustando os conhecimentos acumulados pela humanidade à nova realidade apresentada.

Neste sentido, a/o professor/a fica incumbida/o de gerenciar as situações de aprendizagem, conduzindo a aula para alcançar os objetivos pretendidos por ele.

Assim, se a intenção é desmistificar o uso dos contos de fadas como um recurso didático para alcançar determinados objetivos, a ideologia empregada pelas propostas das atividades, bem como a forma de encaminhá-las, também deverão ser repensadas.

A literatura que tem o poder de mudar não é aquela que se dirige diretamente ao leitor, dizendo-lhe como ele tem de ver o mundo e o que deverá fazer, não é aquela que lhe oferece uma imagem do mundo nem a que lhe dita como deve interpretar-se a si mesmo e às suas próprias ações; mas tampouco, é a que renuncia ao mundo e à vida dos homens e se dobra sobre si mesma. A função da literatura consiste em violentar e questionar a linguagem trivial e fossilizada, violentando e questionando, ao mesmo tempo, as convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se nos impõe sem reflexão. (LARROSA, 2006, p. 126).

Somando-se a isso, os conceitos sobre a sexualidade e questões de gênero como concebidos por esse profissional também constituem um fator crucial neste processo, de modo a torná-lo capaz de instaurar a conservação das desigualdades de gêneros ou conduzir para uma efetiva transformação voltada para a equidade. É válido lembrar que não se trata de atribuir essa responsabilidade apenas às professor/a, mas é ela/e quem está em contato diário com as crianças e, portanto, assume um lugar de grande relevância.

Por esta razão, prestar atenção aos comportamentos e atitudes das crianças, além de conceder-lhes espaços de escuta, é de suma importância. Assim, o fazer pedagógico volta-se para quem se deve, a/o aluna/o, e o foco central da educação deixa de ser a/o professor/a, no sentido de detentor do saber, pois desmistifica-se esta concepção de ensino.

Tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não-dito sobre os sujeitos, aquilo que é silenciado – os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos

atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. (LOURO, 1997, p. 67).

Desta maneira, os interditos se dissolvem e a sexualidade, bem como, as relações de gênero, passam a incorporar os demais assuntos das aulas, uma vez que deixam de ser tabu e de reproduzir o preconceito. Aliás, tanto se fala em despertar o interesse na/o aluna/o para que a aprendizagem seja prazerosa, mas pouco se faz neste sentido, pois o “prazer” é interpretado sob o ponto de vista do adulto, ou seja, ele está desvinculado da sexualidade. No entanto, Britzman (1998, p. 156) explica que

Nossa sexualidade nos dá o tom da curiosidade, o desejo de aprender. Sem sexualidade não há curiosidade. A questão da sexualidade é central à questão de se tornar um cidadão, uma cidadã, de criar um eu capaz de defender-se, de sentir de forma apaixonada a situação dos outros, de criar uma vida a partir das experiências de aprender a amar e de fazer dessa aprendizagem do amar, o amor por aprender.

Portanto “O educador deve reconhecer como legítimo e lícito, por parte das crianças e jovens, a busca pelo prazer e as curiosidades manifestadas acerca da sexualidade, uma vez que fazem parte de seu processo de desenvolvimento” (BRASIL, 1997, p. 84).

Outro reconhecimento necessário repousa sobre os objetivos traçados pela/o professor/a, pois mesmo quando se recusa a falar de sexualidade e das relações de gênero, o processo de ensino está acontecendo e uma posição diante do fato foi tomada, seja ela política e de liberdade ou punitiva e castradora. Conforme salienta Ferreira (1983, p. 136) ao se projetar na/o professor/a

[...] Estou permanentemente intervindo no meu contexto, querendo ou não. Sendo que “deixar de agir” é uma maneira de agir, porque a ausência de minha ação é um dado da evolução da realidade, na combinação das mil e uma forças e ações que determinam a sua evolução permanente [...].

Resultados e discussões

Para preservar o anonimato das participantes, optou-se pelo tratamento denominado D1, D2, D3, D4, D5 e D6, caracterizando “D” para intuir a expressão docente, seguida dos números sequenciais de 1 à 6 como forma de identificá-las em suas falas. Nesta fase será utilizada a técnica de codi-

ficação em unidade de registro temático. Segundo Bardin (2011, p. 135), “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Como o intuito da pesquisa consiste em analisar os registros das docentes envolvendo suas concepções frente os estereótipos sexuais presentes nos contos de fada, especialmente visando um tema específico – a continuação e finalização do conto A Bela Adormecida após a célebre frase “e viveram felizes para sempre”-, justifica-se a definição de Bardin (2011, p. 135) quando diz que

O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou em grupo, de inquérito ou de psicoterapia, os protocolos de testes, as reuniões de grupo, os psicodramas, as comunicações de massa etc., podem ser, e frequentemente são, analisados tendo por base o tema.

Partindo para a apresentação dos resultados obtidos em relação às histórias produzidas pelas participantes, seguem também as discussões teóricas sistematicamente analisadas.

E viveram muito felizes, mas a vida dentro do castelo era muito monótona e a princesa começou a se sentir entediada. O casal decidiu então viajar para sair da rotina. Foram para um reino muito distante, onde tudo era diferente. O príncipe conheceu a dona da hospedaria e ficou encantado com a beleza da moça, mas seu amor pela esposa era ainda maior. Os dois então voltaram para casa, a princesa engravidou e depois do bebê nascer nunca mais houve monotonia (**sic**) (D1).

Neste ponto, recuperamos as reflexões anteriores sobre a felicidade completa proporcionada pela família constituída por pai, mãe e filho. Reich (1978, p. 110) diz que “A necessidade social de proceder assim obriga a encobrir a miséria e a manter a família e o casamento; cria também a sentimentalidade familiar largamente difundida e slogans tais como ‘felicidade familiar’ ‘lar, doce lar’ [...]”.

D2 “E viveram muito felizes, até que um dia começaram a se desentender e se separaram. A Bela Adormecida ficou no castelo, o príncipe saiu do castelo e virou mendigo” (**sic**). Aqui é possível perceber uma reação diferente daquelas encontradas nos contos, em que retratam as princesas

sempre frágeis e indefesas. Porém, é preciso refletir sobre a inversão de papéis opressores, uma vez que a ideia dos estudos de gêneros do qual defende-se aqui ressoa pela equidade social e cultural entre todos, indiscriminadamente, com respeito a sua natureza humana. Segundo consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1997, p. 99)² “As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando para a equidade entre os sexos”.

Moravam no castelo e, enquanto o príncipe cuidava dos assuntos do reino, a princesa se ocupava com o gerenciamento dos afazeres domésticos. Ela era muito querida por todos, por ser tão doce e generosa. Ao longo de seis anos de feliz união tiveram quatro filhos, dois meninos e duas meninas, o que contribuiu ainda mais para completar a alegria do casal. Para comemorar o aniversário de dez anos de casamento fizeram uma belíssima festa e todo o reino foi convidado. E dessa forma, nesse ambiente de paz e felicidade, continuaram a viver felizes por muitos anos (**sic**) (D3).

Conforme as palavras de Louro (1997), já descritas neste trabalho, retomamos aqui suas observações para lembrar os modelos heteronormativos – atividades masculinas e femininas - evidenciados nos livros didáticos e nas palavras da docente. No caso dos contos, várias são as justificativas que os mantêm vivos nas salas de aulas. Uma delas reside na preservação dos clássicos enquanto patrimônio cultural da literatura mundial e brasileira. Não se trata de negar este argumento, mas é necessário inscrevê-lo em novos discursos contextuais que englobem as desconstruções de imagens binárias e da visão androcêntrica. Nesse sentido, Moreno (1999, p. 43) adverte que

A linguagem e a forma como se ensina não são, pois, imparciais, mas estão impregnadas de ideologia androcêntrica e contribuem ativamente para a formação dos padrões inconsistentes de conduta nas meninas e nos meninos, padrões que vão continuar atuando ao longo de toda a vida e vão nos aparecer como imodificáveis, graças, precisamente, à sua aquisição precoce.

² Material didático desenvolvido em nível nacional, de caráter facultativo. Reúne temáticas transversais, dentre elas, a Orientação Sexual.

Outro ponto observado na história produzida pela docente diz respeito aos filhos heterossexuais (dois meninos, duas meninas), isso sem adentrar na perfeição física que fica subentendida.

D4 “O príncipe e a Bela Adormecida tiveram dois filhos lindos, os quais cresciam com saúde. Se tornaram crianças educadas e a cada dia davam mais orgulho a seus pais. Viviam todos felizes, porque em suas casas reinavam a harmonia e união. As fadas sempre estavam no meio deles, e eles livres da bruxa malvada que morrera alguns anos atrás” (sic). Aqui o desejo pelo nascimento de filhos saudáveis – que nos leva a interpretar, saúde física e mental – fica expressamente manifestado e pode ser entendido como um desejo naturalmente comum entre os casais de um modo geral. O que suscita a discussão é o fato deste desejo estar ou não acompanhado de pressões sociais impostas pelo estado de “normalidade” como condição para o “viver bem em sociedade”. Foucault (1985) menciona Platão em História da Sexualidade (v.3) e sua preocupação com pais saudáveis – referindo-se aos estados físicos e morais dos mesmos - para a concepção de filhos belos, logo, dotados de saúde, ou vice-versa. Será que carregamos alguma influência dessas ideologias tão remotas?

D5 “Após o sufoco dos acontecimentos, da luta para salvar a princesa seria só harmonia no castelo onde todos poderiam viver realmente felizes para sempre” (sic). A ideia de “salvar” a princesa coloca o homem em posição desigual em relação à mulher. Essa diferença constata a fragilidade feminina e reafirma o perfil másculo e dominador do homem. Assim, gestos como enfrentar o escuro, matar baratas, dentre outras características similares parecem expressar a “natureza masculina” (TOSCANO, 2000). No entanto, não se trata de um fator biológico, mas cultural. A educação recebida no seio familiar atribui aos meninos o papel de defensores e mantenedores das mulheres e dos filhos. Segundo Reich, a família compulsória está intimamente atrelada aos interesses políticos e econômicos da sociedade autoritária. O autor ainda reflete que “[...] será muita ingenuidade esperar que seus efeitos e influências possam ser erradicados dentro dessa sociedade” (REICH, 1978, p. 114-115).

Depois que a Bela Adormecida se casou com o príncipe, viveram uma vida normal, tiveram filhos e os filhos foram criados com muito carinho e amor. O casal vivia harmoniosamente em total cumplicidade e foi assim que conseguiram viver juntos por muito tempo e felizes e criar seus filhos para que pudessem respeitar a todos sem maldade. Pois felicidade se conquista no respeito às diferenças” (sic) (D6).

Aqui, a palavra “normal” foi utilizada, aparentemente, com muita segurança sobre o seu significado, que nos remete automaticamente ao que vem a ser complementado logo em seguida – “tiveram filhos e os filhos foram criados com muito carinho e amor”. Até mesmo os contratemplos, divergências e desentendimentos de qualquer relação conjugal sequer foram cogitados. Novamente tomamos emprestada a fala de Reich (1978, p. 110) ao afirmar que “Por mais miseráveis, inconsoláveis, dolorosas e insuportáveis que sejam a situação conjugal e constelação familiar, os membros da família têm de defendê-la ideologicamente, tanto dentro como fora dela”.

Nesse sentido, pode-se inferir que os recursos e mecanismos criados para perpetuar a o padrão heteronormativo aterrissaram nas escolas, pois como pode-se confirmar por meio deste trabalho, a tradição familiar de contar estas histórias, quando não cumprem esta função, se garantem pela base escolar. E assim como foi demonstrado neste trabalho, a ideologia da moral conservadora passou da família para a escola (no caso dos contos), mas ambas cumprem a função de perpetuar os papéis binários identificados na sociedade, reforçados por instrumentos como a mídia e a própria literatura. Portanto, o currículo escolar prevê estas intenções em sua programação, tendo no docente um representante ativo e consolidador de suas finalidades. Nas palavras dos autores Moreira e Silva (2002, p. 7-8)

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Apesar de verificar uma realidade que visa a educação sexual negativa, as sinalizações das docentes apontam para novas perspectivas, uma vez que a participação de cada uma delas, bem como o interesse pelo assunto, desmistificam a ideia de resistência que muitas vezes são empregadas pelos estudos teóricos. Tudo pode ser ressignificado, redimensionado, repensado, desde que a oportunidade seja criada, oferecida e concretizada.

Considerações finais

A evidência das marcas condicionantes inscritas nos indivíduos pode ser identificada de diversas maneiras. Porém, antes de aprender a identificá-las, passamos por um período de inércia semelhante ao da Bela Adormecida.

Esta analogia consiste em enfatizar os impactos que as absorções de valores, (pré)conceitos, atitudes e julgamentos podem surtir quando incorporadas irrefletidamente.

Segundo a psicanálise, o estado de repouso no qual se encontra a princesa revela o empenho dos pais em preservar a inocência da menina, tratando-se de uma mensagem subliminar. Para os/as leitores/as, esta passagem da história mostra apenas o cumprimento da maldição lançada pela fada “mã” e abrandada pelas fadas boas, que transforma a morte em sono profundo. Sair deste estado requer um beijo do príncipe encantado, protetor e amor verdadeiro da jovem indefesa. Mensagens como estas, explícitas ou não, aludem para modelos de comportamentos esperados pela sociedade e aliçados em padrões binários do “ser” masculino e “ser” feminino. Discutir tais mensagens permite um repensar sobre estes códigos sociais que associam os aspectos biológicos aos culturais, sem considerar questões concernentes aos interesses políticos, ideológicos e econômicos.

Os contos de fadas, oriundos da tradição oral, revelam traços dos relacionamentos humanos, das organizações sociais e dos papéis entre homens e mulheres de maneira assimétrica. Neste sentido, torna-se necessário e urgente desassociar características biológicas das culturais para possibilitar o início da desconstrução desigual que encontra-se naturalizada em nosso meio, empoderando um sexo em detrimento do outro.

As instituições sociais, religiosas e educacionais exercem a função de conservar as ideologias moralistas e antagonicas de gênero, dentre outras. Portanto, as escolas podem trabalhar para equalizar estas questões no sentido de promover o diálogo e a reflexão desta falsa naturalização, esforçando-se para a equidade de gêneros. Para tanto, pesquisas como esta são importantes para desvelar o que pensam as/os docentes, pois suas convicções e ideologias se perpetuam sutilmente por meio do currículo oculto, sem que elas percebam. Acordar do “sono profundo” é a tônica para transpor a fronteira de gêneros, visando um espaço de convívio que privilegie o respeito à diversidade e a construção de uma Educação para a Sexualidade.

REFERÊNCIAS

ARATANGY, C. R.; VASCONCELOS, R. S. R. **Ler e Escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador. 2. ed. São Paulo: FDE, 2009.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 2. ed. rev. ampl. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília, DF: Secretaria da Educação Fundamental, 1997.

BRITZMAN, D. P. Sexualidade e cidadania democrática. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 154-171.

CASHDAN, S. **Os 7 pecados capitais nos contos de fadas**: como os contos de fadas influenciam nossas vidas. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

FERREIRA, F. W. **Planejamento Sim e Não**: um modo de agir num mundo em permanente mudança. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4.ed. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2009.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MENDES, M. B. T. **Em busca dos contos perdidos**: O significado das funções femininas nos contos de Perrault. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6.ed. Tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 2002.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

REICH, W. **A revolução sexual**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RIBEIRO, P.R.M. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

*A Bela Adormecida na perspectiva de/as professores/as do
ensino fundamental I: um estudo analítico-descritivo*

TOSCANO, M. **Esteréotipos sexuais na educação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

WEBERE, M. J. G. **Sexualidade, política e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

A ARQUEGENEALOGIA DA ADOLESCÊNCIA: PARA ALÉM DE UM MÉTODO, CAMINHO PARA A DESNATURALIZAÇÃO DE UMA FORMA

Welson Babosa Santos
Nilson Fernandes Dinis

“O sujeito se constitui através de práticas de assujeitamento, ou, de uma maneira mais autônoma, através de práticas de libertação, de liberdade.”

Michel Foucault

A discussão aqui desenvolvida tem como objetivo contribuir para análises e questionamentos referentes ao conjunto de práticas e discursos que instituem a adolescência, bem como fortalecer saberes que subsidiem o entendimento de que se trata de uma invenção humana, por falar de um registro discursivo em que

O adolescente é concebido como objeto de um discurso científico capaz de compreendê-lo em suas determinações essenciais, para então propor alternativas terapêuticas capazes de abordar e sanar os problemas dessa época peculiar em que os jovens ‘adoecem’ como que naturalmente (CÉSAR, 1998, p. 31).

Nesse entendimento, estudiosas/os desafiadas/os a fazer uma leitura crítica da adolescência são unânimes em reconhecer que o discurso psicológico, próximo ao médico e o pedagógico, responsabilizou-se pela construção e sustentação da visão universal, essencialista e a-histórica, da adolescência. Jobim e Souza (1998), Coimbra, Bocco e Nascimento (2005), Ozzela (2002), César (1998), Castro (1999; 2001), dentre

outros/as, ao discutirem esse aspecto, contextualizam historicamente essa construção e, dentro de um viés sociológico, oferecem subsídios para desnaturalizações e compreensão.

Ademais, tais afirmativas encontram respaldo no pensar de Foucault (1979), o qual afirma que os discursos de naturalização são dispositivos que tratam da história não centrada em sujeitos históricos, mas em práticas institucionais e políticas que constituem os sujeitos. Dessa forma, objetivamente o termo tenta demarcar,

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Pela descrição, o dito e o não dito são elementos do dispositivo, sendo reconhecido como rede em que estes podem ser estabelecidos. Nisso, é importante observar que, entre os elementos discursivos, existe um tipo de jogo, mudanças de posição e modificações de funções. Tais afirmativas são importantes por possibilitar uma observação atenta do momento em que práticas e discursos históricos transformaram-se em objetos naturais e orientaram o conceito do que seria a adolescência.

Quanto ao valor da questão citada, tais conceitos viabilizam perceber condições específicas de produção dos discursos e como são e foram constituídos nesse campo de saber. Eles enquadram transformações e adequações vividas na forma adolescente, comuns para todas/os, reforçando sua existência equivalente ao mesmo objeto tratado na Grécia, Roma antiga, Idade Média Cristã e séculos XIX, XX e XXI. Portanto, ao mencionar o termo adolescência, ele deve ser reconhecido como uma forma edificada pelo discurso, cujo objetivo é de não reconhecimento da mesma como se fosse algo natural.

Adolescência: contradições e discontinuidades que constituem essa forma

Buscando um melhor entendimento e abordagem sobre algumas complexidades da adolescência masculina, serão usadas como referência inicial, certas peculiaridades da sociedade grega. Nesse sentido, Foucault (2011, p.85) afirma que “[...] para os pitagóricos a vida humana era dividida em quatro períodos, cada qual com 20 anos: durante os 20 primeiros anos era-se criança; de vinte a quarenta, adolescente; de quarenta a sessenta, jovem; e, a partir de sessenta, idoso”.

Ariès (1981) e Ortega e Gasset (1987) afirmam que as crianças gregas do sexo masculino, às vezes entendidas, no nosso tempo, como adolescentes, eram submetidas a uma valorização das artes da guerra, virtude cívica e militar, aos 16 anos, cuja maioridade civil era alcançada aos 18 anos. Já na Roma antiga, os meninos de 16 anos eram inseridos em uma classe denominada príncipes da juventude e, dentre outros afazeres, aprendiam esgrima e arte da caça. Então, se entre os gregos e romanos, os denominados efébos e príncipes da juventude tinham certo reconhecimento social, inclusive na Grécia podiam falar nas assembleias, em contrapartida, nos séculos VI e VII, só aos 40 anos homens podiam participar dos cargos políticos, pois se acreditava que apenas nesta idade haveria superação de perigos da imaturidade.

Portanto, buscando esclarecer o que seria adolescência e sua base socio-política e diferenciação no nosso tempo, supõe-se que a mesma talvez tenha surgido junto com as transformações de estruturas sociais ocorridas em fins do século XIX, questão a ser discutida mais detalhadamente neste trabalho. Inclusive, foi nos séculos VI e VII que se deu maior ênfase para divisões de fases etárias de mulheres e homens, o que possibilita questionamentos sobre interpretações dadas e contribui para melhor discussão do conceito de masculino na adolescência, objetivo deste texto.

Referenciado em Foucault (2007), Ariès (1981) e Peralva (1997), percebe-se que o emergir da adolescência somente foi possível no interior de uma determinada configuração de saberes que possibilitou apreensões do ‘homem’ como objeto de investigação das ciências empíricas. Seriam transformações que ocorreram no registro epistêmico dos saberes e propiciaram condições e possibilidade para o surgimento de novos campos de conhecimento, por exemplo, a Biologia e as Ciências Humanas, já que foram elas que tomaram o homem como objeto de investigação.

Para Foucault (2007), Biologia, Medicina, Psicologia e Pedagogia, reestruturadas pela ciência positivista do século XIX, responsabilizaram-se em edificar um novo campo de investigações sobre a evolução da vida em seus aspectos gerais, propiciando, assim, a problematização do humano. Foi dessa forma que surgiram estudos sobre Psicologia do Desenvolvimento Infantil, reconhecendo a infância como um objeto de investigação das ciências. Nesse mesmo propósito de entendimento, César (1998, p. 14) mostra o que veio a seguir

Mais tardiamente, na virada do século XX, apareceria o próximo ‘objeto’ das ciências médicas e psicopedagógicas, a adolescência, que se torna mais um campo privilegiado de produção de saberes. Os mesmos discursos científicos que apreenderam ou ‘inventaram’ esses ‘objetos’, recriaram, ao longo dos séculos XIX e XX, as instituições apropriadas

para o seu amparo e vigilância, tais como as escolas seriadas e secundárias, as instituições jurídicas e correccionais especialmente desenhadas para a infância e a juventude, e, ainda, um 'novo modelo' de família, a 'família burguesa', centrada na 'educação' de seus filhos.

A autora salienta que novas instituições, criadas ou remodeladas pelo discurso médico e psicopedagógico, surgiram da necessidade de instituir dispositivos apropriados para educar crianças e jovens, visando à produção de novos sujeitos. Foucault (2007, 1982) também possibilita entender que as problematizações da infância em um século, seguida da problematização da adolescência no século seguinte, foram decorrentes da necessidade de um contínuo e cuidadoso investimento físico, pedagógico e moral, centrado na produção de um adulto ideal. Nesse raciocínio

Reorganizar a vida humana em geral, e, particularmente, a infância e a adolescência, tendo em vista um modelo 'ideal' de idade adulta, colocou-se como uma faceta importante das transformações nas relações de poder, que se estabelecia em uma Europa que 'modernizava' suas relações econômicas e sociais. No contexto histórico de um processo massivo de industrialização e urbanização das metrópoles europeias, surgiu um outro tipo de poder, diferente daquele que anteriormente emanava dos soberanos absolutos (CÉSAR, 1998, p. 15).

Essas foram estratégias importantes das transformações nas relações de poder europeias, fazendo emergir um tipo burguês. Para Foucault (1982), o investimento era nos corpos e no disciplinamento para torná-los dóceis, fazendo surgir sociedades disciplinares na possibilidade de continuidade e manutenção do modelo ideal de homem. A novidade foi o investimento indiscriminado nos corpos, não distinguindo grupo social ou econômico. Foucault (2007) sinaliza ainda que, para tal objetivo, o controle do sexo foi fundamental nas políticas de higienização, pois viabilizaria controlar também as populações e isso envolvia crescimento, declínio, matrimônios e etc.

Tais questões possibilitaram ligações entre médico e família, repercutindo profundamente na dinâmica e na reorganização da estrutura da mesma. Entre os burgueses, as mães, imbuídas de poder dentro do espaço doméstico, foram responsabilizadas por educar os filhos e vigiar seus hábitos morais. Nas famílias pobres e operárias, as mães passaram por uma redistribuição do poder e receberam regras de higiene social, sendo desafiadas a retirar seus maridos dos cabarés e suas crianças das ruas.

Foucault (2007, 1982) possibilita entender que a busca era por higienização das metrópoles, tendo como consequência a sensível diminuição do

poder patriarcal, aumento do poder do estado laico e surgimento de uma política médico-higienista, corroborando no tornar a ciência responsável por explicações e reprodução de velhos controles morais. Então

O futuro dos filhos da classe média emergente na Europa industrial não dependia apenas da família, mas também da escola, pois somente a educação poderia proporcionar-lhes posições sociais confortáveis. Assim, família e escola, com o auxílio da medicina higienista e das práticas da ‘ortopedia educacional’, representaram a possibilidade de delinear o modelo do ‘adulto ideal’: caucasiano, do sexo masculino, heterossexual, reprodutivo, livre de doenças e anomalias, e proprietário (CÉSAR, 1998, p. 19).

A existência de grupos sociais fora do controle da família e da escola permitiu aos especialistas identificarem tais questões como prova de inferioridade biológica e fonte de problemas sociais. Nesse raciocínio

Da mesma forma que a reinvenção da “família” foi concomitante à problematização da ‘infância’ pela ciência, a reorganização das instituições escolar e correccional, por meio das políticas médicas, foi fundamental para a posterior ‘invenção’ da adolescência, pela psicopedagogia. No discurso das práticas institucionais, a adolescência foi ‘descoberta’ como um ‘problema’ relacionado à educação, que visava a produção de um ‘sujeito’ higiênico e disciplinado. Desta forma, simultaneamente à invenção da adolescência pelo discurso psicopedagógico, inventaram-se também as figuras que sinalizavam a falta da aplicação dos dispositivos educacionais: a “delinquência juvenil” e a “sexualidade adolescente”, imagens dos ‘perigos’ que, segundo os especialistas, rondavam a adolescência, tornando-a perigosa (CÉSAR, 1998, p. 19).

Portanto, foi o considerar sistemático desses perigos que possibilitou o surgimento da adolescência naquele contexto, sendo este um desafio que precisava ser desvendado e resolvido pela ciência. Como objeto de estudo e intervenção, ela não foi um achado isolado, emergiu diluída em um conjunto de novos problemas sociais que envolviam família e escola, sendo estes, locais de prevenção de dilemas presentes nos jovens. Então, a adolescência surgiu associada aos problemas sociais, presente naqueles que ficavam expostos nas ruas e com vida menos ocupada.

Diante desse quadro, surgiram organizações voltadas para cuidar da recém-descoberta adolescência, instituições centradas no investimento para

o fortalecimento corporal e moral dos jovens. Os estudos de Soares (1994) e Pinheiro (2006) subsidiaram perceber que foi no início do século XX, na Europa, que surgiram tais organizações juvenis de tradição medieval extinta. Elas inspiraram construções da imagem da adolescência institucionalizada nas escolas e em organizações extracurriculares da Alemanha. Para os autores, nas vésperas da eclosão da Primeira Guerra Mundial, na Alemanha, existia uma juventude seduzida pelo nacionalismo, por segmentos conservadores da sociedade, em que a obsessão dos/as educadores/as e especialistas era pela prática de esportes para produção de um corpo saudável e que refletisse uma mente sã.

Referenciado em Costa (1983) e Soares (1994), é possível perceber que ideias de imaturidade e dependência, como características da adolescência, tornaram-se o centro direcionador das instituições. Assim, à medida que se consolidava o conceito de adolescência, nas primeiras décadas do século XX, reestruturavam-se também prisões e cortes judiciais para jovens infratores, delinquentes juvenis e também serviços especiais de emprego e agências de bem-estar social. Elas foram organizadas em reconhecimento daqueles que não eram mais crianças nem adultos. O objetivo era que, mediante tais instituições de justiça, moral e normatização, o desobedecer traria penalidades sociais e essas afirmativas permitem perceber que

Ao passo em que especialistas acadêmicos definiram o conceito de adolescência, outros popularizaram o conceito e visaram construir um espaço social para a adolescência. Não apenas psicólogos e médicos, mas educadores, trabalhadores sociais, legisladores, filântropos, criminologistas e oficiais de menores, tornaram-se atentos para a centralidade dos anos adolescentes no ciclo da vida (ALAIMO, 1992, p. 423).

Portanto, as investigações científicas do fim do século XIX e início do século XX estavam centradas na adolescência, tida como um período que viabilizava alcançar o adulto ideal. E, para sê-lo, o homem deveria ser constituído de valores como independência afetiva e financeira, apto a constituir família, provê-la adequadamente, ter filhos saudáveis e educá-los de maneira satisfatória. Nesse raciocínio

Do ponto de vista da sua institucionalização, a adolescência constituiu-se como a fase cronológica do desenvolvimento humano durante a qual o “processo de maturação” iria se iniciar e se concluir. Coube às ciências médicas e psicoeducacionais, que a ‘descobriram’, estudá-la no sentido de conhecê-la o mais profundamente possível, fazendo uso de todas as tecnologias disponíveis para que ela fosse normatizada e reproduzida,

demarcando-se em relação a uma noção de maturidade livre de conflitos, essas “coisas da adolescência” (CÉSAR, 1998, p. 23).

Em contrapartida, nesse período, o Brasil permanecia em condições econômica, social e política muito próxima da existente no período colonial, diferente da realidade europeia. Inclusive, a escravidão brasileira e seus efeitos perversos, abolida somente em 1888, seriam sentidos na República ainda inexistente. Entretanto, observa-se que, mesmo ocorrendo em tempos diferentes, família e escola foram também instituições que possibilitaram implantações de políticas higienistas aqui.

Enquanto contextualização, Pinheiro (2006) e Gondra e Schueler (2008) subsidiariam entender que, para o estado brasileiro implantar políticas higienistas, seria necessário que escola e família se tornassem instituições mais apropriadas para a educação de jovens e crianças. A busca era também por um modelo ideal de corpo e indivíduo compatível com referenciais científicos, mas, para isso ocorrer, era preciso que o despotismo do *pátrio* poder fosse destituído, para que a família fosse investida do saber médico.

A questão é que na estrutura familiar colonial, modelo ainda vigente mesmo após o Brasil tornar-se independente de Portugal, a infância era desprezada, sem função social determinada e a puberdade demarcada somente pela passagem do infantil para o adulto. Especificamente, o objetivo das políticas médico higienistas era,

A reprodução de um modelo de ‘infância’ investido pelo ideal de um “corpo saudável”, e passaram a reconhecê-la como uma fase destacada do desenvolvimento humano, a qual deveria ser separada de quaisquer vícios. [...] Nas escolas, atividades extracurriculares como a educação física e o esporte ganharam uma importância fundamental na educação dos jovens. Já no final do século XIX as faculdades de medicina produziam teses sobre o tema da educação física; nos colégios, o treinamento dos corpos era considerado fundamental para a disciplina e, conseqüentemente, para a criação desse novo corpo saudável, que deveria ser elegante, harmonioso, forte e livre de enfermidades físicas e morais, em suma, livre dos vícios (CÉSAR, 1998, p. 26-27).

Sobre as discussões de ordem médica e questões da instrução, Pinheiro (2006) e Gondra (2003) permitem entender que, em colégios e internatos, as preocupações sobre sexualidades se deram pela ideia de higiene sexual. Para Foucault (1982), havia aí uma ciência ocupando o lugar da moral, ditando regras de comportamento e não mais distinguindo o moral do imoral, mas o normal do patológico. Logo, dentre diferentes verdades da ciência, condenar

a masturbação fortalecia a produção de discursos de controle de corpos no espaço de micropolíticas de produção do sujeito ideal.

Nota-se que, enquanto no início do século XX, na Europa e nos Estados Unidos, já existiam trabalhos consagrados sobre puberdade e adolescência, sendo ambos, alvo preferencial das preocupações médicas e psicopedagógicas, diferentemente, referenciado nas observações de Pinheiro (2006) e Gondra e Schueler (2008), sabe-se que, no Brasil, a adolescência ainda nem existia. Comparado com outras realidades, essa problematização foi um fenômeno relativamente tardio e consequência de traduções de textos estrangeiros, no final dos anos de 1920 e, somente fortalecido em 1950, devido às produções de manuais brasileiros. Quanto a sua forma e abrangência

O discurso sobre a adolescência relacionou-a a uma ideia de 'crise' e de 'problema'. Dentro dessa configuração discursiva, a adolescência foi estabelecida como diretamente vinculada às imagens da 'delinquência' e da 'sexualidade'. A partir da importação das problematizações estrangeiras, a produção brasileira seguiu os mesmos moldes dos manuais estrangeiros: a mesma organização dos capítulos, dos temas, e das formas de abordagem dos assuntos, sempre enfatizando uma normalização da conduta física, psíquica, social e sexual. (CÉSAR, 1998, p. 29).

Mediante tais afirmativas, é possível entender que investidas médicas sobre a puberdade foram precursoras diretas dos chamados estudos científicos da adolescência e tinha o seguinte compromisso no decorrer do século XIX,

O discurso médico foi prolífico em relatar as transformações corporais pelas quais moças e rapazes passavam, a caminho da vida adulta. A fisiologia da puberdade foi estudada em detalhes, e cada modificação dos corpos foi observada pelos olhos atentos dos especialistas, que a transcreveram para suas teses e tratados: a menarca, o aparecimento dos pêlos pubianos, as emissões espermáticas, a mudança de voz, o crescimento dos seios, o arredondamento dos quadris (CÉSAR, 1998, p.30).

A preocupação em torno do período de espera para o exercício de uma sociabilidade ordenada e uma sexualidade lícita, segundo Foucault (2007), deslocou-se do campo moral para o da ciência, sendo representada pela norma. Para Coimbra e Nascimento (2003), tratava-se de um discurso já iniciado ditando regras e condenando condutas em nome da higiene e da saúde. Sexo ilícito, masturbação, sexo com prostitutas, práticas homoeró-

tics e iniciação sexual precoce, tudo foi denominado de perversão. Houve também o deslocamento da escuta dos confesionários para auscultação dos consultórios médicos, permitindo cuidadosa classificação.

De acordo com Foucault (2007), esse foi o ambiente em que práticas perversas foram catalogadas no âmbito do besteiário das patologias médicas, em que a puberdade e práticas sexuais eram atribuídas ao mesmo período da vida, estando relacionadas com ideias de patologia física e psíquica. Então, a partir da puberdade, o desejo sexual foi reconhecido como instinto de força quase impossível de ser removido e origem de problemas, embora também fonte de energia vital. Sendo assim, a adolescência tornou-se um período de manifestações da obscuridade bestial da alma humana e elemento propulsor da vida, necessitando de treinamento adequado.

Para César (1998), foram as pressões distintas que despertaram ideias de uma plasticidade da figura do adolescente, pois quanto mais jovem, mais próximo estaria de sua natureza animal, de tal modo que essa forma apresentava-se como o momento decisivo da transformação de besta em homem. Por essa razão

Tratava-se de um período da vida que necessitava de contínua observação vigilante, e da prescrição de um conjunto de atividades que mantivessem corpos e mentes ocupados e cansados, sem dar espaço para o aparecimento do menor traço do 'desejo'. O 'nascimento' e a consolidação da adolescência, nas três primeiras décadas do século XX, configurou-se a partir da união de duas figuras já estabelecidas no imaginário ocidental: o jovem, figura social descrita das mais variadas maneiras no decorrer do tempo, e o púbere, figura biológica e psíquica construída pelo discurso médico no decorrer do século XIX. Associada à ideia de puberdade, a adolescência irrompeu em um universo discursivo fortemente impregnado pela imagem da sexualidade, devendo ser vigiada nos jogos, nas leituras, na saúde e, principalmente, na sua solidão. O adolescente do discurso médico apareceu como um indivíduo instável, um rebelde contra os adultos e os valores da tradição, sujeito de uma sexualidade que lhe é negada, mas que, ao mesmo tempo, está estampada em seu rosto (CESAR, 1998, p. 32).

A recém-descoberta adolescência estimulou o surgimento de um investimento científico que contribuiu para o aumento e fortalecimento de sinalizações sobre problemas ligados a essa adolescência. Observa-se que, desse ponto em diante, houve aumento nas identificações de desordens mentais juvenis como: ociosidade, sexo desregrado, aumento da criminalidade e evidências da delinquência. Segundo Ozella (2002), foi

nesse contexto científico que G. Stanley Hall se autoproclamou pai da adolescência, ao produzir um manual sobre o tema, com mais de 1300 páginas, e anunciando-a de maneira apocalíptica. Para o autor, tais fatos possibilitaram a entrada dessa discussão nos contextos sociocultural, educação intelectual, física, sexual, religiosa e moral, alcançando as esferas físicas e psíquicas.

A obra de Hall (1904) foi referenciada em Platão, Aristóteles e Agostinho, entre outros e acrescida de ferramentas vindas do iluminismo e da ciência positivista. Rousseau foi o solo pré-científico e Hall definiu a adolescência como um período de tempestades e tormentas e também marcada por um espírito idealista, rebeldia contra o velho e momento das paixões. O autor concebia que o ser humano, para alcançar a maturidade, passaria por fases evolutivas no campo biológico, cultural e psíquico, cuja maturidade teria como referência de apogeu a civilização ocidental. Daí o entendimento do/a jovem perfeito/a ser branco/a, caucasiano/a, heterossexual, bem-sucedido/a e apto/a para casar e ter filhos (LOURO, 1999).

Também, a eugenia e estudos raciais e psicopedagógicos sobre a adolescência, somadas aos postulados de Hall (1904), subsidiaram, por quase um século, tabelas de crescimento físico, de aumento da ossatura, massa muscular e caixa craniana, definindo assim, os padrões de 'normal' e anormal. Nesse mesmo caminho, foram conhecidos ainda,

Os desdobramentos funestos de tais correntes científicas, como os mais variados racismos, a homofobia e a misoginia e, como exemplar máximo do horror, os campos de extermínio humano. Os textos de psicopedagogia da adolescência, ao trabalharem em um registro epistemológico que se pretendia isento politicamente, nunca atentaram para as suas consequências perversas (CÉSAR, 1998, p. 36).

Entratanto, para a autora, contrariando Stanley Hall (1904), veio de Leta Stetter Hollingworth, em 1928, a afirmação de que a adolescência referia-se ao desenvolvimento gradual e harmônico, não obrigatoriamente complicado e repleto de distúrbios. Afirmava também que não havia conexão entre as alterações biológicas e mudanças de status social nessa forma. Entretanto, trabalhos como o citado, contrários ao pensar de Stanley Hall (1904), não tiraram as imagens edificadas na contemporaneidade sobre o tema. Mas, para César (1998), as margens para especulações filosóficas sobre a alma adolescente com maiores significados são derivadas dos franceses, sendo investigações mais enfáticas sobre possíveis importâncias das transformações institucionais. Trata-se de estudos que conseguiram mudar até o pensar na escola. Portanto,

*A arqueogeneologia da adolescência: Para além de um método,
caminho para a desnaturalização de uma forma*

Independentemente dos modos de investigação demarcados por peculiaridades e idiosincrasias nacionais, a psicologia da adolescência (francesa) assumiu um discurso homogêneo sobre seu 'objeto', definindo a adolescência como um período de modificação e instabilidade. Ao separar a psicologia das ciências naturais, suas teses não seriam aceitas na terra de Hall, visto que nos Estados Unidos a relação entre psicologia e ciências naturais era tida como um dado inquestionável; entretanto, as ideias de Spranger exerceram forte influência nos países de língua alemã, na primeira metade do século (CÉSAR, 1998, p.39).

Como já insinuado pela autora, o fundador da psicologia de compreensão da adolescência foi Eduard Spranger que não associou puberdade com transformações corpóreas e pressupôs que mudanças psíquicas não seriam explicadas por meio de mudanças endócrinas, embora não negasse que elas existissem. Em sua concepção, eram as estruturas psíquicas que produziam transformações na adolescência, não sendo somente transição fisiológica, mas transformações de estruturas mentais da psique, por serem pouco desenvolvidas e indiferenciadas na infância.

Esses postulados propiciaram o desenvolvimento de tabelas e resultados de testes numéricos, crescimento das gônadas, o surgimento das características sexuais secundárias e o desenvolvimento intelectual, moral e religioso, questões que subsidiaram construções de dados sobre delinquência.

Ainda, esse voltar científico para a adolescência viabilizou a construção de um guia de orientação preventiva sobre sexualidade precoce. Para Pinheiro (2006), mesmo assim repetiam-se associações entre a adolescência e o período de tempestades e tormentas. Vêm também dessas referências afirmações sobre crise da adolescência, drama da adolescência, fase inquieta, tempo de transtorno, idade ingrata, fase negativa, entre outros. Portanto, o conceito de adolescência como crise foi sendo reconfigurado periodicamente, tendo como marco importante, no início do século XX, o encontro da psicologia do desenvolvimento com a antropologia culturalista.

A psicologia do desenvolvimento encontrou na antropologia culturalista norte-americana uma instância crítica da ideia universal de adolescência como período de 'crise'. As antropólogas Ruth Benedict e Margareth Mead, envolvidas nos novos projetos educacionais da sociedade norte americana, e influenciadas pela obra de F. Boas, foram chamadas para opinar e desenvolver pesquisas que subsidiassem tais reformas. Objetivando contribuir mais efetivamente para esses novos projetos educacionais, ambas realizaram pesquisas sobre a adolescência em diferentes culturas (CÉSAR, 1998, p. 41).

Em relação ao período da adolescência, foi Margareth Mead (1988) quem pesquisou padrões culturais diferenciados e concluiu que, na cultura urbana ocidental, devido às descontinuidades desses padrões, as pessoas eram envolvidas no desenvolvimento por rupturas entre situações de dependência infantil e de independência prometida na idade adulta. Isso motivava um conjunto de tensões e inseguranças em relação ao novo papel social desconhecido.

Procede da autora também descaracterizações da ideia de crise como parte da dinâmica específica da natureza fisiológica ou instintiva da adolescência, colocando-a na dinâmica cultural da sociedade por não oferecer conjuntos estáveis de valores. Logo, envolta por incertezas e conflitos na vida, a forma configuraria período de crise inerente à própria dinâmica social. Outro fato é que a autora reafirmou vinculações da proposta de Hall sobre adolescência com crise. Em síntese, o estruturalismo trouxe um desafio epistemológico novo.

O culturalismo trouxe um problema epistemológico para as teorias da adolescência, pois, para o positivismo, se essa fase da vida não fosse caracterizada como um 'objeto' universal, tornar-se-ia um campo frágil de pesquisa e investigação científica. O culturalismo, ao trazer para o plano teórico a ideia de relativismo cultural, contribuiu para o estabelecimento de uma forma diferenciada de condução das investigações e de interpretação dos dados obtidos no trabalho de observação da adolescência, diferenciando-se do positivismo científico e do determinismo biológico (CÉSAR, 1998, p. 42).

A crítica ao culturalismo surge na medida em que este descaracterizava a universalidade da adolescência. Nesse caminho, Pfromm Neto (1976, p. 15) afirma que atribuições e importâncias exageradas foram as responsáveis pelos erros cometidos.

A atribuição de importância exagerada à influência da sociedade e da cultura no desenvolvimento adolescente pode conduzir a generalizações levianas, como a seguinte: 'não há relação entre as mudanças biológicas e as características psicológicas da adolescência; não há um estágio diferenciado no desenvolvimento da personalidade, que possa ser localizado durante o período da adolescência; não podem ser formulados princípios psicológicos universais do desenvolvimento da adolescência; da adolescência é fenômeno exclusivamente social, em certas culturas, onde prevalece em práticas restritivas'.

O relativismo cultural foi tomado como teoria auxiliadora para possibilitar compreensões da temática. Estes foram princípios que justificaram variáveis díspares dentro de uma mesma cultura. Portanto, é importante reconhecer que apropriações do culturalismo preencheram lacunas que não tinham explicação na psicologia do desenvolvimento e a adolescência tornou-se idade/período emocional – tempo de frustrações, conflitos, problemas, desajustes e ambiguidade. Por um lado, ela era faixa de normalidade para idiosincrasias do comportamento; por outro, reforçava necessidades de assistência atenta e vigilante. Assim, culturalismo e instinto tornaram-se a referência.

Do mesmo modo como o culturalismo foi incorporado de forma apenas aparente nos textos de psicologia da adolescência, também o conceito de ‘instinto’, bastante central para uma compreensão da ‘natureza’ do adolescente, foi empregado de modo superficial, a partir de empréstimos conceituais da psicologia geral e da psicanálise. O ‘instinto’ foi interpretado pela psicologia da adolescência como um elemento fundamental na constituição da psique adolescente, sendo concebido como uma força muito próxima da natureza animal do ser humano, isto é, como uma força poderosa e antissocial, que deveria ser treinada e normalizada. Sendo o adolescente um ser ainda próximo da ‘animalidade’, mas a caminho de se tornar um adulto racional, o treinamento desse indivíduo seria a única forma de transformá-lo em um adulto maduro e saudável (CÉSAR, 1998, p. 45).

Pelo descrito, houve um casamento do pensar de Stanley Hall e Sigmund Freud, sendo campo fértil para proliferações e associações na teoria psicanalítica do desenvolvimento. Foram esboços da teoria psicanalítica em construção, ideias que ainda seriam reorganizadas, contestadas, abandonadas ou redefinidas por Freud, que justificaram definições sobre adolescência como natural ou parte da essência humana. Surgiram aí estruturas teóricas sustentadas na abordagem dos instintos sexuais e na repressão de tais instintos.

Baseada na psicanálise de Sigmund e Ana Freud criou-se uma teoria desse desenvolvimento associada à crise. Para Millot (1987), a adolescência se constituiu novamente nesse período como tempos de perturbações, transtornos e rebeliões, sendo tais questões o sinal de desenvolvimento normal. Psicanaliticamente, isso foi essencial para o desenvolvimento humano, visando a tornar-se adulto normal. Propiciando assim um subsídio de nova naturalização.

Refletir sobre esse aspecto mostra as incompatibilidades teóricas na consolidação do fenômeno da adolescência, já que as influências são de

procedências positivistas, evolucionistas, culturalistas, psicanalíticas e teorias do comportamento. Mesmo assim, essa forma permaneceu considerada como problema ou crise e, mais de um século após os conceitos serem amplamente difundidos e aceitos, perdura ainda as ideias de negação e fase do desenvolvimento em que o indivíduo não é criança e nem adulto – grande para ser descartado e pequeno para ser aproveitado. Há nisso uma estreita linha de separação entre normalidade e patologia. Isso foi subsídio aos estudiosos devido,

Distinguir um comportamento normal de um comportamento patológico tornou-se uma dificuldade intrínseca àqueles estudos, evidenciando a própria fragilidade conceitual que ronda as teorias sobre a adolescência. Estas precisavam ser conhecidas, pois permitiriam elucidar um universo que teimava em permanecer na obscuridade, tanto para o pesquisador como para o próprio adolescente, permitindo ainda comprovar aquilo que antes permanecera no terreno das hipóteses. Simultaneamente à consolidação da adolescência como uma fase da vida dotada de características próprias, os teóricos reafirmaram a necessidade de estabelecer os limites cronológicos dessa fase. No entanto, enquanto as pesquisas e os escritos avolumavam-se nas estantes das bibliotecas e nas escrivatinhas dos especialistas, uma definição exata da faixa etária em questão mostrava ser algo impossível de ser precisado, e mesmo hoje as instituições ainda insistem em rever constantemente os limites estabelecidos anteriormente (CÉSAR, 1998, p. 48).

Portanto, pelo descrito até aqui, desse ponto em diante, buscar-se-á entender o processo de datação da forma adolescente e os desmandos decorrentes dessas ações.

Adolescência: a datação da forma

Foi Arnold Gesell (1978, 1979), embriologista, pediatra e pedagogo, influenciado por Stanley Hall, quem formulou, na década de 1940, definições para datação da adolescência. Sua teoria ia do nascimento ao final da adolescência, ordenando cronologicamente todo o processo. Ele descreveu comportamentos gerais e específicos, personalidade e estabeleceu padrões e normas para o que ele chamava de etapas da vida. Não se preocupou em constituir limites etários e prendeu-se nas características comportamentais que emergiam e desapareciam em cada novo ciclo até que fosse alcançada a idade de dezesseis anos.

Para o autor, aos doze anos despertava-se para o sexo oposto, aos catorze; apareciam tendências de sociabilidade e, aos quinze iniciava-se, de forma ainda vulnerável, emersões da maturidade, havendo ainda riscos de delinquência. Isso ocorria devido ao espírito de independência, consequência do desejo de deixar a casa dos pais e escola, mas, aos dezesseis anos, apresentaria comportamentos pré adultos, superando assim os problemas surgidos. Destarte, havia contradições nesse e em outros trabalhos. Exemplos de tais controvérsias é a menarca e primeira ejaculação, usadas como marco inicial da adolescência.

Essas tentativas de delimitação não apresentavam consistência, pois a idade da menarca variava do mesmo modo como a idade das primeiras emissões, sem mencionar ainda a dificuldade de sua observação. Outras transformações fisiológicas, as chamadas características secundárias da puberdade, tais como o aparecimento de pêlos, a mudança de voz, o fortalecimento e o arredondamento das formas, também não coincidiam entre os indivíduos pesquisados, revelando-se insuficientes como indícios da entrada na adolescência. Além do mais, estas eram caracterizações já utilizadas nos estudos sobre a puberdade realizados no século passado, parecendo pouco confiáveis aos novos especialistas para a determinação da entrada na adolescência (CÉSAR, 1998, p. 49).

Assim, mediante a difícil cronologia da adolescência, os/as especialistas desenvolveram subterfúgios metodológicos e, por isso, propuseram dividir tais etapas em subetapas. Pré-puberdade seria dos doze aos catorze anos e puberdade dos catorze aos dezesseis anos. Chamou-se também de nubilidadade, termo que no latim significa crescer, seria a fase que corresponde dos dezesseis aos vinte anos.

Aceita por muitas/os especialistas, o final da adolescência seria o fim do crescimento ósseo. Isso resolveu algumas questões e possibilitou que novas aparecessem, pois, tendo-se a puberdade como fase inicial da adolescência, precisava haver modos de identificá-la. Então, referenciado em Ozella (2002), sabe-se que surgiram testes de medição hormonal, identificados ao serem lançados na corrente sanguínea. As transformações fisiológicas também representaram uma forma de identificação. Essas avaliações envolviam, ainda, aspectos social, intelectual, moral, sexual e religioso, indo do fisiológico até esferas e dimensões da vida e do corpo.

Outra referência importante nessa discussão foram observações feitas por Debesse (1965), cujos estudos apresentaram um deslocamento da adolescência como crise para o estado de perturbações e conflitos agudos. Para ele, não se tratava de ruptura com a infância, pois o desenvolvimento seria

contínuo; nem de descontinuidade, seria seguido de uma crise orgânica, social, cultural e espiritual. Segundo o autor, havia na/o adolescente uma mentalidade própria, mesmo com seus aspectos morais ainda permanecendo mal conhecidos.

A adolescência foi demarcada pelo autor como idade ingrata ou período negativo, de percurso marcado por um corpo desajeitado, humor instável e falta de encanto. Ele propôs limites cronológicos e o alerta para o relativismo extremado que reconhecia a forma como universal. Também, defendeu ideias sobre a essência adolescente e sugeriu que a ciência que estuda a temática fosse denominada de hebelogia, inspirada na deusa da juventude Hebe. O autor também reconheceu Stanley Hall como pai dessa ciência, sendo trabalho importante por repetir teses formuladas quarenta anos antes.

Ele reproduziu uma forma de investigação e de análise, além de um modelo de adolescência centrado na ideia de 'crise', que contribuiu para a consolidação do discurso hegemônico da psicopedagogia da adolescência, o qual, com algumas poucas modificações, ainda permanece vigente no cenário das instituições de ensino. Para os teóricos dos anos cinquenta, a adolescência também permanecia um território a ser melhor explorado. Os problemas a ela relacionados, como a delinquência, a rebeldia, a sexualidade, se reproduziam na mesma velocidade e na mesma proporção com que se multiplicavam os estudos, investigações e intervenções, gerando assim uma constante ansiedade entre os especialistas. Quanto mais trabalhos e pesquisas eram produzidos, mais ainda os pesquisadores detectavam os crescentes problemas relacionados à adolescência (CÉSAR, 1998, p. 53).

Como peculiaridade desse momento histórico, nota-se uma pressão feita pela sociedade industrial sobre o/a adolescente. No Brasil, isso pode ser observado por testes empregados durante muitas décadas e em vários locais. Referenciado nos estudos de Pfromm Netto (1976), sabe-se que, desde 1960, foram aplicadas provas de personalidade – Psicodiagnóstico Miocinético - denominadas de PMK a 200 meninos de idade entre 14 e 18 anos. Os procedimentos tinham por propósito identificar desestabilidades nas emoções dos entrevistados. Outro exemplo vem de 1963. Neste ano foram aplicados testes de completção de sentenças de Sacks e Levy para 1364 indivíduos em Minas Gerais, atividades que propiciaram preconceito, segregação racial e econômica.

Contudo, o conceito de adolescência seguia na qualidade de tempos críticos de ajustes, luta e impulsos emocionais insuportáveis. Mediante a isso, as escolas eram tidas como força controladora desses desmandos e o reagir

contrarregras sociais seriam consequências de carácter antissocial e instintivo, indicando necessidade de treinamento. Procedia da psicopedagogia medidas e ações educativas visando ao desenvolvimento saudável.

Adolescência: diferenciando de papéis e delimitação do masculino

O desenvolvimento saudável envolvia a definição de sexo masculino e feminino e a educação diferenciada pelo sexo biológico visava a preservar características inatas e orientar os papéis sexuais e sociais que cada sexo desempenharia na vida, havendo, inclusive, proposta de nomenclatura. Foi Calcano (1948) quem estabeleceu o termo hebelogia para o estudo de meninas, e efebologia para meninos e raros especialistas chegaram a esse grau de minúcia.

O autor classificou os instintos pelo sexo biológico e, no masculino, teríamos o gregarismo, fato preocupante aos especialistas e de teor negativo. Seria tendência inata de formar gangues, praticar desordens, protagonizar atos antissociais, cometer delitos e se tornar delinquente. Portanto, nota-se novamente a adolescência sendo concebida e delimitada como tempo para construção e diferenciação dos papéis destinados ao masculino e feminino. Nesse contexto, o esporte tornou-se um referencial.

A atração dos rapazes pelos esportes era vista como uma característica fundamental para a saúde perfeita e uma mente livre de vícios, tais como as práticas sexuais ilícitas da masturbação, do ‘homossexualismo’ e do sexo com prostitutas [...]. Os psicopedagogos notaram ainda que os adolescentes do sexo masculino desajustavam-se temporariamente: tornavam-se instintivamente ‘perdulários’, ‘glutões’, ‘beberrões’ e inclinados a desregramentos sexuais; mostravam-se lerdos, cansados, dorminhocos, preguiçosos, caprichosos, instáveis, oscilando entre o pessimismo e o otimismo extremos, buscando momentos de intimidade aos quais alternavam momentos de grande expansividade (CÉSAR, 1998, p. 58).

Tratando-se de período marcado por postura laica crescente no mundo, Foucault (2007) explica que as proibições no campo da moral, existentes até então e mantidas pelo religioso, foram sendo justificadas nos discursos médicos, psicológicos e pedagógicos. Agora, o fora da norma era colocado na esfera da antinatureza. Assim, nesse período distribuíram-se papéis sociais e sexuais entre homens e mulheres em nome da natureza humana. Destarte, mesmo que nos pareça distante, essa postura ainda está no seio de famílias e de procedimentos escolares em que o desvio do padrão social e sexual esperado gera condenação ou exclusão (MISKOLCI, 2006).

Assim, questões sobre a/o fora da norma e desajustadas/os no masculino e feminino foram reforçadas, revitalizadas e, uma vez presentes nos manuais de psicopedagogia, caracterizaram uma verdadeira ortopedia pedagógica. Em decorrência disso, surgiram textos dedicados aos problemas da delinquência juvenil, sexualidade e questões de gênero. Mediante tal problemática, cabia aos pais e educadores usar de compreensão para evitar delinquência e desvios da sexualidade. Isso trouxe, iniciado os anos de 1960, a necessidade também de flexibilização de professores autoritários, oficiais de menores e assistentes sociais. A busca era por conduta amiga, confidente, compreensiva e atenciosa, iniciando aí mudanças na instância em vigor.

Com isso, o dispositivo da higiene foi sendo reajustado em dispositivo da felicidade e a ordem discursiva mudou o papel da família. Seu desafio agora não seria mais coercitivo e normalizador. Para a família e a escola, perturbações como inibições, timidez e psicoses deveriam ser observadas e combatidas. Foucault (1982, p. 180) define que

As reações instintivas de natureza sexual são da ordem da multiplicação da espécie e desabrocham com particular vigor na puberdade e enchem de interesse e apetites a adolescência. Devem ser disciplinadas e policiadas, o que acontece não raro com excessivo vigor, fruto de tabus, superstições e preconceitos de índole moral e religiosa. Essas necessidades naturais imperiosas criam problemas difíceis às relações humanas reclamando complicados processos adaptativos pois devem atender não somente aos interesses individuais, mas também aos interesses da família e da comunidade, sem o que conflitos permanentes, de alta nocividade ao viver em comum, não permitiriam condições de paz, de concórdia, de ordem ou de relativa segurança, que a existência normal impõe à vida mais ou menos estável dos grupos em intercâmbio social permanente.

Nota-se que o novo elemento introduzido pela Psicopedagogia, dos anos de 1960 em diante, foi o meio termo entre liberdade e repressão e, em função disso, devia-se agora procurar medidas exatas. Assim, angústias e culpa de pais e professores pelas falhas na educação e tratamento aos adolescentes mostram como ainda vigoram tais verdades, explicando incessantes idealizações por pais, adolescentes e professores. Mas, naquele contexto, faltaram reflexões que questionassem a busca pela exata medida.

Foucault (2007) permite afirmar que foi o identificar fácil dos erros citados e sua procedência que levou a reforma higienista a intervir na família disfuncional, na jovem prostituta e no delinquente juvenil. Para Pinheiro (2006), o objetivo era intervir e disciplinar por meio de movimentos filantrópicos, instituições públicas e privadas recém-criadas, responsabilizando

famílias, principalmente operárias, para agirem contra esses desmandos. Portanto, crianças e jovens em situação de desatenção e vulnerabilidade nas ruas das cidades deveriam receber melhor atenção.

Para Margareth Rago (1997), as ruas deixaram de ser espaços de sociabilidade e se tornaram causadoras de uma vida de vícios, depravação, vagabundagem, escola do mal e garantia para futuros delinquentes e criminosos irrecuperáveis. Foi isso que subsidiou, já no início do século XX, o surgimento de profissões como assistentes sociais, educadores especializados e orientadores, que se reuniram em torno de uma nova bandeira comum: o trabalho social.

Essas profissões encontram-se, atualmente, em plena expansão. Não se vinculam a uma única instituição, mas, ao contrário, enxertam-se como apêndice nos aparelhos pré-existentis: judiciário, assistencial, educativo. Disseminados numa multiplicidade de lugares de inserção, guardam sua unidade, não obstante, em função de seu domínio de intervenção, que assume os contornos das classes 'menos favorecidas'. No interior dessas camadas sociais eles visam um alvo privilegiado, a patologia da infância na sua dupla forma; a infância em perigo, aquela que não se beneficiou de todos os cuidados da criação e da educação almejadas, e a infância perigosa, a da delinquência. Toda a novidade do trabalho social, toda a sua modernidade, consistira justamente nessa atenção mais concentrada com relação aos problemas da infância, num questionamento consequente das antigas atitudes de repressão ou de caridade, na promoção de uma solicitude educativa sem fronteiras (DONZELOT, 1986, p. 91).

Asilos de menores abandonados/das e escola de aprendizes de marinhairo viraram destino de largados/as das ruas. Na rua tínhamos os/as menos favorecidos/as, as/os filhas/os de lares desestruturados, referenciando tanto figuras de crianças e dos/as jovens estigmatizados/as, como também o seu contra modelo idealizado. A rua estava associada aos pequenos furtos, bebida, cigarro, ociosidade e prática do onanismo para meninos. Já para as meninas, o exercício ilícito da sexualidade era o campo da transgressão e vem de Foucault (2007) o entendimento de que as transgressões que delinearão a delinquência juvenil foram referenciadas em um recorte de gênero e sexualidade.

O autor permite perceber que o abuso sexual em casa ou nas ruas, bem como a iniciação sexual fora do casamento entre mulheres eram condutoras da delinquência. Sobre práticas sexuais masculinas, elas não eram problema, exceto a masturbação e a homossexualidade, que ocupavam o campo da delinquência juvenil. E o que seria o espaço da rua aos menos favorecidos?

Não diferente da realidade ainda existente, era um espaço de possibilidade de trabalhos para vendedoras/es de jornal, entregadores/as de folhetos, carregadores/as de pacotes, floristas e plumistas, entre outros.

Entretanto, aos olhos dos reformadores e especialistas da adolescência, a rua era o local por excelência do aprendizado dos vícios e da “delinquência”, do lazer sem regras e do ócio, em suma, da “delinquência juvenil”, cuja versão feminina centrava-se especialmente na “prostituição.” Foi a partir desta concepção negativa do espaço da rua que se iniciou um trabalho de organização do lazer como prevenção das formas viciosas de convívio social, decorrendo daí uma valorização dos esportes e das práticas esportivas em equipe para os jovens (CÉSAR, 1998, p. 67).

Foucault (2007) permite pensar que, desde o início do século XX, o transgredir havia se deslocado do campo do problema, tornando-se característica de uma fase da vida. No discurso reformista, precocidades foram concebidas como características degeneradas e cheias de falhas, temida na sociedade e sinônimo de inferioridade racial, pobreza e falta de civilidade.

Nos tratados dos psicólogos e educadores, o risco da “delinquência juvenil” configurava uma possibilidade incorporada de maneira constitutiva à própria definição do conceito de adolescência. A novidade introduzida pelo discurso da psicologia do desenvolvimento em relação ao antigo discurso filantrópico, que enxergava a “delinquência juvenil” como vinculada apenas a patologias sociais, foi o estabelecimento de uma ligação natural entre “delinquência” e adolescência. A “delinquência juvenil” passou a ser abordada não apenas através do ponto de vista das teorias sociais e morais, mas também, e cada vez mais, a partir da perspectiva naturalizante da psicologia do desenvolvimento, que colocava o comportamento ‘transgressor’ da adolescência no âmbito da natureza (CÉSAR, 1998, p. 70).

Pelo discurso científico, a adolescência se tornou fase de desenvolvimento, de risco, transgressão, delinquência e perigo iminente o tempo todo. Nisso, a díade adolescência/delinquência subsidiou a formação de um envoltório de dupla-face e, ajustado a/ao jovem, propiciou formação de indivíduo caracterizado por duas possibilidades interdependentes e incompatíveis: adolescente domesticado/a, modelo ideal de juventude inocente; e o/a adolescente delinquente, o contrário do esperado. Inclusive, esta concepção colocou todo/a adolescente em risco e carente de intervenções sociais para o devido ajuste.

No entanto, para Pinheiro (2006), quando necessário, o tratamento era diferenciado e proporcional, uma vez que eram usados para retenção: escolas secundárias, clubes sociais, associações esportivas, escolas técnicas e vocacionais, asilos para jovens abandonados/as e reformatórios para jovens delinquentes, escolhidas de acordo com condições socioeconômicas.

Portanto, a adolescência surgiu como uma caixa de Pandora e espalhou problemas. Ao mesmo tempo em que era sinal de perigo, trazia sinais da esperança de maturidade ideal, se ajustada ao esperado, sendo este o objetivo almejado pelas instituições e sua organização. No entanto, a responsabilidade era das instituições citadas. Elas tinham de averiguar os limites que apartavam adolescência em perigo de adolescência perigosa.

Nesse raciocínio, procede de Sandström (1969) a concepção de que o social e o ambiente de convivência eram responsáveis pela delinquência. O autor também referência conceitos de como as ideias de Émile Durkheim foram inseridas na Psicopedagogia. Tais saberes sustentaram o conceito de influência do ambiente na formação da/o adolescente delincente, principalmente as/os que procediam de família desajustadas, fato que chamava atenção porque os laços familiares e casamentos começaram a se desfazerem facilmente, consequência do contexto histórico social de acelerada modificação.

Para Gillis (1981), a sociedade americana na II Guerra Mundial pode servir como um exemplo da questão citada no parágrafo anterior. Naquele contexto, os adolescentes trocavam a escola pelo trabalho na indústria, as mudanças geravam hábitos que negavam a lei e a ordem, mas também a independência econômica. O detalhe é que os jovens levados aos tribunais não possuíam filiação alguma além do trabalho e, uma vez independentes, quanto maiores mais responsabilidades pessoais pelas próprias condutas tinham, mais estigmatizados eram pela sociedade. Nesse sentido, famílias desfeitas também eram consideradas risco para delinquência.

No pensamento psicopedagógico, a influência das ‘famílias incompletas’ também contou como um fator poderoso na determinação do comportamento transgressor do adolescente, e a escola apareceu, novamente, como a instituição restauradora da ordem. Ressaltando a necessidade da presença do psicólogo educacional no espaço escolar, os especialistas apontaram a necessidade de um estreito relacionamento entre escola e família, entre pais e mestres. Observou-se assim a formação de um verdadeiro consórcio entre pais, professores e psicólogos, todos trabalhando juntos, instruídos pelos conhecimentos científicos das teorias da adolescência, e unidos no sentido de aplicar medidas que impedissem os desvios e a “delinquência”. Outra ideia que catalisou as práticas de

intervenção contra o comportamento transgressor da adolescência, foi uma noção de 'higiene mental' de caráter 'promocional' e 'preventiva', representada por um conjunto de medidas para promover a saúde psíquica e moral do indivíduo (CÉSAR, 1998, p. 73).

Percebe-se que a busca era por higiene mental com perfil promocional e preventivo, visando à saúde psíquica e moral. Portanto, foi entendendo a delinquência como traço de adolescência, que surgiram tipologias para comportamentos transgressores de várias origens e níveis. E vêm de Debesse (1965) as classificações e diagnósticos precoces de sujeito revolucionário e retilíneo. Com revolta passageira e excentricidade no vestuário e linguagem, o revolucionário se tornaria na maturidade um artista. O retilíneo sem grandes perturbações e o gregarismo, uma característica padrão, sendo o escotismo uma consequência positiva e as gangues, um efeito negativo.

Para Ferraz (1960), existiam adolescentes perversas/os, irrecuperáveis e deficientes mentais e pervertidas/os recuperáveis, dentre os quais se encontravam: impulsivos/as de conduta imprevisível; revoltados/as infelizes; desatinados/as inconsequentes; violentos/as contumazes; e desajustados/as neuropatas. O/a adolescente delinquente era classificado/a como energúmeno/a, inseguro/a e aparentando situação de poder. Havia também a/o vadia/o, tida/o como autista por razões endócrinas e com depressão vital, devido ao excesso de masturbação, bem como o hipererótica/o, centrado na satisfação sexual e a/o mentirosa/o.

No campo das classificações, cito também o recorte de gênero. Essas são diferenciações que influenciaram nas caracterizações da adolescência delinquente. Para Wall (1948), os meninos eram mais propensos ao comportamento difícil e tendencioso para delinquência, enquanto as garotas, por serem sonhadoras e instáveis, tinham menor risco. A idade da delinquência seria dos doze aos catorze anos e o desajuste, seria agravado pelo cinema. Influyente, esse vício desencadeava até o roubar para assistir sessões.

Com esse pensamento, Werthan (1953) justificou que tal desajuste era inspirado no fictício e, por isso, revistas em quadrinhos também os estimulariam. Como solução, a família e a escola foram responsáveis por corrigir os/as desprotegidos/as sociais. Nota-se que há agora um fenômeno de massa inacessível para psicologias individualizadas. Nessa concepção, quem representava o exato ponto de equilíbrio esperado era a classe média.

Cesár (1998) cita que, para o pesquisador René Fau, não seria o tipo de vestimenta ou meio de condução que faria os/as adolescentes mudarem seus comportamentos. Seria a falta de assistência afetiva e emocional de pais, traço comum entre os excessos dos ricos e escassez de pobres. Nesse caminho, vieram de Ferraz (1960) teorias acerca da natureza instintiva da

delinquência, ligada aos fatores sociais como família e situação socioeconômica. Para o autor, o uso de substâncias alucinógenas e entorpecentes seria uma característica inata, marcada pela busca insaciável do gozo. Portanto, o álcool e o éter colaborariam para dissoluções de conflitos mentais e angústia, motivo pelo qual o vício pela bebida, maconha, entre outros, seria tão comum entre adolescentes. Isso mostra que

Alguns autores teorizaram a adolescência como uma condição marginal, tanto por ser provisória quanto por instigar a prática de delitos criminosos. Desse modo, a adolescência foi caracterizada como um período de busca da identidade, o que se deixaria perceber no emprego de uma simbologia de grupo interpretada pelos especialistas como uma forma de “semi-identidade”, expressa nas roupas, na linguagem diferenciada e em atitudes próprias, muitas vezes identificadas com grupos criminosos (CÉSAR, 1998, p. 77).

Para além da identificação aparente, veio da medicina o diagnóstico por meio de eletroencefalograma. Tais procedimentos foram usados com o objetivo de classificar a inteligência inferior no/a adolescente, embora tratar-se de princípios que já apresentavam contradições a partir das afirmações que geravam. Afirmava-se que a responsável em formar esses monstros, fumadores de maconha, ladrões de carro e homossexuais, concepção imortalizada pelo cinema, seria a família.

Referenciado em Fischer (1996) e César (1998), percebe-se que o cinema consolidou o vínculo entre adolescência e delinquência, destacando a sexualidade na delinquência juvenil. Veio dessa arte a ênfase ao caráter ilícito da sexualidade feminina e da sensibilidade homoerótica. Quanto ao Brasil, os comportamentos rebeldes justificaram-se nos confrontos sociais e armados pelas revoltas dos movimentos de guerrilha contra o regime militar. Aqui, acreditava-se que as inspirações procediam de manifestações estudantis americanas e francesas nos fins dos anos de 1960.

No correr dos anos sessenta, o debate sobre a adolescência envolvendo psicólogos, pedagogos, sociólogos e representantes das instituições educacional e judicial foi se transformando, e termos como “delinquente juvenil” foram sendo substituídos por alusões à “cultura de jovens”. Após a iluminação de figuras que representavam o lado obscuro da adolescência, os teóricos começaram a colocarem destaque as chamadas ‘subculturas’ jovens, que surgiram no interior dos movimentos de protesto político e de liberalização dos costumes, associados a movimentos políticos de esquerda e da ‘contracultura’ (CÉSAR, 1998, p. 83).

Sobre os movimentos citados, surgiram suposições de que se estava diante de um grupo que ocupava cada vez mais espaço nas diferentes instâncias da vida pública. Nesse caminho, procede de Friedenberg (1972) a tese de desaparecimento da adolescência. Tal crise não tinha relação com a natureza, como supunham os psicólogos, seria decorrente da posição minoritária ocupada por ela na sociedade. Assim, os anos de 1950 marcaram um apogeu das ideias sobre a adolescência, pois mostraram os seus limites e anunciaram o fim da caracterização presente nos manuais de psicologia do desenvolvimento, demarcadas desde o início do século. Portanto, adolescência

[...] tornava-se obsoleta, pois a integração pessoal não podia mais ser o velho ideal de maturidade, então irrealizável. Os próprios adultos transmitiam aos adolescentes sua ansiedade e falta de clareza quanto aos papéis sociais. A bola era assim devolvida aos pais e professores, definidos como indivíduos insuficientemente caracterizados, transformados em seres anônimos por processos que reduziram todos à multidão ou à massa. (PASSERINI, 1996, p. 356).

Foi um fim demarcado pelos discursos hegemônicos da psicologia do desenvolvimento e das instituições que alimentaram tal discurso e também momento em que se percebeu fragilidade nas instituições, principalmente da escola e da família. Tais questões removeram fronteiras que separavam os adultos dos adolescentes. Os anos de 1970, período que revelou a desconfortável aproximação entre adolescente e adulto, foram tempos que possibilitaram perceber também que o comportamento maduro dos adultos era permeado de traços de instabilidade e angústias, e não mais linhas demarcatórias da adolescência. Isso acabou por revelar que as maturidades vividas pelo adulto e esperadas pelo adolescente geravam frustrações em ambos.

Adolescência: masturbação, sexualidade e controle do gênero

Ao buscar discutir masturbação, sexualidade e controle do gênero, é Foucault (2007) quem referência tal debate de forma considerada. O autor permite afirmar que a masturbação e as práticas sexuais foram colocadas no campo da transgressão e parte da delinquência. Quanto às problematizações da sexualidade adolescente, a questão é mais recente, tendo seu início nos anos de 1950. O ocorrido foi que a explosão do sexo, do desejo, dos instintos e de novas emoções seriam demarcadas como comportamento específico do adolescente, levando-o ao vício ou não.

Portanto, nesse período, a masturbação emergiu nos textos médicos e psicopedagógicos como sintomas específicos da transgressão juvenil.

Historicamente, essa prática foi problematizada com maior ou menor intensidade pelo campo moral-religioso ainda em séculos anteriores e, só no século XIX, a medicina higienista fez o enquadramento dela como problema, delimitando limites entre o normal e o patológico.

A adolescência, como objeto de investigação e controle, viabilizou que o sexo se tornasse um dos principais alvos de aplicação de dispositivos reguladores, permitindo a criação de um conjunto de novos personagens sexuais e, uma vez consagrados pelas ciências médicas em sua classificação rigorosa, tornaram-se facilmente identificados. Para Foucault (2007), tínhamos assim uma criança precoce, um jovem homossexual, um/a adolescente masturbador/a, separação do normal e patológico, o confinamento e demarcação da mulher histérica, dentre outros.

Estabelecidas tais fronteiras, a medicina higienista buscou seus objetos na intimidade familiar e nos dormitórios dos colégios, ao observar, anotar e escutar queixas. Assim, ela prescreveu normas e incitou o falar de sexo, pois nele havia as verdades essenciais dos indivíduos as quais subsidiaram a redação de manuais de comportamento repletos de erotismo e maquiados de cientificidade. Denominado de as perpétuas espirais de poder e prazer. Esses mecanismos mostraram que a incitação para se falar do sexo se tornou o meio de multiplicação de técnicas de controle que associavam poder e prazer.

O colégio interno foi considerado um local privilegiado para a problematização da sexualidade dos jovens. No interior dos muros daquela instituição, o discurso sobre o regramento da sexualidade juvenil transparecia já na arquitetura dos dormitórios, das áreas de lazer e no próprio controle das atividades dos jovens. Todavia, com um maior refinamento das regras de controle da sexualidade, durante o século XIX europeu, o colégio interno passou a ser visto com desconfiança por parte das políticas de higiene, deixando de ser considerado como uma área segura para aparecer, nos discursos de higienistas, de pedagogos e de psicólogos, como um local de propagação do 'vício'. Por ser um ambiente onde os jovens realizavam todas as atividades cotidianas em conjunto, o perigo assombrava seus dormitórios: a um mínimo descontrole da vigilância, poderia se estabelecer uma rede de 'contaminação', gerando uma epidemia de onanismo e "homossexualismo" (CÉSAR, 1998, p. 89).

O discurso do psicopedagogo Maurice Debesse (1965, p.56), foi exemplar ao descrever situações sobre tal temática, afirmando que

Ela [a masturbação] se alastra à maneira de uma doença endêmica nos internatos; contrai-se por imitação e são os mais velhos que iniciam

os mais jovens. [...] A masturbação contínua é um hábito vicioso que fadiga o adolescente, dá origem a escrúpulos nas naturezas sensíveis e faz nascer um sentimento de vergonha e culpabilidade.

A plena consolidação do discurso psicopedagógico sobre sexualidade adolescente confirmou o estatuto da forma como transgressão e problema da natureza e, por isso, carecendo de tratamentos educativos. Especificamente em relação aos homens, havia a preocupação com práticas homoeróticas e o onanismo, descritas de forma pormenorizada entre o conjunto de patologias sexuais convertidas em figuras típicas da sexualidade adolescente.

Na busca por sanar o problema, na escola, a higiene física, moral e sexual, deveria compor o currículo, sendo formação a ser complementada pela família. A proposta era de que a/o adolescente distinguisse o lícito do ilícito, o normal do patológico, o moral do imoral, sendo ações orientadas e coordenadas pelo discurso científico. Com esse conhecimento, estar-se-ia apto para o guardar-se das próprias paixões.

Foucault (2007) permite afirmar que foi no interior dessa ética naturalista e das dicotomias estabelecidas pela ciência positivista que a masturbação apareceu como expressão privilegiada da sexualidade adolescente e, tal perversão, tornou-se alvo prioritário das operações médicas e da Psicopedagogia. Nesse caminho, a masturbação foi interpretada como um mal gerador de angústias ao gênero masculino. No discurso científico, tratava-se de uma emergência da virilidade que determinaria um estado melancólico expresso pelo isolamento físico e psíquico. Para César (1998), acreditava-se que, uma vez fechados em ambiente como seus próprios quartos, eles ficariam suscetíveis aos intentos da natureza, manifesta em forma de desejos e atitudes, negando a moral e os bons modos. Para a autora

A rede discursiva que inventou o adolescente, o 'sujeito' da explosão do desejo e do sexo que transgride, também circunscreveu sua imagem segundo as ideias de 'culpa' e de 'vergonha'. O 'impulso sexual' foi descrito como um poderoso 'instinto' que se potencializava ao máximo na adolescência, requerendo assim o seu controle tendo em vista os interesses do indivíduo e da coletividade. Atacou-se à noção de que os 'pensamentos sexuais' seriam nocivos, de que a masturbação poderia levar à doenças e até mesmo à loucura, criticando também a inutilidade da noção de 'saúde mental', que não passaria de um efeito da orientação moralista e retrógrada para a conduta dos jovens (CÉSAR, 1998, p. 92).

Na realidade brasileira dos anos de 1920, discussões sobre educação sexual continham objetivos de duas ordens: construtiva porque era voltada para

produção do adulto ideal; e preventiva, por comprometer com a eliminação de vícios, ambos orientados por teses científicas do positivismo e do eugenismo. Inclusive, em escolas brasileiras, o tipo de educação sexual investida nas práticas de higiene sexual concebia dispositivos para formação de ideais de sexualidade responsável, madura, conjugal, heterossexual e procriativa.

Então, na busca por alcançar os objetivos normativos esperados, surgiram pressupostos de um conjunto conceitual referente ao percurso cabível ao adolescente até alcançar maturidade e, ineditamente, as questões de vivências não seriam tão significativas. Em relação ao início da adolescência, para Nérici (1967), o investimento amoroso por um amigo/amiga do mesmo sexo, sexo oposto, mais velho/a, seria parte do amadurecimento. Para o autor, o amor adolescente passava por uma progressão afetiva, iniciada com atrações intelectuais platônicas e, na sequência, já seria iniciado o período heterossexual, marcado pelo namoro, progredindo para o noivado e matrimônio.

Nesse amadurecimento, paqueras ou flertes teriam papéis importantes para ajustar desejos, visando à heterossexualidade conjugal. Inclusive, por volta dos doze aos catorze ou dezesseis anos, o envolvimento homossexual estaria dentro dos padrões de normalidade, assim como a afetividade com mais velhos/as do mesmo sexo. Porém, tais relações não deveriam culminar em práticas sexuais. Para César (1998), a aposta era que, transcorridas tais faixas etárias, essas ligações acabariam sendo esquecidas, evoluindo para atrações ao sexo oposto. Assim

A sexualidade adolescente foi apresentada sob a forma da evolução de suas etapas. O amor e o erotismo foram compreendidos como elementos desta sexualidade, os quais deveriam conduzir aqueles 'sujeitos' à sensibilidade, à beleza corporal e ao prazer contemplativo. Em um 'ambiente perverso', no entanto, o erotismo não se desenvolveria de maneira natural e, em vez de culminar na heterossexualidade adulta, iniciaria o adolescente em uma sexualidade 'despudorada' (CESAR, 1998, p. 98).

Outras situações sexuais que receberam considerada problematização por parte dos educadores foram descritas por Costa (1983), ao afirmar que sonhos eróticos, poluções noturnas e ereção receberam regras prescritas específicas como dormir de costas e banho frio, para evitar demora e ereção. No contexto, a adolescência seria marcada por fragilidade fisiológica de pré-disposição a doenças como tuberculose. Portanto, foram os hábitos e a associação dessa patologia com boemia que favoreceram sua relação com a juventude e a sexualidade. Houve aí rememoração da relação direta entre tuberculose e masturbação. Entretanto, nem tudo era ordem e o observar com crítica revelava uma comum contradição entre as normas e padrões.

A situação da vida em grupo, uma característica tida como ‘inata’ da adolescência, foi vista de maneira ambígua e contraditória: enquanto uns a descreveram como um comportamento de risco, favorecedor da “delinquência” e da “homossexualidade”, outros também a consideraram como um paliativo para o não exercício da sexualidade. Nos garotos, o impulso sexual reforçaria uma tendência à agressividade, e um desejo de assertividade detendo em vista a futura independência econômica e o casamento. (CÊSAR, 1998, p. 99).

Sendo assim, o enquadramento como explosão dos hormônios, descompasso entre maturidade sexual, fisiológica e maturidade social, problema paradoxal e sem solução, fase mais sexuada da vida e período em que práticas sexuais deveriam ser barradas, contribuíram para uma dupla caracterização no campo da sexualidade. A adolescência da continência e adolescência do fervilhar sexual constituíam um mesmo sujeito.

Assim, procedem dos estudos de Kinsey, Pomeroy e Martin (1949) dados que possibilitam confirmar que os anos de 1950 significaram um marco, separando a sexualidade adolescente da delinquência juvenil e tornando tais figuras independentes entre si. Mas isso não bastou para colocar a sexualidade fora da esfera das tensões e dos problemas. Para Ferraz (1960), o sexo continuava representando essas condições, porque alvoroçava, inebriava, perturbava, desconcertava, convidava e desapontava.

Vem dos anos de 1960 fatos que retratam a realidade brasileira sobre questões do sexo adolescente e as esferas ocupadas por ela. Esse foi o período em que o aumento das relações sexuais entre adolescentes já demandava uma teorização mais explícita sobre perda de virgindade, amor livre e gravidez. Assim, procede de Gaiarsa (1967) o discurso de se tirar a sexualidade da esfera da repressão. A busca era por entender o deslocamento do sexo adolescente. Nesse caminho, há de se admitir que Wilhelm Reich já inspirava movimentos de libertação do sexo desde os anos de 1920 no mundo e influenciou conceitos e ações até os tempos atuais.

Béjin (1987) afirma que a sexologia, nos moldes em que chegou até nós, surgiu entre 1922 e 1948. Em 1922, Reich descobriu o que chamou de verdadeira natureza da potência orgástica e, em 1948, foi publicado o primeiro dos dois grandes livros de Kinsey. Sobre o trabalho de Reich, a descoberta da natureza do poder orgástico, parte mais importante de economia sexual, conduziu à descoberta do reflexo do orgasmo, em 1933, e à descoberta da radiação do orgônio em 1939. Quanto a Kinsey, substituiu a incerteza de Freud, a assimilação reichiana da energia orgásmica e, mais tarde, a energia orgônica, pela evidência behaviorista do orgasmo, definido por uma configuração de correlatos fisiológicos objetivamente apreensíveis.

Para Béjin (1987), a partir de então proliferaram as contabilidades de orgasmos, multiplicação das terapias do mesmo e, assim, se afirma a racionalização da sexualidade, fortalecendo o domínio dos sexólogos. No entanto, a sexologia estava propensa a ser somente uma orgasmologia e as terapias da sexualidade, uma orgasmoterapia. Quanto ao sexólogo/a contemporâneo/a, estaria centrado/a secundariamente em contraceção, gravidez, aborto e doenças venéreas e desvios e perversões sexuais não estariam no centro de sua problemática. Focado na disfunção, o objetivo era atuar sobre perturbações frequentes da sexualidade comum e, segundo afirma o autor, tratava-se de uma atuação distinta dos profissionais que atuavam nesse campo até então.

O autor cita ainda o *behavior therapy*, introduzida em 1964 por Skinner e Lincisley. Bem difundida no início dos anos 1960, o método terapêutico procedia de correntes de reflexões teóricas e trabalhos experimentais que incluíam as pesquisas de Skinner nos anos de 1930, dentre outros. O postulado fundamental era o de que as perturbações e neuroses constituíam comportamentos aprendidos e condicionados, ou seja, maus hábitos. Assim, tão normalizadoras quanto tinham sido as disseminações da higiene sexual na primeira metade do século XX, a sexologia ainda aprisionava o sexo, prazeres e práticas sexuais dentro de um discurso da normalidade.

Nesse sentido,

Se for verdade que ela contribuiu para retirar o caráter perverso das práticas sexuais, por outro lado, ela aprisionou o sexo em novas formas hegemônicas, tais como a ‘ditadura do orgasmo’, entre outras. Ao caracterizar a adolescência como o ‘despertar do sexo’, como a ‘eclosão dos instintos sexuais’, e em termos da ‘explosão dos hormônios’, psicopedagogos e sexólogos indicaram que o ‘conflito’ e a ‘crise’ estão centrados na urgência da necessidade sexual da adolescência, pouco importando se eles consideram relevante permitir, incitar ou barrar a satisfação daqueles impulsos. É interessante observar como o discurso que combate a repressão da “sexualidade adolescente” sequer parece se dar conta de que o sexo e a sexualidade foram justamente aqueles aspectos de que mais se falou em todos os manuais de conduta sexual juvenil (CÉSAR, 1998, p. 106).

Diversos trabalhos como os de Kehl (2004) e Fischer (1996) subsidiam essa discussão, bem como reflexões de Foucault (2007) que possibilitam afirmar que a temida sexualidade adolescente nunca deixou de ser constituída como objeto de uma curiosidade incessante por parte dos especialistas. A busca era por conhecer a sexualidade, os hábitos e as práticas para melhor controle e gestão, para se colocar o sexo em lugar privilegiado de investigações

e observações. Central nas discussões da psicologia do desenvolvimento, sabia-se que, fazendo o/a adolescente falar de seu sexo, isso tornaria público as suas verdades.

No entanto, no confronto entre o esperado e a verdade de cada um/a, há um distanciamento considerado e, nesse embate, o modelo ideal esperado tinha se distanciado da verdade pessoal. Em contrapartida, há um lamento pela perda dos valores da moral, do respeito e do amor. Exemplo disso é que pais e educadores ainda se reconhecem perdidos em relação ao educar de jovens e crianças. E foi justamente esse sentimento de impotência, diante da educação de jovens e crianças, o elemento constitutivo que levou a família, a infância e a adolescência se tornarem objetos de investigação e intervenção.

Mesmo assim, concordamos com César (1998), que há de se reconhecer que rupturas e interpretações dadas sobre caracterizações de adolescência, realizadas e reproduzidas em exaustão pelo discurso psicopedagógico, no passar do tempo, não são completas. Muito do passado permanece nas entrelinhas de novas pesquisas e orientam intervenções realizadas no presente, quer seja na família, na escola ou demais espaços sociais. Portanto, é preciso fugir do campo restrito e demarcado com expectativas e respostas prontas, mesmo que permaneça a visão da crise orgânica, psíquica e social que subsidia a produção discursiva na busca da imagem ideal de adolescência e maturidade.

Assim, ao observar as literaturas produzidas nesse campo, nas últimas décadas, percebe-se que,

A adolescência vem sendo considerada o momento crucial do desenvolvimento do indivíduo, aquele que marca não só a aquisição da imagem corporal definitiva como também a estruturação final da personalidade. [...] O adolescente não pode ser estudado apenas sob a ótica de suas modificações corporais, pois se é verdade que nelas se radicam as angústias básicas da puberdade, não é menos certo, contudo, que sem o adequado entendimento da crise dos valores por que passa o jovem jamais lograremos compreender o real significado da transformação da criança em adulto (OSORIO, 1989, p.10).

Podemos pensar em diversos outros autores/as, para além das/os já citadas/os, como: Herculano-Houzel (2005), Castro, Abramovay e Silva (2004), Becker (2003), Sprinthall e Collins (2003), Aberastury e Knobel (1981), dentre outros. Para os quais o discurso é de que, somente quando a maturidade biológica é acompanhada de amadurecimento afetivo e intelectual, torna possível entrar no universo adulto.

*A arqueogenealogia da adolescência: Para além de um método,
caminho para a desnaturalização de uma forma*

As mudanças psicológicas que se produzem neste período, e que é a correlação de mudanças corporais, levam a uma nova relação com os pais e com o mundo. Isto só é possível quando se elabora, lenta e dolorosamente, o luto pelo corpo de criança, pela identidade infantil e pela relação com os pais da infância. Quando o adolescente se inclui no mundo com este corpo já maduro, a imagem que tem do seu corpo mudou também sua identidade, e precisa então adquirir uma ideologia que lhe permita sua adaptação ao mundo e/ou sua ação sobre ele para mudá-lo. [...] mover-se-á entre o impulso ao desprendimento e a defesa que impõe o temor à perda do conhecido é um período de contradições, confuso, ambivalente, doloroso, caracterizado por fricções com o meio familiar e social. (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 13).

As descrições citadas mostram que procedem dos anos de 1980 os discursos marcados pelo modelo de busca da felicidade que chegou até nós. Vivo nos manuais psicopedagógicos dos anos de 1960, ele reapareceu forçando transformação na rigidez dos dispositivos educacionais e familiares, inspirado na percepção higienista. Ainda, nota-se que,

O adolescente das últimas décadas do século XX deixou de ser a criança grande, desajeitada e inibida, de pele ruim e hábitos antissociais, para se transformar no modelo de beleza, liberdade e sensualidade para todas as faixas etárias. O adolescente pós-moderno desfruta de todas as liberdades da vida adulta, mas é poupado de quase todas as responsabilidades (KEHL, 2004, p. 93).

Sustentado em Foucault (2007), sabe-se que isso é consequência da introdução de novos elementos de controle e normalização mais refinados e sutis. Refiro-me aqui à compreensão de adolescência enquanto tempo de preparação para o adulto ideal.

Outro fato para observação vem dos anos de 1980 e que ainda perdura nesse início de século XXI. Trata-se da formação discursiva presente em literaturas de autoajuda individualista, referenciada na busca instantânea da felicidade centrada em si mesmo e, de acordo com César (1998), colocada no mercado para aquisição, atendendo fetiches de consumo. Nesse novo formato, trabalhos como o de Castro, Abramovay e Silva (2004) assumiram linguagem fluída, cujos conceitos científicos têm por compromisso esclarecer e permitir a autonomia na resolução de problemas, tanto do/a adolescente quanto da família. Tal literatura ocupou o lugar dos antigos manuais, sendo interpretada em perspectivas distintas

No sentido do resgate das instituições, a despeito de sua falência, numa última tentativa de restabelecimento da ordenação do espaço privado da família burguesa e da escola; quanto no sentido do resgate e preservação da própria adolescência, concebida agora enquanto projeção da 'felicidade' perdida dos próprios adultos (CÉSAR, 1998, p. 115).

Portanto, a adolescência deixou de ser uma fase da vida para intervenções da ortopedia disciplinar, tornando-se caminho para a constituição de adultos ideais e transformada em fase concentrada em si mesma. Pelas descrições de Castro, Abramovay e Silva (2004) e de Herculano-Houzel (2005), o foco está na possibilidade da alegria e do prazer sem compromissos, felicidade que parece barrada e impossível aos adultos. Seria a felicidade e prazer individual, independente do custo, aqui e agora e mediada pelos fetiches da sociedade de consumo. É agora porque amanhã, como adulto, não será mais possível. Com isso, a adolescência deve ser preservada e resgatada dos perigos constantes como AIDS, gravidez precoce, dentre outros.

Também, no discurso da sexualidade, o ilícito foi substituído pela abrupta e dolorosa interrupção da melhor época da vida. Logo, práticas médicas, educativas e de escritos, como os trabalhos de Herculano-Houzel (2005), Castro e Abramovay e Silva (2004) visam à prevenção da gravidez na adolescência. Esses são discursos comprometidos com a preservação para que o status de felicidade não se perca ou venha a ser interrompido. Nesse sentido, o deslocamento é profundo e a adolescência antiga, enquanto projeto de normalização de adulto futuro, deu espaço para uma nova forma.

Adolescência que se constitui como a encarnação de uma 'felicidade' que tem de ser vivida no presente, devendo ser preservada, estimulada e prolongada ao máximo pelos adultos, passa a guardar consigo a idealização adulta das possibilidades da aventura, da experiência, do descompromisso, das pequenas transgressões; mas qualquer descuido poderá quebrar o seu frágil encanto. Se a adolescência não for bem tratada, protegida e compreendida, o seu suposto potencial para a 'felicidade' será recoberto por crises e desajustes que se prolongarão até a idade adulta, reproduzindo-se nas novas gerações (CÉSAR, 1998, p. 116).

Mediante os discursos, normatizações, enquadramentos, controles, dentre outros, resta a alternativa de pensar a adolescência não mais como fase de vida, cheia de características essenciais, mas como forma de múltiplas possibilidades de subjetivação. Formas possíveis em que o mundo pode ser reinventado e vivido por uma diversidade de pessoas, quer sejam crianças, jovens, adultos ou velhos.

Nesse caminho, talvez seja preciso brincar com os modelos constituídos para se criar novas possibilidades de viver e se relacionar com os escombros das instituições estabelecidas, rompendo com os modelos estáticos impostos e estabelecendo um jogo de separar, juntar, reorganizar e inventar formas de inserção no mundo para que se consiga romper com as paredes das redomas postas por muito tempo e de difícil transposição. Outra opção seria dissolver os modelos e encarar realidades que se mostram de muitas faces. Nesse sentido, para César (1998, p.124) é preciso

Refletir tendo em vista o campo aberto das possibilidades, pluralizar as instituições e sujeitos que o mundo apresenta como unidades ou totalidades singulares: contra os modelos estabelecidos de adolescências, famílias, maturidades, infâncias e velhices.

Considerações finais

Inicialmente, consideramos importante reconhecer que, sem as reflexões presentes em diversas obras de Michel Foucault, somadas aos trabalhos de pesquisadores e pesquisadoras que se debruçam sobre as publicações do autor, o desenvolvimento deste trabalho não teria tomado forma; portanto, são saberes que foram fundamentais para a sustentação desta discussão. Ainda, como fundamentação teórica, os estudos foucaultianos têm possibilitado o uso de metodologias inovadoras.

Quanto aos estudos sobre arqueologia do saber e genealogia do poder, eles são procedentes das reflexões foucaultianas; por meio deles foi possível demonstrar a constituição histórica da adolescência masculina, produto de uma trama de discursos de saber e de relações de poder e reconhecer os processos modernos de sujeição e de produção de sujeitos assujeitados.

Foi o casamento da arqueologia com a genealogia, denominada de arqueogenealogia, que possibilitou reforçar a necessidade de desconstrução do conceito de adolescência e masculinidade como sendo natural e demarcada pelo biológico, questões essenciais para quem discute o tema. Percebeu-se também, que a adolescência é uma forma estabelecida entre o fim do século XIX e início do século XX, centrada na produção de adultos saudáveis.

Outra consideração, referenciada na arqueogenealogia foucaultiana, foi a percepção de que os discursos sobre adolescência sofreram continuidades e descontinuidades, tendo sido reconfigurados historicamente no decorrer dos séculos e décadas, desde a sua invenção. Esse raciocínio permitiu notar que esses discursos estão voltados para que o *status* de felicidade na adolescência não se perca, ou seja, interrompido. Houve um deslocamento

profundo do que era a adolescência quando criada, enquanto projeto de normalização de adulto.

A arqueogenealogia permitiu perceber a consequência desse deslocamento: notou-se que a adolescência vem sendo alardeada discursivamente como a encarnação de felicidade a ser vivida, preservada, estimulada e prolongada ao máximo, trazendo consigo a idealização adulta de aventura, experiência, descompromisso e transgressão. Entretanto, persiste a preocupação de que descuidos possam quebrar seu frágil encanto e, por isso, deve ser bem tratada, protegida e compreendida. Quanto ao seu potencial de felicidade, estaria recoberto por crises e desajustes a se prolongar até a idade adulta.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

ALAIMO, K. Shaping adolescence in the popular milieu: Social policy, reformers and French youth, 1870-1920. **Journal of Family History**, Thousand Oaks, v. 17, n. 4, p.419-438, 1992.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BECKER, D. **O que é Adolescência**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BÉJIN, A. Crepúsculo dos psicanalistas, manhã dos sexólogos. In: ARIÈS, P.; BÉJIN, A. **Sexualidades ocidentais**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987. p.211-235.

CALCANO, A. D. Prólogo de la psicología de la adolescência. In: BROOKS, D. F. **La Psicología de la Adolescência**. Buenos Aires: Kapelusz, 1948. p.98-115.

CASTRO, L. R. **Subjetividade e cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001.

_____. **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: NAU, 1999.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicacoes/livros/juvsexualidade/mostra_documento>. Acesso em: 18 set. 2014.

CÉSAR, M. R. A. **A invenção da “adolescência” no discurso psicopedagógico**. 1998. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. Jovens pobres: o mito da periculosidade. In: FRAGA, P. C. P.; LULIANELLI, J. A. S. **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.19-37.

COIMBRA, C. C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

DEBESSE, M. **A adolescência**. Lisboa: Publicação Europa-América, 1965.

DONZELOT, J. **A Polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FERRAZ, J. S. **Psicologia do adolescente**. Limeira: Edições Letras da Província, 1960.

FISCHER, R. M. B. **Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade**. 1996. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. **Historia da sexualidade volume I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1982.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRIEDENBERG, E. Z. The image of the adolescence minority. In: ROGERS, D. **Issues in Adolescent Psychology**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1972. p.267-278.

GAIARSA, J. A. **A juventude diante do sexo**. São Paulo: Brasiliense, 1967.

GESELL, A. **A criança do 0 aos 5 anos**. Lisboa: Dom Quixote, 1979.

_____. **O jovem dos 10 aos 16 anos**. Lisboa: Dom Quixote, 1978.

GILLIS, J. **Youth and history:** Tradition and change in European age relations. Nova York: Academic Press, 1981.

GONDRA, J. G. **Educação no Brasil:** História, cultura e política. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro.** São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, G.S. **Adolescência:** sua psicologia e suas relações com fisiologia, antropologia, sociologia, sexo, crime, religião e educação. v.2. 1904. Disponível em: <<http://psychclassics.yorku.ca/Hall/Adolescence/chap17.htm>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

HERCULANO-HOUZEL, S. **O cérebro em transformação.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

JOBIM e SOUZA, S. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.Ç.; LEITE, M. I. **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1998. p.39-54.

KEHL, M. R. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. **Juventude e Sociedade:** trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p.165-173.

KINSEY, A.; POMEROY, W.; MARTIN, C. **Conducta sexual del Varón.** México: Editorial Interamericana, 1949.

LOURO, G. L. **O corpo educado:** Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

MEAD, M. **Sexo e temperamento.** São Paulo: Perspectiva, 1988.

MILLOT, C. **Freud antipedagogo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

MISKOLCI, R. Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.14, n.3, p.681-695, 2006.

NÉRICI, I. G. **Adolescência:** O drama de uma idade. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1967.

ORTEGA Y GASSET, J. Juventude. In: _____. **A Rebelião das Massas.** São Paulo: Martins Fontes, 1987. p.109-131.

OSORIO, L. C. **Adolescente hoje.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: KOLLER, S. H. (Org.). **Adolescência e psicologia**: concepções, práticas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/01/adolescencia1.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

PASSERINI, L. A juventude, metáfora da mudança social. In: LEVI, G.; SCHMITT, J. C. **História dos Jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p.319-382.

PERALVA, A. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. **Contemporaneidade e educação**, Rio de Janeiro, v.2, n. 2, 1997.

PFROMM NETO, S. **Psicologia da adolescência**. São Paulo: Instituto Nacional do Livro, 1976.

PINHEIRO, A. **Criança e adolescente no Brasil**: porque o abismo entre a lei e a realidade. Fortaleza: Ed. UFC, 2006.

RAGO, M. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

SANDSTRÖM, C. E. **A Psicologia da infância e da adolescência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

SOARES, C. L. **Educação física**: Raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SPRINTHALL, N. A; COLLINS, A. W. **Psicologia do adolescente**: uma abordagem desenvolvimentista. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

WALL, W. D. **The adolescent child**. London: Methuen & Co, 1948.

WERTHAN, F. **Seduction of the innocence**. New York: Kennikat Press, 1953.

ESTUDANTES LGBTQ NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ETNOGRAFIA NO ESPAÇO ESCOLAR... UMA CONVERSA COM INICIANTE À PESQUISA EM EDUCAÇÃO SEXUAL

Claudionor Renato da Silva
Ana Claudia Bortolozzi Maia

Introdução

Os/as estudantes Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais (LGBTQ) da Educação Básica, seu protagonismo e atenção pelas políticas públicas educacionais despontam no cenário brasileiro e mundial como vozes que ainda são silenciosas na realidade dos espaços escolares e também inaudíveis na prática dos professores e dos profissionais da escola.

Exigem-se, assim, pesquisas que problematizem esta realidade, pois tais vozes e protagonismos estão cada vez mais promovendo uma ação de integração no sentido de que, se não são ouvidos, então serão vistos: passam agora, estes estudantes, a retornar - e permanecer - aos bancos escolares, rejeitando e combatendo todo preconceito e discriminação, não só por força das políticas, mas, sobretudo, e fundamentalmente, pelo reconhecimento dos direitos e de cidadania.

Diante deste cenário, nossa conversa é com um público específico: iniciantes em pesquisa, na temática da educação sexual que se debruçam sobre as pessoas LGBTQ na escola. Propomos etnografias no espaço escolar como método para produção do conhecimento na área da educação escolar.

Rocha (2012) em *Pedagogia do Insulto* apresentando dados sobre o *bullying* homofóbico aponta que 44% de adolescentes e jovens gays das escolas públicas e privadas do Brasil são vítimas de violência. Ao lado da vitimização dos sujeitos LGBTQ – retomaremos com mais profundidade o

conceito de *sujeito(s)* na segunda parte desta conversa - temos a necessidade de mais pesquisas que enfoquem o professorado da educação básica: que espaço o currículo das licenciaturas têm se aberto ao contexto dos sujeitos LGBTT evitando no espaço escolar toda forma de preconceito e discriminação? E formações continuadas, em serviço, para professores, estão sendo elaboradas e realizadas pelos entes federados? Estas duas vertentes aqui problematizadas são alguns caminhos pensados para a Iniciação Científica em Educação Sexual: etnografias no espaço lugar que contribuam para a produção do conhecimento na área da Educação Sexual.

Esta conversa se divide em duas partes centrais: a primeira, discutindo e refletindo sobre os sujeitos LGBTT: garantias do *bem-estar subjetivo* e o campo do conhecimento do tema; na segunda parte, apresentando um pouco sobre a Iniciação Científica em cursos de licenciatura, com um foco no método da etnografia. Acreditamos que com este método é permitido uma inserção mais profunda para compreender e interpretar a realidade do espaço escolar dos sujeitos LGBTT, no sentido de que, mais do que políticas, são necessárias mais e mais produções sobre a realidade da presença destes estudantes em interação com heterossexuais e seus professores nas escolas de educação básica, pois, ao que nos parece, diante dos dados de violência contra estes estudantes LGBTT na escola estamos diante de uma problemática a ser discutida, refletida e transformada. Por outro lado, a escassez de produções sobre a temática LGBTT na formação de professores, em cursos de licenciatura, nos convida também a problematizar a temática LGBTT no atual cenário curricular educacional brasileiro das licenciaturas.

Os estudos LGBTT no campo educacional se tornam ainda mais intensificados e necessários, ao olharmos para as atuais *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (BRASIL, 2013) em que não há nenhuma Diretriz Curricular explícita em Educação Sexual, havendo apenas na Diretriz dos Direitos Humanos, uma pequena aproximação à temática. Por que o tema da Educação Sexual está ausente? E os sujeitos LGBTT? Por que não é dito nada sobre Orientação Sexual? Estão aqui algumas questões centrais para etnografias em educação sexual na Iniciação Científica que pretendemos ir conversando ao longo deste texto num olhar para este documento de suma importância para a educação brasileira.

Começamos com algumas considerações sobre a temática LGBTT como área do conhecimento, sobre a qual, a Educação Sexual também se ocupa.

1.1 O alunado LGBTT: garantias do bem-estar subjetivo no espaço escolar

Brasil sem homofobia (BRASIL, 2004) é o documento de ponto de partida para os estudos na temática LGBTT. É deste documento que surge o *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais* PNCDH-LGBT, em 2009 (BRASIL, 2009).

Este documento (Brasil, 2009) é o instrumento político que põe em curso principalmente no espaço escolar o que chamáremos de uma “epistemologia prática” no enfrentamento, na eliminação de atitudes homofóbica no espaço escolar (SILVA, 2014, p. 77).

Por que a escola, um foco de implantação do PNCDH-LGBT, pensando e focando os sujeitos LGBTT? Pelas razões de Rocha (2012) na introdução desta conversa, apontando os dados estatísticos da violência sofrida por estes sujeitos no espaço escolar, mas, sobretudo, e principalmente pela necessidade de transformações urgentes, no que se refere ao preconceito e discriminação presentes na sociedade brasileira é mais que evidente nossas reflexões comecem pela escola, pois não tem conseguido lidar com esta realidade, dialogando, ao mesmo tempo, equilibrando condições ambientais¹ e de relacionamentos que permitam a plena cidadania dos estudantes LGBTT.

Rogério Diniz Junqueira, uma importante referência nacional nos estudos sobre a Homofobia nos informa que a escola exerce um efeito exclusivo/inclusivo na construção identitárias dos estudantes LGBTT. Imediatamente, por fugirem à norma, estes estudantes já sabem o que vão enfrentar ao assumir sua identidade LGBTT. Segundo Junqueira (2009a) o primeiro efeito é o *bem-estar subjetivo* nas relações com entre estes sujeitos e os outros estudantes; dos sujeitos LGBTT com os professores e profissionais outros da escola.

De que se trata o termo *bem-estar subjetivo*? O *bullying homofóbico* é uma das configurações que chamo aqui de *entes ambientais* para sucesso

¹ Uma das questões ambientais, no espaço escolar, por exemplo, é o uso dos banheiros. Teríamos um banheiro “terceiro optativo”? Mulheres se sentem tranquilas dividindo o mesmo espaço com homossexuais ou transsexuais? Qual o risco de segurança que correm os garotos homossexuais ao dividirem banheiros com garotos homofóbicos. Muitas discussões e muitas polêmicas sobre a ambientalização escolar e a homofobia. Para Junqueira (2009a) este ambiente escolar é, geralmente, quase sempre “hostil”: “Trata-se, em suma, de esforços para angariar um salvo-conduto que possibilite uma inclusão (consentida) em um ambiente hostil” (JUNQUEIRA, 2009a, p.26).

ou fracasso do alunado LGBTTT na educação básica. Uma definição de *bullying homofóbico*:

Ao tratarmos do *bullying* homofóbico o fazemos no sentido atribuído a homofobia, nos referindo a situações de preconceito, discriminação e violência contra pessoas sejam elas homossexuais ou não [...]. O *bullying* homofóbico dificulta a permanência na escola e reforça ainda mais a evasão escolar. Diversas pesquisas têm mostrado suas consequências, que vão desde a perda de auto-estima e autoconfianças, retraimento, dificuldade de concentração, absenteísmo escolar, fobia da escola, sentimento de culpa e vergonha [...] até as tentativas de suicídio (ROCHA, 2012, p. 116).

Impõe-se, então, ao professorado, à escola, como agentes e entes do Estado, a garantia do *bem-estar subjetivo* dos sujeitos LGBTTT. Este *bem-estar subjetivo* se inicia pela aceitação e tratamento do nome dos sujeitos, conquista esta que já vale um bom caminho andado nas políticas para a cidadania LGBTTT. As demais garantias deste *bem-estar* é que o professorado elimine as piadas, os discursos sobre os sujeitos LGBTTT tão presentes na mídia humorística brasileira. A garantia do *bem-estar subjetivo* do alunado LGBTTT implica como resultado último seu sucesso e progressão escolar, sua plena cidadania e alegria de fazer parte do espaço escolar em sua diferença que sua identidade LGBTTT não seja um fator de exclusão para permanência e continuação nos estudos na educação básica e prosseguimento no ensino superior.

Mas o que apontam as pesquisas, segundo Junqueira (2009b)? Apontam a dificuldade dos professores e suas resistências em lidar com a temática da homofobia e, portanto, não garantindo o *bem-estar subjetivo* dos estudantes LGBTTT:

- em torno de 35% dos professores declaram não saber abordar o tema da homossexualidade em sala de aula;
- em média, 15% dos professores acreditam que a homossexualidade é uma doença.

Em pesquisa recente com professores do PARFOR², Silva e Ferreira (2014) encontraram alguns indicadores semelhantes à pesquisa de Junqueira (2009a). Sobre como os professores entendem a homossexualidade têm-se 86% dos participantes compreendendo que o termo não se aplica somente

² Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR).

aos homens. A maioria dos participantes entende a diferença da homossexualidade feminina e masculina. Uma das prerrogativas do PNCDH-LGBT no combate à homofobia escolar é, justamente, diferenciar os conceitos de *homofobia*, *lesbofobia* e *transfobia*.

O tratamento científico dos termos, também foco da área da Educação Sexual, é imprescindível, já que a invisibilidade na educação das feminilidades e masculinidades outras, reforça o heterossexismo e, portanto, as práticas homofóbicas, que tem na violência a sua mais alta voz de intolerância e desprezo ao próximo. Sobre isso, Junqueira (2009a) assim explicita:

O processo de invisibilização de homossexuais, bissexuais e transgêneros no espaço escolar precisa ser desestabilizado. Uma invisibilidade que é tanto maior se se fala de uma economia de visibilidade que extrapole os balizamentos das disposições estereotipadas e estereotipantes. Além disso, as temáticas relativas às homossexualidades, bissexualidades e transgeneridades são invisíveis no currículo, no livro didático e até mesmo nas discussões sobre direitos humanos na escola. Essa invisibilidade a que estão submetidas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transsexuais comporta a sua exclusão enquanto tais do espaço público e, por isso, configura-se como uma das mais esmagadoras formas de opressão. É inquietante notar que alguém que não pode existir, ser visto, ouvido, conhecido, reconhecido, considerado, respeitado e tampouco amado pode ser odiado (JUNQUEIRA, 2009a, p.30).

Quanto aos termos científicos necessários para o combate à homofobia escolar e sua identificação/caracterização, na referida pesquisa de Silva e Ferreira (2014), 65% concordam com a diferença das terminologias homossexualidade masculina e feminina; 29% afirmam que homossexualidade é tanto para homens como para mulheres; sobre a homossexualidade masculina e feminina: 47% afirmam ser genética, a pessoa nasce homossexual; 43% afirmam ser opção sexual.

Quando indagados, sobre os espaços em que percebem mais presente o preconceito, as respostas nos indicam como os espaços educativos lidam com a homossexualidade: 81% dos participantes indicam que é a sociedade do entorno, os pais, os vizinhos, os arredores da escola. No espaço escolar, apenas 17% afirmam que o preconceito é visível (SILVA; FERREIRA, 2014).

No dia a dia da escola o tema da homossexualidade geralmente é tratado na forma de piadas preconceituosas e discriminatórias (67%). Junqueira (2009a) apresenta alguns destes discursos preconceituosos aos sujeitos LGBTT:

[...] esse/a estudante tende a ser constantemente impelido/a apresentar “algo a mais” para, quem sabe “ser tratado/a como igual”. Sem obrigatoriamente perceber a internalização dessas exigências, é instado/a assumir posturas voltadas a fazer dele/a: “o melhor amigo das meninas”, “a que dá cola para todo mundo”, “um exímio contador de piadas”, “a mais veloz nadadora”, “o goleiro mais ágil” etc. Outros/as podem dedicar-se a satisfazer e a estar sempre à altura das expectativas dos demais, chegando até mesmo a se mostrarem dispostos/as a imitar condutas ou atitudes convencionalmente atribuídas a heterossexuais. [...] “É gay, mas é gente fina”, que pode, sem dificuldade e a qualquer momento, se reverter em “É gente fina, mas é gay” [...] “Só podia ser gay mesmo”; “É assim que eles são!” (JUNQUEIRA, 2009a, p. 26-27).

Outros 33% afirmam que o tema é sempre tratado com desprezo e resistência. A homofobia está presente na escola e na vivência desses professores. Estudos de Rodrigues et al. (2011) confirmam que a resistência e desprezo dos professores com os educandos LGBTQT, na verdade é um expressivo despreparo docente diante da educação sexual e diversidade sexual na escola. As autoras, em uma questão envolvendo a homossexualidade, afirmam:

De modo geral [...] reforça um discurso do senso comum e sugere que o professor tem poucos conhecimentos teóricos e atuais sobre o assunto. Os dados sugerem, portanto, que de modo geral, os professores não têm formação suficiente para trabalharem com seus alunos as questões de sexualidade de forma ampliada, refletindo suas concepções pessoais e preconceituosas na atuação profissional (RODRIGUES et al., 2011, p. 5).

O estudo de Silva e Ferreira (2014) indica assim três frentes de análise sobre o professorado e a temática da homossexualidade e que estão ligadas diretamente às garantias do *bem-estar subjetivo* dos estudantes LGBTQT:

Frente de análise 1: a necessidade de conceituação e de fundamentação em sexualidade e o tema LGBTQT.

Frente de análise 2: uma forte presença de posicionamentos advindos de senso comum, de religiosidade e de um preconceito velado nas respostas encontradas.

Frente de análise 3: percebe-se a disposição dos participantes da pesquisa, professores em serviço, de conhecer um pouco mais dos estudos sobre a

homofobia escolar e o seu enfrentamento, na busca de uma sociedade que respeita os Direitos Humanos.

Que possibilidades se configuram então para o *bem-estar subjetivo* dos estudantes LGBTTT na educação básica? Inicialmente, penso que se trata de uma postura da escola, e por conseguinte, do professor (a) contra a violência simbólica inerente e praticada ao alunado LGBTTT, tanto pelos pares estudantes, quanto a promovida pelos professores e profissionais da escola. Esta violência, muito bem apresentada por Daniel Borrillo, quando discute a *homofobia interiorizada* nos indicam caminhos para a garantia do *bem-estar* do alunado LGBTTT. Afirma Borrillo (2010):

As reações homofóbicas mais violentas provêm, em geral, de pessoas que lutam contra seus próprios desejos homossexuais. Nesse sentido, chegou a ser proposta uma explicação sobre a dinâmica psicológica segundo a qual a violência irracional contra gays é o resultado da projeção de um sentimento insuportável de identificação inconsciente com a homossexualidade, de tal modo que o homossexual colocaria o homofóbico diante de sua própria homossexualidade experimentada como intolerável. A violência contra os homossexuais é apenas a manifestação do ódio de si mesmo ou, melhor dizendo, da parte homossexual de si que o indivíduo teria vontade de eliminar. A homofobia seria uma disfunção psicológica, resultado de um conflito mal resolvido durante a infância e que provocaria uma projeção inconsciente contra pessoas, supostamente, homossexuais. Esse mecanismo de defesa permitiria reduzir a angústia interior de se imaginar em via de desejar um indivíduo do mesmo sexo [...] (BORRILLO, 2010, p. 97).

Neste sentido, então, a proposição de Daniel Borrillo encontra consonância com o que Sônia Mello defende: o professor(a) que resiste o tema da sexualidade é porque não exteriorizou seus dilemas interiores com respeito à sua própria sexualidade e talvez a religiosidade ocidental que impregna toda questão relativa à sexualidade como algo privativo, a quatro paredes, portanto, silencioso e com proximidades ao pecado e ao inferno. Sônia Melo escreve:

[...] há um currículo de formação de professoras e professores que não desvela muitas das questões fundamentais necessárias para subsidiarem emancipatoriamente essa formação. Dentre elas, a principal: a relação desse educador com ele mesmo, a partir inclusive do seu entender-se como corpo-ser-sujeito no mundo. E mesmo quando essa relação é

desvendada numa construção própria da visão hegemônica do mundo ocidental cristão, aparece como se fosse uma relação assexuada, com a negação ou a repressão dos corpos dos educadores (MELO, 2004, p. 73-74).

Sônia Melo continua suas indagações ao currículo de formação de professores:

[...] o que é educação sexual? O que significa realmente educar sexualmente? Quais os instrumentos, meios, fins envolvidos? Quem pode “educar” sexualmente, ensinar o quê? Como fazê-lo? Quem são esses educadores? Respondo-lhe que educadores sexuais somos todos nós, seres humanos! Então, a quem interessa cada tipo de educação sexual? A quem interessa negar os corpos dos educadores, reprimi-los e torná-los dóceis? Ou então expô-los como mercadorias? (MELO, 2004, p. 75).

Seguindo o mesmo pensamento, Hilda Alevato defende a pedagogia da resignação. Esta, uma proposição fundamental para a garantia do *bem-estar subjetivo* dos estudantes LGBTTT na educação básica.

Vencer a pedagogia da resignação, da submissão, da reprodução e da discriminação, e desenvolver uma pedagogia generativa [...], que valorize a multiplicidade interior, a expressão das possibilidades, sonhos e desejos, é favorecer a fantástica diversidade da criação humana e da autossuperação. Para o (a) educador (a) resta o desafio de pensar a si mesmo (a), ver-se para além da *persona*, refletir sobre o sentido de seu trabalho e a sociedade na qual gostaria de viver e que ajuda a construir, não apenas nos conteúdos que está determinado (a) a desenvolver em aula, mas também naquilo que transmite e ensina, em todas as oportunidades, especialmente as “invisíveis”, as verdadeiras escolas de vida (ALEVATO, 2012, p.85).

Logo, conjecturamos que a garantia do *bem-estar subjetivo* dos estudantes LGBTTT perpassa a formação de professores(as), logo, uma preocupação com pesquisas, com produção do conhecimento com foco na formação inicial e continuada de professores.

Finalizamos estas considerações sobre a garantia do *bem-estar* dos estudantes LGBTTT com uma citação de Daniel Borrillo ao discutir a *homofobia interiorizada*, que pretendemos que seja um despertar aos professores e professoras para este público escolar, os estudantes LGBTTT:

A aceitação da própria homossexualidade é tão difícil que um número considerável de gays encontram-se em situação de isolamento e de angústia particularmente insuportável. A educação sexual e afetiva de gays e lésbicas efetua-se na clandestinidade, enquanto as referências literárias, cinematográficas e culturais são quase inexistentes; além disso, evoca-se o personagem homossexual, na maior parte das vezes, sob a forma do escárnio ou da tragédia [...]. Basta observarmos à nossa volta para percebermos que não existe publicidade para os casais do mesmo sexo e praticamente nenhum filme encena o amor entre homossexuais, ao passo que as paixões heterossexuais são incessantemente exibidas. Diante de tal carência de referências culturais, parece compreensível a aflição em que se encontram numerosos adolescentes gays e lésbicas (BORRILLO, 2010, p. 102-103).

No livro *Duplamente abençoado. Sobre ser gay e judeu*³ (BALKA; ROSE, 2004), encontramos vários relatos de como alguns casais de gays e lésbicas, judeus estadunidenses, conseguiram, no interior da religião, assumirem-se homossexuais. Parte dos seus relatos que se deram na escola são um importante passo para compreensão deste *bem-estar subjetivo* que a escola é incentivada hoje a criar, ou seja, a ambientalização necessária e urgente, para a plena cidadania LGBTT. O livro também nos ajuda a compreensão da dimensão psicológica apontada aqui brevemente com as citações de Daniel Borrillo.

A Escola, ao mesmo tempo, que recebe este desafio de *bem-estar* dos sujeitos LGBTT, promovendo grandes avanços localizados, com projetos que transformam a realidade, convive, em sua maior parte com uma realidade que é coberta por muitas resistências e posicionamentos que se dão semelhantemente ao que se vê, por exemplo, entre os grupos militares e grupos católico-protestantes; resistências à temática da homossexualidade que beiram aqui no Brasil, a violência física, inclusive com representações políticas oriundas destes grupos que impedem que estas discussões avancem, sobretudo, no que diz respeito às políticas públicas LGBTT. Questões estas que temos muito a discutir na área da Educação Sexual.

Passamos agora a conversar sobre a Iniciação Científica em Educação Sexual.

³ Este livro, que recomendo, permite a discussão não somente da homofobia escolar, mas também a homofobia religiosa.

1.2 Iniciação científica na área da educação sexual – alunado LGBTTT e a etnografia do espaço escolar

Uma das ações centrais do *Brasil sem Homofobia*, reafirmadas e expandidas no PNCDH-LGBT é:

A produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas voltadas para o combate à violência e à discriminação por orientação sexual, garantindo que o Governo Brasileiro inclua o recorte de orientação sexual e o segmento GLTB em pesquisas nacionais a serem realizadas por instâncias governamentais da administração pública direta e indireta (SILVA, 2014, p. 78).

O PNCDH-LGBT (BRASIL, 2009) possui dois Eixos: Eixo Estratégico 1 e Eixo Estratégico 2. Em ambos estão presentes Estratégias para ações na dimensão educacional em que se evidencia a pesquisa científica, seu incentivo. Silva (2014, p. 80) destaca no Quadro 1 as seguintes Estratégias no Eixo 1, permeadas pelo incentivo à pesquisa:

- Na Estratégia 1: Ensino, pesquisa e extensão na Universidade na temática anti-homofobia e educação sexual.
- Na Estratégia 2: Pesquisa em cultura e arte LGBTTT; Projetos de Extensão em escolas públicas no tema da educação sexual; ampliar o conhecimento da homofobia [...] bem como da lesbofobia e transfobia.
- Na Estratégia 3: Análise e estudos sobre os livros didáticos, de forma que os casais homossexuais, masculinos e femininos estejam contemplados.
- Na Estratégia 4: Estímulo a grupos de pesquisa universitários ou não, bem como estímulo à eventos científicos na temática LGBTTT; produzir e estimular a produção de material didático em LGBTTT.

No Eixo 2, na Estratégia 5, temos o incentivo de articulações entre as produções nacionais sobre a temática LGBTTT com o Mercosul e Unasul.

Estas estratégias para ações são pensadas aqui, nesta segunda parte de nossa conversa visando um direcionamento para um público específico: estudantes de cursos de licenciaturas; professores em formação que terão como destaque de seu percurso universitário - geralmente, três ou quatro anos, já, desde o primeiro ano, a partir do componente curricular *Metodologia Científica* ou outro nome que possa ser dado – a instigação para ingresso num Grupo de Estudos e Pesquisas ou um Núcleo de Pesquisa e Extensão,

a fim de se tornarem Iniciantes em Pesquisa, orientados por Pesquisadores experientes, mestres e doutores, seja com Bolsa de Estudos de Iniciação Científica ou sem Bolsa de apoio financeiro (CALAZANS, 1999).

A Iniciação Científica é um primeiro degrau na formação do pesquisador. Doutores começam sua formação na Iniciação Científica, entre o primeiro e segundo anos do curso. Na licenciatura isto é fundamental que aconteça. Da Iniciação à Pesquisa se pode chegar a estruturação do Trabalho de Conclusão de Curso e possivelmente, sob a orientação de Pesquisador experiente e com produção científica acumulada, pode-se sair da graduação com um Projeto de Pesquisa para o Mestrado ou quem sabe, se o trabalho for muito original, sair da graduação e ir direto para o doutorado. Poucos conseguem este êxito, mas talvez, uma boa investida, desde os primeiros anos do curso, em um Grupo de Estudos ou um Núcleo de Pesquisa e Extensão e acumulativa produção científica com o Orientador (a) a possibilidade de um projeto de graduação ir direto para o Doutorado é, sem dúvida, muito grande.

Massi e Queiroz (2010) confirmam, com base em pesquisas de dissertação e doutorado, que bolsistas de Iniciação Científica apresentam melhores coeficientes de rendimento (notas) nos respectivos cursos de graduação. Já existe um consenso científico, segundo as autoras, de que a iniciação à pesquisa se atem ao processo da produção do conhecimento e não ao produto, como acontece geralmente na pós-graduação. Tendo o foco em estudar, conhecer o campo ou área de e, portanto, sem a preocupação com prazos curtos de apresentação de um produto (Relatório, TCC, dissertação ou tese), não só ao formato da graduação se tem saltos de qualidade, mas fundamentalmente este convívio gradual, temporal com um orientador experiente, dá suporte à este jovem pesquisador(a) adentrar à pós-graduação com uma mente em processo de produção em pesquisa em que se co-responsabiliza junto ao orientador e grupo ou núcleo de estudos, a ter independência, autonomia para pensar a formulação de problemas de pesquisa individual e/ou coletivos e, fundamentalmente, continuar sua formação em pesquisa e, dentro de alguns anos já será também um orientador de novos jovens pesquisadores(as) que adentram à área. Estas autoras defendem também que a Iniciação Científica ajuda a diminuir os descontentamentos dos graduandos, sobretudo das licenciaturas, com seus cursos, na medida em que estes acadêmicos vão percebendo a abrangência de sua formação para além de dar aulas, para além de ser licenciado para ministrar aulas na educação básica.

O desafio maior que temos, na graduação de cursos de licenciatura noturnos, na verdade, são os espaços e tempos reduzidos destes cursos em que os acadêmicos, por trabalharem o dia todo, não dispõem de tempo para a Iniciação Científica, já que a maioria dos Grupos e Núcleos investem suas

produções durante o dia. Assim, pensamos que algumas estratégias para motivação de formação de jovens pesquisadores (as) devem ser construídas nestes cursos noturnos a fim de que os jovens pesquisadores não continuem sendo formados(as) nos gabinetes dos professores e em número sempre reduzido em relação ao todo das turmas destes respectivos cursos; estes, que de fato, têm tempo, disposição e aceitam os valores dispostos (tabelados pela CAPES) de uma bolsa para iniciação à pesquisa científica – como exemplo, o PIBIC e o PIBID.

Continuando nossas reflexões, o componente curricular *Metodologia Científica*, em cursos de formação de professores, deve ser construído nesta perspectiva: formar o futuro profissional licenciado com habilidades também em produção do conhecimento. Produção do conhecimento, entendido aqui, como participação no Grupo de Estudos ou Núcleo, conhecendo a área e as temáticas; conhecendo, os principais autores e congressos em que se possa manter-se atualizado e, fundamentalmente, participar de pesquisas, produzir trabalhos científicos individual e coletivamente, sempre com seu orientador (a).

Este direcionamento do componente curricular *Metodologia Científica*, a partir do primeiro ano do curso de licenciatura para os Grupos de Estudos ou Núcleos seria muito importante e é sobre isto que vou conversar agora, focando a Iniciação Científica em Educação Sexual, privilegiando o método etnográfico no espaço escolar e tendo como objeto investigativo os sujeitos LGBTT.

1.3 Pesquisas etnográficas em educação e educação sexual

A tradição etnográfica em educação no Brasil vem dos anos 1980, quando a educação básica, principalmente, o ensino primário, se viu diante de um grande problema: os métodos clássicos não davam mais conta dos processos de ensino-aprendizagem. As pesquisas na escola passaram a ser o foco dos recentes programas de pós-graduação em educação que começavam a ser organizados em todo o Brasil, juntamente com todo o movimento de redemocratização e o retorno de grandes nomes da educação brasileira como Paulo Freire e outros nomes que no período desta década realizaram suas pós-graduações no exterior e retornavam ao Brasil organizando dentro destes Programas, Linhas de Pesquisa com foco em investigações em salas de aula reais. Nomes conhecidos são Telma Weisz, Emília Ferreiro; Vera Candau, Bernadete Gatti, Marli André e tantos outros e outras. No campo da educação sexual Maria José Garcia Werebe, Marta Suplicy, Paulo Rennes, para citar apenas alguns.

O que se via neste momento histórico e por isto mesmo a etnografia atingiu seu auge nas décadas seguintes e fundamentalmente hoje é que tanto no mundo, quanto no nosso próprio país as discussões etnográficas foram justamente em gênero, sexualidade, etnia, classe, enfim. Esteban (2010), falando sobre os primeiros movimentos da etnografia escolar, afirma:

Os anos 1980 não se caracterizaram, entretanto, apenas pela expansão, difusão e variedade dos métodos qualitativos. Alguns autores se referem a essa época como o período da crise da representação. [...] em meados dessa década se produziu uma profunda ruptura com o aparecimento de uma série de publicações que reivindicavam processos de pesquisa e de escritura mais reflexivos e denunciavam certas questões relacionadas com gênero, a classe social e a raça. A partir de epistemologia feministas, críticas e de etnias, os tradicionais modelos e critérios de rigor científico passaram a ser debatidos.

O destaque neste período é sem dúvida a abordagem pós-estruturalista, bastante presentes até hoje nas pesquisas da área da educação sexual que abrem a possibilidade do pesquisador apreender a realidade as experiências de vida observados, pesquisados, organizando-se assim novas outras formas de rigor científico.

As raízes etnográficas são fundamentalmente da Sociologia e da Antropologia, principalmente os estudos da Abordagem Qualitativa. Os pesquisadores brasileiros deste período abandonaram de vez a Abordagem Quantitativa e o enfoque era realmente a sala de aula: uma preocupação em superar a mera descrição ou narrativa, mas...

[...] uma pesquisa mais ativa, participativa e crítica [...] que atenda às situações particulares e responda a problemas locais específicos, contribuindo ao desenvolvimento de uma sociedade democrática livre. Solicita-se à comunidade de pesquisadores um exercício de reflexividade [...] que aborde não só a postura do investigador quanto aso fundamentos ontológico-epistemológicos e também metodológicos que transpassam a atividade de pesquisa, o que significa entende-la como um ato e um discurso moral. Desta maneira, as ciências sociais se tornam um ambiente no qual se inserem conversações críticas a respeito da democracia, raça, gênero, classe, nação, liberdade e comunidade (ESTEBAN, 2010, p. 86-87).

A etnografia educacional, assim, se constitui e foi se constituindo como corpo de conhecimentos e procedimentos voltados exclusivamente aos

contextos escolares, descrevendo e interpretando os fatos educacionais seja na perspectiva dos professores, dos alunos, da direção escolar ou do sistema e das famílias (ESTEBAN, 2010).

O Quadro a seguir apresenta algumas definições, objetivos e características da etnografia educacional proposta por Esteban (2010, p. 160-161).

Quadro 1 – Definições, objetivos e principais características da Etnografia Educacional

DEFINIÇÕES	OBJETIVO	CARACTERÍSTICAS
Descrição de um modo de vida, de uma raça ou grupo ou um grupo de indivíduos.	Contribuir com valiosos dados descritivos dos contextos, das atividades e crenças dos participantes nos cenários educacionais.	Holística.
Descrição ou reconstrução analítica de cenários e grupos culturais intactos.		Condição naturalista.
É a arte e a ciência de descrever um grupo ou uma cultura.		Indutiva.
A etnografia é o estudo descritivo da cultura de uma comunidade ou de algum dos seus aspectos fundamentais, sob a perspectiva da compreensão global.		Fenomenológica (êmica)
É um modo de pesquisar naturalista, baseado na observação, descritivo, contextual, aberto e em profundidade.		Dados contextualizados e abertos
	Livre de julgamentos de valor	
	Reflexivo.	
	Número reduzido de casos, às vezes, um só, em detalhe	
		A análise dos dados envolve interpretações das ações humanas e seus posicionamentos.

Fonte: Elaboração própria com base em Esteban (2010).

A etnografia educacional se processa em quatro fases (ESTEBAN, 2010):

- *FASE 1* – Período prévio no campo de pesquisa onde se estabelecem as problemáticas de pesquisa, as bases teóricas preliminares e se seleciona o grupo que participará da pesquisa.
- *FASE 2* – Acesso do pesquisador no cenário de pesquisa definindo ações e estratégias de coleta e análise dos dados.
- *FASE 3* – O trabalho de pesquisa, de fato.
- *FASE 4* – Análise intensiva dos dados.

Etnografia educacional permite e objetiva a compreensão “de dentro”...

[...] dos fenômenos educacionais. Pretende-se explicar a realidade com base na percepção, atribuição de significado e opinião dos “atores”, das pessoas que nela participam. A etnografia educacional contribui para a descoberta da complexidade dos fenômenos educacionais e possibilita às pessoas responsáveis pela política educacional e aos profissionais da educação um conhecimento real e profundo dos mesmos, orientando a introdução de reformas e inovações, assim como a tomada de decisões (ESTEBAN, 2010, p. 164-165).

Temos então a possibilidade de duas propostas em etnografia: uma que analisa, investiga a escola enquanto complemento dos espaços e cultura (s) do contexto social; outra, que nos interessa profundamente nos estudos sobre os sujeitos LGBTT, qual seja, a descrição e compreensão dos conflitos e realidades da sala de aula, que chamo aqui de *etnografias de sala de aula*.

Atualmente, as salas de aula converteram-se em lugares de socialização para alunos de diversas origens étnicas e culturais e, portanto, faz-se necessário que o conhecimento e a compreensão desses grupos orientem a prática pedagógica. Os professores também constituem grupos de culturas específicas que, por sua vez, devem dialogar com outras culturas de pais e alunos. A interação professores-alunos e entre os próprios alunos, o estudo e padrões culturais, a descoberta de modelos educacionais, a análise do currículo oculto, de grupos marginalizados, análise de contextos educacionais, entre outros, constituem algumas temáticas abordadas no enfoque etnográfico [...] (ESTEBAN, 2010, p. 164-165).

Propomos para os estudos em educação sexual uma *Etnografia Orientada Por Uma Temática* (ESTEBAN, 2010), no caso, a temática do alunado LGBTT. Esta modalidade etnográfica “[...] reduz o âmbito da pesquisa a

um ou mais aspectos de uma cultura” (ESTEBAN, 2010, p.166). Proponho também a modalidade *Etnográfica crítica* que “[...] considera inevitável a participação do pesquisador e sua influência pro meio de seus textos e suas construções. Duas escolas emergiram da etnografia crítica: o pós-modernismo e o feminismo” (ESTEBAN, 2010, p. 167).

Os estudos com foco no cotidiano escolar (FERRAÇO; PERES; OLIVEIRA, 2008), bem como os estudos de Sierra e César (2014) e Ferrari (2014) são significativos nesta direção que proponho aqui, na realização de pesquisas na temática do alunado LGBTTT nos espaços escolares.

Ferraço, Peres e Oliveira (2008) afirmam que a

A pluralidade que aqui se faz presente é a vida cotidiana, que não cabe em um único referencial, em uma única teoria, em uma única verdade; nem em uma única prática metodológica ou cotidiana. [...] Aceitamos o risco [...] de jamais permitir conclusões e fechamentos, de jamais permitir afirmar uma certeza metodológica ou epistemológica, porque acreditamos no plural, no múltiplo, no dinâmico, no permanentemente móvel e não aprisionável, seja a vida cotidiana de todo praticante, seja a produção acadêmica (FERRAÇO; PERES; OLIVEIRA, 2008, p.16).

A pesquisa etnográfica é mesmo assim. São cenários fixos. Mas por serem fixos, não significa que são estanques e que não há mais nada a se pesquisar ou questionar ou que se chegou à verdade absoluta e imutável. As pesquisas no cotidiano escolar são mesmo assim, tudo pode mudar. O que ontem foi observado, registrado, pode num outro momento estar revestido de uma nova interpretação e apresentação.

Para Certeau (1996, p.32) cotidiano “[...] é aquilo que nos é dado cada dia, nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior”.

A etnografia é este cotidiano que exige a permanência no lugar para entender as dinâmicas do efêmero, do que não se controla, daquilo que é caótico e totalmente imprevisível (FERRAÇO; PERES; OLIVEIRA, 2008).

Sierra e César (2014, p.39) discorrendo sobre os movimentos sociais e a construção político-identitária dos sujeitos LGBTTT afirmam que há uma implicação direta aos espaços escolares no sentido de que, nestes cotidianos escolares também vêm se processando e se ensaiando “[...] outras formas de luta e outras possibilidades de vida. [...] no combate à LGBTfobia [...]”. A proposta dos autores é a construção de um modelo identitário escolar para os sujeitos LGBTTT; o que denominam de “projetos educacionais”. Nestes projetos, vislumbram os autores a necessidade urgente de “[...] políticas

de novas experiências e práticas de vida para além do universo semântico da identidade e do sujeito de direitos” (SIERRA; CÉSAR, 2014, p. 43). Portanto, uma etnografia possível que teorize a identidade dos sujeitos LGBTT no espaço escolar.

Um último exemplo de possíveis etnografias de sala de aula ou do espaço escolar, visando o alunado LGBTT vem de Ferrari (2014). Trata-se de uma carta de uma adolescente lésbica, endereçada à professora de Ciências e compartilhada no Grupo de Pesquisa e Estudos em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED) vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Vale a pena as considerações de Anderson Ferrari quando ele afirma que a carta da menina...

[...] revela todo o jogo complexo que está posto entre o compromisso e a escapatória a essa moral que está diretamente ligada às práticas de si aos nossos processos de subjetivação. Ao mesmo tempo em que demonstra uma vontade de romper com esse código de moral, ela tem dificuldades de concretizar isso e recorre à escola. Ela apresenta uma discussão para a professora que não está prevista. Ela traz algo da vida para dentro da escola. Ela exige outro tipo de professora, como aquela que deve discutir os significados da sexualidade. Enfim, a escrita que está organizando a carta é uma vontade de saber que está cada vez mais presente no que se refere às homossexualidades, ou seja, aquela mais obstinada e praticada na direção de desprender-se de si mesmo, de desprender-se de como se conhece. É uma atitude que recorre à escola como esse lugar de saber, que será capaz de dar “armas” para distanciar-se da perspectiva e assimilação do que convém conhecer. A menina reivindica o seu direito de vivenciar, de experimentar o que, em nosso pensamento, pode ser alterado. [...] Romper o silêncio é envolver a escola buscando outro caminho que não seja esse de legitimar o que “já sabe”. Em última análise, podemos pensar que é uma solicitação atual de uma “nova” escola, como aquela em que se pode tentar saber como e em que medida é possível pensar e ser diferente do que se é. Ela [...] prefere chamar a escola e a professora para sua problemática (FERRARI, 2014, p. 115).

Trabalhos como estes – existem muitos outros, mas que o espaço deste capítulo de livro não permitem apresentar e aprofundar - são a aposta aqui apresentada e o entendimento de que as etnografias do espaço escolar são um conjunto de possibilidades importantíssimos para os iniciantes à pesquisa interessados(as) em investigações na temática LGBTT.

Passamos assim às considerações finais de nossa conversa.

2. Palavras não finais, mas motivadoras

A partir, inicialmente das discussões sobre as garantias do bem-estar dos sujeitos LGBTTT e no segundo momento das propostas em etnografia, pontuamos neste final de conversa que o olhar do iniciante em pesquisa deve estar direcionado na perspectiva dos conceitos de (1) *Sujeito, identidade, História da homofobia* (Stuart Hall (2001), Daniel Borrillo (2010) e Rogério Diniz Junqueira (2009a; 2009b)); (2) *Corpo* (Guacira Louro et al. (1999), David Le Breton (2013)).

Dos conceitos de sujeito, identidade e historicidade homofóbica o iniciante em pesquisa estará abarcando um corpus teórico importante, sobretudo no que as pesquisas querem dizer com a terminologia *sujeitos LGBTTT*, terminologia esta que utilizamos ao longo de todo o texto.

As velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social estão em declínio. Novas identidades estão surgindo, deixando o indivíduo moderno fragmentado. A “crise de identidade” faz parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável ao mundo social (HALL, 2001, p. 7).

Sobre a noção de *sujeito e identidade*:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não só de um a única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. [...] Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa [...] A identidade torna-se uma “celebração móvel” [...] (HALL, 2001, p. 10).

Com o conceito de corpo, o iniciante a pesquisa estará em contato com estudos que vêm caracterizando como matriz para entendimento e interpretação das feminilidades diversas e masculinidades diversas. Em Le Breton, por exemplo, compreender o corpo como determinante da presença no mundo de sujeitos LGBTTT: podem não ser ouvidos; suas vozes podem não ser sentidas, mas eles estão visíveis, estes sujeitos estão na escola, não podem ser mais ignorados.

Le Breton nos apresenta um corpo que está; mas ele é um corpo que fala, que exprime uma ideologia de vida e uma identidade (sexualizada). Mesmo um posicionamento político. Segundo o autor

[...] o corpo impõe-se hoje como tema de predileção do discurso social, lugar geométrico da reconquista de si, território a explorar, indefinidamente à espreita das sensações inumeráveis que ele contém, lugar do combate desejado com o ambiente [...] lugar privilegiado do bem-estar [...] ou do bem-parecer (LE BRETON, 2013, p. 239).

Alguns delineamentos de pesquisa a partir destes dois encaminhamentos iniciais para a iniciação científica em educação sexual com enfoque nos sujeitos LGBTT:

- *Pesquisas sobre os sujeitos LGBTT.* Evidenciar as vozes e a presença dos estudantes LGBTT na educação básica. Pesquisas sobre este viés são importantíssimos para nos revelar – a professores e pesquisadores – o que pensam e o que possivelmente não percebemos na função docente ou de pesquisa e que são particularidades necessárias a uma boa prática pedagógica de atendimento e qualidade dos processos de ensino-aprendizagem do alunado LGBTT da educação básica. Indicamos nesta temática: Mello, Grossi e Uziel (2009).
- *Pesquisas sobre a formação inicial e continuada de professores, bem como, atuação e carreira de professores LGBTT.* Pesquisas etnográficas que explorem além dos aspectos dos currículos de formação de professores, a evidenciação da participação e atuação de professores LGBTT na educação básica, seus sucessos, frustrações e desafios (RIBEIRO; SOARES; FERNANDES, 2009).
- *Pesquisas sobre a gestão que os Sistemas de Ensino efetivam, visando a implementação das Políticas Públicas educacionais LGBTT.* Estudos nestas vertentes contribuem para a avaliação das políticas elaboradas. Ter políticas não significa efetivamente anulações de casos registrados de preconceito, discriminação e até violência física contra sujeitos LGBTT.

Esperamos ter contribuído com a temática LGBTT estimulando a formação de novos e novas pesquisadores (as) na área da educação sexual, em Iniciação Científica, em cursos de formação de professores, motivando estes graduandos a se inserirem nos Grupos de Estudos e Pesquisas, nos Núcleos de Pesquisa e Extensão das universidades e, desta forma, iniciando na graduação, possam depois de alguns anos, se formarem pesquisadores nos Programas de Pós-graduação, tornando-se mestres e doutores, multiplicando-se tanto a produção de conhecimento na temática LGBTT quanto multiplicando também bons docentes e pesquisadores na área da Educação Sexual.

REFERÊNCIAS

ALEVATO, H. Nexus & Sexus: transformações docentes. In: REIS, M. A. de S.; ALEVATO, H. **Nexus & Sexus**: perspectivas instituintes. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012. p. 55- 88.

BALKA, C.; ROSE, A. **Duplamente abençoados**: sobre ser gay e judeu. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2004.

BORRILLO, D. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Promoção e Cidadania de Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília, DF: SEDH, 2009.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem Homofobia**: Programa de Combate à Violência e à Discriminação Contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

CALAZANS, M. J. C. (Org.). **Iniciação Científica**: construindo o pensamento crítico. São Paulo: Cortez, 1999.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 2**: morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. de. (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

FERRARI, A. Experiência homossexual no contexto escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp. n.1, p.101-116, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na escola**:

problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECADI, UNESCO, 2009a, p.13-51.

JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na escola:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECADI, UNESCO, 2009b.

LE BRETON, D. **A antropologia do corpo e modernidade.** 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOURO, G. L. et al. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.139, p.173-197, jan./abr. 2010.

MELO, L.; GROSSI, M. P.; UZIEL, A. P. A escola e @s Filh@s de Lésbicas e Gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na escola:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECADI, UNESCO, 2009. p. 159-181.

MELO, S. M. M. O invólucro perfeito: paradigmas de corporeidade e formação de educadores. In: RIBEIRO, P. R. M. R. **Sexualidade e Educação:** aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p.73-113.

RIBEIRO, P. R. C.; SOARES, G. F.; FERNANDES, F. B. M. A ambientalização de professores e professoras homossexuais no espaço escolar. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na escola:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECADI, UNESCO, 2009. p.183-211.

ROCHA, J. D. T. Pedagogia do insulto: bullying homofóbico escolar e as vozes LGBT silenciadas nos currículos. In: RISCAROLI, E. (Org.). **Pluralidades de gênero, sexualidades e educação.** Palmas, TO: Aliança, 2012. p.107-128.

RODRIGUES, S. T. K. et al. **O despreparo de professores diante da educação sexual e diversidade sexual na escola.** 2011. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1351#Vnl4BPkrLIU>. Acesso em: 22 dez. 2015.

SIERRA, J. C.; CÉSAR, M. R. de A. Governamentalidade neoliberal e o desafio de uma ética/estética pós-identitária LGBT na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, ed.esp., n.1, p.35-70, 2014.

SILVA, C. R. da. Homofobia escolar: um assunto para a formação de professores em cursos de pedagogia a partir do PNCDH-LGBT. In: RISCAROLI, E. (Org.). **Diversidades**: diálogos (im)pertinentes entre educação, literatura e sexualidade. Curitiba: CRV, 2014. p.71-92.

SILVA, C. R. da.; FERREIRA, A. A. Docência, homossexualidade e educação básica: um estudo com professores do PARFOR-UFT/ Arraias. In: SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, 4.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, 2.; ENCONTRO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA, 2., 2014, Juiz de Fora, MG, **Anais...** Juiz de Fora, MG, 2014.

FORMAÇÃO EM SEXUALIDADE COM RECURSO AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: REALIDADES DO BRASIL E DE PORTUGAL

Gabriella Rossetti FERREIRA
Maria Isabel Seixas da Cunha CHAGAS
Andreza Marques de Castro LEÃO

Introdução

Falar de sexualidade é falar de uma realidade complexa que “não pode ser definida a partir de um único ponto de vista, uma só ciência ou uma quantas palavras” (LÓPEZ; FUERTES, 1999). Sexualidade é uma dimensão fundamental da vida humana, que se expressa nas práticas e desejos que estão ligados à afetividade, ao prazer, aos sentimentos e ao exercício da liberdade individual e da saúde, não se limitando ao que os indivíduos fazem, mas centrando-se no que são (RAMIRO et al., 2013).

A sexualidade humana é, sem dúvida, uma realidade que nos envolve no nosso cotidiano, que nos projeta como um impulso, quer para o amor, quer para a violência. Ela faz parte integrante do ser humano ao longo da sua existência, assim, une “[...] componentes sensoriais e emotivo-afectivos, cognitivos e volitivos, sociais, éticos e espirituais”, adquirindo o verdadeiro sentido no “contexto de um projeto de vida que promova o conhecimento e aceitação de si próprio e o conhecimento e aceitação do outro” (DIAS et al., 2002, p.42).

As questões relacionadas com a educação sexual (ES) e com a educação para a saúde são hoje preocupações presentes na sociedade portuguesa e nas políticas educativas e de saúde. De acordo com o SIC, Notícias de Janeiro 2013, Portugal tem a 8ª maior taxa da União Europeia de gravidez entre adolescentes. No restante da Europa a incidência de Infecções Sexualmente Transmissíveis diminuiu, em Portugal, porém continua a subir.

Em Portugal, as orientações da tutela definem a ES como sendo uma abordagem formal, estruturada, intencional e adequada de um conjunto de questões relacionadas com a sexualidade humana (PORTUGAL, 2000; MATOS; SIMÕES, 2010; VILAR; FERREIRA, 2009).

É de responsabilidade de todos os cidadãos proporcionar a ES das crianças, adolescentes e jovens, logo, não deve ser reservada apenas à família e à escola, mas também aos serviços de saúde, organizações de jovens, instituições, autarquias e outros agentes de socialização dos jovens. Trata-se de um processo contínuo, participado e intersectorial. Contudo, o papel e a contribuição do professor como educador/formador é extremamente necessária e essencial neste processo, pois a escola desempenha um papel decisivo na construção da identidade do indivíduo (MATOS; SIMÕES, 2010; VILAR; FERREIRA, 2009).

Com o passar dos anos os professores começaram a ter consciência que atualmente a escola não é só um espaço para a aquisição de informação e preparação para o mundo do trabalho. Logo, eles precisam estar preparados para responder como educadores profissionais às necessidades da atualidade.

Portugal (2000) aponta que o papel do professor na ES não é muito diferente do papel que lhe é atribuído nas demais áreas do processo educativo, seria necessário apenas um apoio que lhe permitisse refletir sobre os seus próprios valores e atitudes face à sexualidade. Este apoio deve acontecer desde a formação inicial dos professores. Enquanto isto não acontece, a formação contínua deve ser encarada como uma necessidade profissional e uma exigência pessoal. A primeira legislação sobre Educação Sexual nas Escolas - Lei nº 3/84 de 24 de Março de 1994 (PORTUGAL, 1994) no seu artigo 2º, ponto 3 é clara no diz respeito a deste assunto:

[...] será dispensada particular atenção à formação inicial e permanente dos docentes, por forma a dotá-los do conhecimento e da compreensão da problemática da educação sexual, em particular no que diz respeito aos jovens.

Além disto, em Portugal foram criadas a Lei nº 60/2009 de 06 de Agosto e a Portaria 196/2010 de 9 de abril. Estas leis estabelecem o regime de aplicação da ES em meio escolar, pressupondo a existência de programas de ES em todos os ciclos de ensino, exceto na educação pré-escolar, com uma duração mínima de 6 horas por ano no 1.º e 2.º CEB e 12 horas no 3.º CEB e ensino secundário, numa acessão pluralista e democrática. Porém, o que vemos hoje em Portugal, é que a ES ainda é pouco priorizada (CHAGAS, 2007).

Sobre este assunto, Freitas, Chagas (2012) salientam que nas ações de formação em ES, que já ocorrem em Portugal, foram muitos os depoimentos trazidos pelos professores, (para não dizer em quase cem por cento deles) manifestando a sua insatisfação com o fato de haver uma legislação que os “obriga” a trabalhar com a sexualidade, quando não se sentem preparados.

Nápoles (2002, p.3) explicita que,

[...] na sociedade portuguesa, os documentos oficiais apresentam orientações que têm por base, essencialmente, a perspectiva personalista. Contudo, a tendência, na prática, tendo em conta as actuais condições de integração da Educação Sexual na escola, é a restrição à higiénico sanitária, considerando que, dentre os poucos professores que procuram abordar temas relativos à sexualidade, a grande maioria acaba por ficar restrito à anátomo-fisiologia humana, às doenças sexualmente transmissíveis e ao planeamento familiar.

A perspectiva personalista, segundo aponta Nápoles (2002), é aquela que tem como objetivo principal o desenvolvimento de uma sexualidade construída e amadurecida no sentido psicológico, ético e espiritual. Seguindo este raciocínio o objetivo da ES nas escolas tem que passar, necessariamente, por “uma vivência mais informada, mais gratificante, mais autónoma e mais responsável da sexualidade”, (PORTUGAL, 2000, p.15) passando pela intervenção na área dos conhecimentos, das competências e das atitudes dos alunos.

Por mais que ainda seja um assunto complicado de se trabalhar é possível perceber um avanço nas formações em ES. Atualmente fica cada vez mais evidente para os professores de que é necessário que a ES aconteça. A maioria tem demonstrado uma posição favorável à realização da ES formal na escola; acham que a ES deve ser incluída no currículo desde a pré-escola; há uma relação direta entre formação em ES e a efetiva motivação para a sua realização no âmbito escolar. Porém, ela não acontece de forma efetiva e nem contínua (FREITAS, 2014).

Diante estas situações, as universidades têm oferecido formações em sexualidade e ES usando as Tecnologias Digitais como ferramenta, sendo vista como uma alternativa em aliar as tecnologias a este esforço de sensibilização, (in)formação e educação, e de fato, essas formações tem sido iniciativas significativas para o avanço na área.

As formações, em geral, pretendem através do trabalho com ES a distância e/ou com momentos presenciais, amenizar os constrangimentos que se colocam, quer a professores, quer a alunos, no acesso à formação, por questões de localização e de horário. Considera-se que estas modali-

dades, envolvendo as Tecnologias Digitais, podem ajudar a minimizar tais constrangimentos.

Freitas (2014, p. 64) salienta que

[...] face à necessidade de acompanhar as mudanças resultantes do desenvolvimento acelerado da nova sociedade, a União Europeia redefiniu as políticas dos sistemas de educação e formação, objetivando que os cidadãos da Comunidade Europeia adquirissem as competências necessárias para viverem e trabalharem nesta sociedade, tornando “o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida, uma realidade.

A partir disto, foi criado um Quadro de Referência Europeu (QRE)¹, para identificar e definir as Competências Essenciais sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, sendo estas: 1) comunicação na língua materna; 2) comunicação em línguas estrangeiras; 3) competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia; 4) competência digital; 5) aprender a aprender; 6) competências sociais e cívicas; 7) espírito de iniciativa e espírito empresarial; e 8) sensibilidade e expressão cultural.

Essas competências, associadas às transformações veiculadas pelas tecnologias provocaram profundas mudanças na forma de pensar, agir, interagir, se comunicar, aprender, trabalhar e, enfim, de viver e conviver na contemporaneidade. Essas transformações trazem consequências importantes, representando significativos desafios para os processos de ensinar e de aprender, tanto nos contextos formais, quanto nos contextos não formais de educação.

As iniciativas analisadas neste projeto e como mais à frente se pode constatar, assinalam que o ambiente virtual passou a ser utilizado para discussões e produção do conhecimento em diferentes áreas, com profissionais de diversas localidades geográficas. Esta situação tem possibilitado discussões sobre temas como a sexualidade dentro do ambiente escolar, que, desta forma, acabaram por ganhar impulso e foram capazes de ampliar o espaço de troca e de construção de conhecimento através das interações dos diversos participantes da rede. A abrangência das discussões, as informações que são produzidas, os possíveis compartilhamentos de experiências e materiais disponíveis, favorecem a desmistificação dos preconceitos e tabus dentro do ambiente escolar.

A utilização fundamentada das tecnologias digitais foram capazes de trazer mudanças no que diz respeito à obtenção e elaboração dos conheci-

¹ Disponível em: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_pt.htm>. Acesso em: 12 jan. 2016.

mentos, o contato com diversas pessoas de culturas distintas vem potencializando a diminuição de fronteiras sociais e tem facilitado o debate de diferentes pontos de vista.

As redes sociais possibilitaram o surgimento de grupos de estudos *online*, *sites* destinados à formação, *blogs* onde se discutem diversas temáticas, sem que tais discussões se restrinjam às contribuições apenas de um país. O intercâmbio das relações sociais e das construções teóricas sobre a sexualidade tem aumentado, assim como o seu debate e a sua visibilidade, constituindo possíveis vias de pressionar politicamente através das intervenções voltadas ao respeito à diversidade e à diminuição de preconceitos, entre outros.

Diante disso, o presente estudo busca realizar um levantamento bibliográfico e documental das formações na área da ES que usam as tecnologias digitais como recurso produzidas pelas universidades públicas de Portugal Continental e Ilhas nos anos de 2010 a 2015. Além disso, realizar a comparação das formações em ES, com recurso as tecnologias digitais, do Brasil e de Portugal.

Desenvolvimento

Foi realizada uma pesquisa na internet pelos *sites* das universidades públicas de Portugal Continental e Ilhas, utilizando as seguintes palavras chave: Tecnologias Digitais, Educação Sexual, Formação e Portugal. O intuito desta pesquisa era identificar formações nessa área. A partir da pesquisa foi possível confirmar a existência de formações em ES através do uso das tecnologias digitais, em Portugal, porém, são em número reduzido, face à necessidade de se trabalhar o tema.

As iniciativas encontradas nos enquadramentos desta pesquisa foram:

- Conferência Internacional Online de Educação Sexual (COES)
- Projeto Web Educação Sexual
- Oficinas de Formação na Universidade de Lisboa
- Disciplina de Educação Sexual na modalidade *blended-learning*, integrada como opção, nos Mestrados em Educação do IEUL, sendo responsável a Professora Isabel Chagas.
- Acção de Formação pela Universidade de Aveiro, tendo como formadora a Professora Graziela Raupp Pereira.

Educação em sexualidade: formações em Portugal com recurso as Tecnologias Digitais

Nesta secção procede-se à descrição das várias formações identificadas na Internet, através da metodologia de pesquisa descrita na secção anterior.

1) Conferência Internacional Online de Educação Sexual (COES) e Projeto WebEducaçãoSexual

Estas duas iniciativas podem ser consideradas como exemplos de formação não formal pois a sua frequência não confere qualificação, nem creditação. A sua participação é totalmente voluntária, havendo duas alternativas de assistência: síncrona, em que se assiste e interage em tempo real aos eventos em curso e assíncrona em que se assiste às gravações, podendo colocar comentários e questões no espaço criado para o efeito disponível no site de cada iniciativa.

Com recurso a plataformas de webconferência específicas criou-se a Conferência Internacional Online de Educação Sexual (COES), da qual já houve duas edições em 2012² e 2013³ (ROSSI; FREITAS, 2014) e o Projeto WebEducaçãoSexual atualmente em curso (FREITAS; CHAGAS; FÁVERO, 2013) corporizando um conceito mais atual e alargado de web 2.0 – criação e sustentação de redes de pessoas que partilham interesses, conhecimentos e experiências.

A COES é um evento totalmente online, amplia as possibilidades de participação a interessados/as de qualquer localização geográfica e é dirigida a professores/as, de todos os níveis de ensino, pesquisadores/as e demais profissionais interessados/as, incluindo estudantes de pós-graduação e de graduação.

Nessa Conferência Internacional de Educação Sexual, os/as participantes têm a oportunidade de interagir com palestrantes renomados/as no âmbito dos estudos sobre as temáticas do evento. Além disso, podem apresentar suas pesquisas e trabalhos nas modalidades comunicação oral, relato de experiência, pôster e oficina.

A COES comprova a potencialidade das tecnologias digitais de aproximar as pessoas possibilitando a partilha de conhecimentos e promovendo diálogos sobre experiências que envolvem os temas do evento.

² Disponível em: <<http://ww2.coesinternacional.com/ed12/inicio.aspx>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

³ Disponível em: <<http://ww2.coesinternacional.com/ed13/inicio.aspx>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

O Projeto WebEducaçãoSexual⁴ foi idealizado pela professora Dhilma Luci de Freitas, no âmbito do seu doutoramento (FREITAS, 2014) e tem sido organizado em parceria com os Grupos: GEISEXT do IEUL, LabEdusex da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), GSEx da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e Observatório da Sexualidade do Instituto Universitário da Maia (ISMAI).

Esse projeto tem por objetivo organizar e formalizar uma rede de parceiros/as que estudam e investigam questões relativas:

- à sexualidade;
- à educação sexual;
- às relações de gênero;
- à diversidade sexual;

Com o intuito de levar esses estudos e investigações aos professores/as que estão atuando na escola e às demais pessoas interessadas nessas questões, são utilizados os potenciais das tecnologias digitais, abrindo espaços de estudos e discussões.

2) Formações a cargo do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Da pesquisa realizada resultou a identificação de uma disciplina na modalidade blended-learning integrada no programa de Mestrado em Educação e duas oficinas de formação acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua de Portugal.

2.1) Disciplina “Educação Sexual”

Disciplina, opcional que dirige-se ao Mestrado em Educação numa modalidade mista (blended-learning) de formação a distância, com o objetivo conduzir os/as alunos/as a atualizar os seus conhecimentos sobre educação sexual, debater questões pertinentes nos mais diversos contextos - disciplinar, social e cultural -, analisar diferentes perspectivas sobre educação sexual e conhecer diferentes modelos pedagógicos.

A disciplina organiza-se segundo três módulos, abordando diferentes conteúdos em torno de uma situação-problema a ser resolvida pelos alunos sob a supervisão de tutores/as (CHAGAS et al., 2012) e inclui três sessões presenciais: a primeira coincide com a primeira aula; a segunda, no fim do

⁴ Disponível em: <<http://www.webeducaosexual.com>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

primeiro módulo; a terceira, corresponde à apresentação dos trabalhos de grupo. O número de horas previsto para a preparação e participação nas atividades é idêntico ao das restantes disciplinas optativas, ao qual se acrescem cerca de 3 horas semanais para leitura e estudo dos materiais disponibilizados.

2.2) Oficina de Formação: Educação em Sexualidade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas

Objetivos

Espera-se que os professores formandos: i) usem na escola e na sala de aula estratégias que, de acordo com uma perspectiva emancipatória da educação sexual, possam mediar o desenvolvimento, nos seus alunos e alunas, de conhecimentos e atitudes conducentes a uma sexualidade responsável; ii) aprofundem, através de leituras de obras de autores selecionados, a importância da desconstrução de mitos e tabus em relação à sexualidade; iii) construam, planifiquem, implementem, avaliem e proponham projetos intencionais de educação sexual no espaço escolar; iv) construam materiais e atividades pedagógicas com propostas de trabalho para os alunos, que os ajudem a desenvolver o pensamento crítico e a clarificar e ampliar o seu olhar sobre a sexualidade.

Participantes

Professores de todos os níveis de ensino e áreas disciplinares.

Carga letiva

50 horas: 25 presenciais e 25 a distância, através da plataforma MOODLE do IEUL.

2.3) - Oficina de Formação: Educação Sexual em Contexto Escolar: Orientações Actuais.

Objetivos

Contribuir para a formação de professoras/es e educadoras/es na concretização da Educação Sexual em contexto escolar, atendendo às disposições curriculares e às condições e necessidades da comunidade escolar.

Programa

(a) Retrospectiva sobre a História da sexualidade humana; (b) Discussão sobre os impactos da lei nº 60/2009 de 6 de Agosto; (c) Análise de manifestações de sexualidade infantil e adolescente; (d) Aprofundamento de estratégias e metodologias de trabalho em projectos de Educação Sexual Intencional

no espaço escolar; (e) Identificação do perfil de um/a educador/a sexual numa perspectiva emancipatória; (f) Concepção de projectos intencionais de Educação Sexual na escola.

Carga horária

25 horas presenciais e 25 horas de trabalho independente de aplicação na escola, com apoio a distância, através da plataforma MOODLE do IEUL.

Participantes

Esta oficina destina-se a educadores/as de infância e a professores/as dos ensinos básico e secundário interessados/as em conhecer e em operacionalizar perspectivas atualizadas em Educação Sexual.

Efeitos a Produzir

Mudança de práticas, procedimentos ou materiais didáticos. O curso visa contribuir para a adoção na escola e na sala de aula de estratégias que promovam o estudo, a discussão e a reflexão sobre temas de Educação Sexual, de modo a que os/as professores/as, de acordo com uma perspectiva emancipatória, possam apoiar os seus alunos no desenvolvimento de atitudes conducentes a uma sexualidade responsável. Pretende-se, assim, criar situações que permitam aos/as formandos/as: – Conhecer e discutir as implicações da Lei nº 60/2009 de 06 de Agosto e da Portaria 196-2010 que regulamentam a educação sexual em contexto escolar. – Conceber, planificar, implementar e avaliar projetos intencionais de Educação Sexual no espaço escolar. – Mobilizar os recursos existentes para a concepção e planificação de tarefas de ensino aprendizagem, bem como para a avaliação das aprendizagens dos alunos. – Construir materiais pedagógicos com propostas de trabalho para os/as alunos/as, que os/as ajudem a desenvolver o pensamento crítico e a ampliar o seu olhar sobre a sexualidade. – Formar grupos de estudo nas escolas, centrados na discussão e operacionalização da Educação Sexual em contexto escolar, assim como na análise da prática profissional e na partilha de experiências. – Desenvolver a capacidade de trabalhar em colaboração com os pares, fomentando a partilha de ideias e experiências. – Proceder à utilização pedagógica das Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramenta para a pesquisa de informação e para a comunicação.

3) “Educação Sexual sem Fronteiras: questões e factos contemporâneos” – (UNAVE – Associação para Formação de Profissionais e Investigação da Universidade de Aveiro)

Fundamentação

Frente à constante exploração de matérias relacionadas à educação sexual e a necessidade de profissionais qualificados na área, vimos a necessidade de oferecer aos futuros professores que atuam em todas as faixas etárias e disciplinas, a que essa temática é bastante ampla e permeada por muitos mitos e de tabus que acabam gerando alguns medos e inseguranças em grande parte dos professores, impedindo que se efetivem projetos intencionais voltados para questões da sexualidade e da educação sexual numa perspectiva emancipatória em muitos desses espaços. Destacamos projetos/formações realizados através das nossas relações diárias, trabalhos não intencionais de educação sexual.

Neste sentido, a proposta da formação intitulada “Educação Sexual sem Fronteiras: questões e factos contemporâneos” em educação a distância, visa investir nas questões da sexualidade humana e na formação pedagógica e nela a promoção da saúde sexual e reprodutiva, entendida como um direito sexual, desmistificando preconceitos e tabus existentes na educação das pessoas. Isto demanda, portanto, estratégias pedagógicas apropriadas, visando à formação inicial e contínua do professor. Deste modo, nossa proposta pretende contribuir com o incremento analítico-conceitual e pedagógico na formação inicial e contínua oferecida aos formandos/as num suporte teórico/prático que lhes permitam compreender e superar algumas das muitas dificuldades com as quais se defrontam diariamente no meio educacional em relação a sexualidade e educação sexual

Objetivos

- Promover a reflexão e incitar novas ações no processo de educação sexual no quotidiano educacional numa perspectiva emancipatória.
- Compreender a sexualidade humana como intrínseca no sistema educacional através dos seus aspetos no quotidiano educacional;
- Refletir criticamente e debater sobre o desenvolvimento de propostas intencionais de uma educação sexual emancipatória, visando à promoção da saúde sexual e reprodutiva.
- Refletir sobre o papel do educador, estimulando novas posturas frente às questões da sexualidade e da educação sexual do quotidiano educacional.

Destinatários

- Todos da área de docência

Metodologia

De acordo com os objetivos propostos nesta formação, buscar-se-á saber quais as necessidades relacionadas às questões da sexualidade e da educação sexual trazida pelos/as professores/as e alunos/as em formação, a partir de conversas/chat e de levantamento das suas questões. Os trabalhos serão desenvolvidos através do AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle da Universidade de Aveiro, utilizando-se de diversas metodologias ativas por meio de realização de atividades online como: leituras dirigidas, fóruns de discussão, chat, tarefas, trabalhos de grupo, aplicações de questionários, análise de situações problemas, estudos de caso e treino de competências de aprendizagem social.

Esta ação de formação subdivide-se em quatro módulos: Direito à educação sexual emancipatória (8h); A sexualidade e as questões de género no quotidiano educacional (8h); Promoção da saúde sexual e reprodutiva, como direito humano universal (8h) e O papel do professor/a no desenvolvimento da sexualidade e da educação sexual (8h) – cada uma das quais apresenta as suas especificidades, mas que devem ter uma abordagem emancipatória, relacional e integradora, perfazendo uma carga horária total de 32 horas no ensino à distância. Os módulos estão subdivididos em três ações cada um, perfazendo um total de doze sessões, sendo oito sessões de três horas e quatro sessões de duas horas. A avaliação final será: escrita, individual e quantitativa, de acordo com a Legislação de Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores.

Comparação Brasil e a Portugal

Há tanto no Brasil, quanto em Portugal a necessidade de se abrirem espaços de discussões a respeito das questões relativas a sexualidade e a ES possibilitando que elas sejam compartilhadas e refletidas pelos professores. Por isso, ambos os países têm aproveitado e se utilizado do potencial disponibilizado pelas tecnologias digitais no sentido de criarem e reinventarem diferentes formas para minimizar a defasagem existente nas formações dos professores relacionadas a este tema. Porém, o número de formações oferecidas em ambos os países ainda é pouco perto da necessidade, visto que, há muitos professores sem formação tanto inicial como continuada, e também com dificuldades para trabalhar com a temática.

Através da pesquisa apresentada por Ferreira e Leão (2015) é possível observar que no Brasil várias instituições estão realizando formação na área

da sexualidade e da ES através do uso das tecnologias, sejam elas totalmente a distância ou com alguns momentos presenciais. Essas autoras apresentam na pesquisa 5 diferentes instituições que realizam essas formações, e apontam ainda que as tais formações analisadas na pesquisa são apenas alguns exemplos entre os vários que têm ocorrido no país. Ou seja, aos poucos, várias formações têm ocorrido.

Já em Portugal também há iniciativas, só que em menor quantidade. No período de 2010 a 2015 as formações realizadas pelas universidades públicas de Portugal Continental e Ilhas que foi possível contabilizar com recurso à Internet são apenas as 5 citadas anteriormente. Conclui-se então que ainda existe a necessidade de mais investimentos em ações de formação nesse âmbito, sendo a ES crucial para reduzir (ou pelo menos não aumentar) os comportamentos sexuais de risco. Recomenda-se que a ES mantenha o seu caráter prioritário em meio escolar, garantindo-se as condições necessárias, tais como a formação de professores.

De acordo com os dados sobre as formações em sexualidade e ES que usam as tecnologias digitais como recurso, tanto do Brasil quanto de Portugal, foi possível perceber que: as formações padecem de falta de continuidade e acompanhamento dos professores, tornando difícil uma avaliação a longo prazo que mostre se a forma e o conteúdo aplicado foram realmente efetivos no que se propuseram; a formação em sexualidade e em ES precisa de ser constantemente realimentada, para que os professores se sintam apoiados e fortalecidos para a realização deste trabalho em âmbito escolar; é necessário um amplo debate sobre a importância da ES e sobre a importância do envolvimento de todos os atores em meio escolar: direções, professores, pais e alunos.

É importante ressaltar que as formações tanto do Brasil, quanto de Portugal, são importantes, porém não excluem a necessidade de que haja formação inicial, na própria graduação, com disciplinas que abordem conteúdos relativos à sexualidade humana, diversidade sexual, gênero, pois estas contribuirão de maneira mais eficaz e eficiente para a inserção de uma educação para a sexualidade e gênero no cotidiano escolar, visto que, ajudarão o jovem profissional a iniciar na carreira com um olhar mais sensibilizado para tais questões.

Com base no que foi apresentando até aqui, conclui-se que o caminho para ultrapassar a resistência e a insegurança do corpo docente à realização da ES, passa em grande escala por uma formação adequada. Formação essa que deve:

- 1) Começar desde a formação inicial;
- 2) ter um conteúdo programático flexível e aberto à inclusão de tópicos que venham ao encontro das necessidades e interesses do corpo docente;
- 3) determinar um tempo de duração alargado, diferenciado das demais áreas, devido à complexidade que ela exige;
- 4) promover momentos de partilha e troca de experiências;
- 5) possibilitar ações concretas e práticas durante a sua realização para que estas sejam partilhadas e discutidas;
- 6) revelar continuidade por meio de diferentes ações pontuais e estratégias, de modo a dar suporte e manter a atualização dos professores.

Considerações Finais

A curto prazo a formação em ES que usam tecnologias digitais são uma forma eficaz para enfrentar as dificuldades presentes no cotidiano escolar. Esse é um trabalho lento, é uma conquista a ser realizada através de um trabalho cotidiano e da efetiva formação em ES, que promova a consciência de que todos são educadores sexuais e que este trabalho acontece para além da existência ou não de um quadro legal ou de áreas curriculares específicas.

Certamente, essas formações seriam mais eficazes se fossem utilizadas apenas como um aprofundamento, pressupondo que anteriormente, na formação inicial, o professor já tenha recebido conhecimentos relacionados a esta área.

É perceptível que no contexto da atividade docente, torna-se ainda mais premente a formação continuada em sexualidade, considerando-se que a escola (incluindo as universidades) é o espelho da sociedade, e sua responsabilidade deve-se manifestar na formação dos cidadãos (COSTA; RODRIGUEZ, 2012).

Há também, como discorre Meirinhos (2006), a necessidade dos professores promoverem atitudes pro-ativas frente ao seu crescimento e desenvolvimento profissional, bem como, terem atitudes colaborativas por meio da partilha com os seus pares, apesar de se reconhecer as dificuldades quanto ao desenvolvimento dessas atitudes, por falta de espaços reflexivos na escola ou diante da sobrecarga de trabalhos burocráticos que são exigidos dos mesmos.

As formações e iniciativas em prol da sexualidade e da educação sexual são importante para a instrumentalização das mudanças no âmbito escolar, porém, não se pode esquecer que o professor, mesmo sendo uma das chaves para a mudança, necessita de um trabalho conjunto com o(a) gestor(a) da escola, a família, os(as) funcionários(as), juntamente com as políticas governamentais de educação de seu país, estado, município e comunidade.

REFERÊNCIAS

COSTA, F.; RODRIGUEZ, C. F. O desenho de estratégias de trabalho com TIC com base no conhecimento de professores experientes: o caso das artes. In: CONGRESSO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO: EM DIREÇÃO À EDUCAÇÃO 2.0, 2., Lisboa, 2012. **Anais...** Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012.

CHAGAS, I. et al. Problem-based learning I an online course of health education. **European Journal of Open, Distance and E-learning**, [Hungria], n.1, [2012]. Disponível em: <<http://www.eurodl.org/?p=current&article=505>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

CHAGAS, I. Educação sexual em contexto escolar: possíveis papéis das tecnologias de informação e comunicação. **Doxa: Revista Paulista de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 11, n. 1/2, p. 93-100, 2007.

DIAS, A. M. et al. **Educação da sexualidade**: no dia-a-dia da prática educativa. Braga: Edições Casa do Professor, 2012.

FERREIRA, G. R.; LEÃO, A. M. Estudo dos cursos de formação em Educação Sexual que utilizam as tecnologias digitais. In: SEMINÁRIOS ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 4., 2015, Salvador. **Anais...** Salvador: Eduneb, 2015.

FREITAS, D.; CHAGAS, I. Educação sexual em Portugal: a formação de professores como caminho: um relato de experiências. In: RABELO, A.; PEREIRA, G.; REIS, M. (Org.). **Formação docente em gênero e sexualidade**: entrelaçando teorias, políticas e práticas. Rio de Janeiro: De Petrus, 2013. p. 123-142.

FREITAS, D. L.; CHAGAS, I.; FÁVERO, M. A webconferência e a criação de ambientes online não formais na formação de professores e professoras em educação sexual: o caso da WebEducaçãoSexual2013. In: DESIDÉRIO, R. (Ed.). **Mídia, Educação e Sexualidade**. v.2. Londrina: EDUEL, 2014. No prelo.

FREITAS, D. L. **Blended Learning na formação contínua em Educação Sexual:** Um estudo com educadores de infância e professores do 1º CEB. 439p. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.

LÓPEZ, F.; FUERTES, A. **Para compreender a sexualidade.** Lisboa: APF, 1999.

MATOS, M. G.; SIMÕES, C. Sexualidade, Segurança e Sida. In: MATOS, M. (Coord.). **Sexualidade, Afectos e Cultura:** Gestão de problemas de saúde em meio escolar. Lisboa: Coisas de Ler, 2010. p.257-262.

MEIRINHOS, M. **Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância:** estudo de caso no âmbito da formação contínua. 2006. 362f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Universidade do Minho, Braga, 2006.

NÁPOLES, A. **A escola e a educação sexual:** uma aposta na formação de professores. 2002. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Ministério da Saúde. **Educação Sexual em Meio Escolar:** Linhas Orientadoras. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2000.

_____. Assembleia da República. Lei n.º 3/84, de 24 de Março de 1984. Educação Sexual e Planeamento Familiar. **Diário da República**, Lisboa, I Série A n.º 71/84, p. 981- 983, 1984.

RAMIRO, L. et al. Percepções de professores e pais/mães sobre educação para a saúde e educação sexual na família e nas escolas portuguesas. **Saúde Reprodutiva, Sexualidade e Sociedade**, Lisboa, n. 3, p. 37-45. 2013.

ROSSI, C. R.; FREITAS, D. L. As tecnologias de informação e comunicação – TIC na formação de professores em educação sexual: o caso das e-oficinas na I COES. **Revista Educação:** Teoria e Prática, Rio Claro, v.24, n.45, p.96-118, 2014.

VILAR, D.; FERREIRA, P. A Educação Sexual dos Jovens Portugueses: conhecimentos e fontes. **Educação Sexual em Rede**, Lisboa, n.5, p.2-53, abr./set. 2009. Disponível em: <<http://www.aeplegua.pt/projectos/anos-anteriores/projetos-2012-2013/projecto-educacao-para-a-saude-pes/educacao-sexual-em-meio-escolar/materiais-para-consulta/APF-Educacao%20Sexual%20em%20Rede-n5-%20Abril-Setembro%202009.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E AUTORES

ANA CLAUDIA BORTOLOZZI MAIA - Professora do departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Faculdade de Ciências-Unesp e dos Programas de Pós-graduação em Educação Escolar e Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara- Unesp. E-mail: aclaudia@fc.unesp.br

ANA CLAUDIA FIGUEIREDO REBOLHO - Professora do Centro Universitário Central Paulista-Unicep. E-mail: acrebolho@hotmail.com

ANDREZA MARQUES DE CASTRO LEÃO - Professora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-Unesp. E-mail: andreza_leao@yahoo.com.br

ALINE SOMMERHALDER - Professora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Carlos- UFSCar. E-mail: sommeraline@hotmail.com

ALINE NATHALIA MARQUES - Discente do Programa de Pós-graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos- UFSCar. E-mail: aline_marques17@hotmail.com

CAMILA TANURE DUARTE - Professora de educação infantil na escola Pequetitos e tutora virtual do curso de Pedagogia na modalidade EAD-UFSCar. E-mail: camilatanureduarte@gmail.com

CARINA ALVES DA SILVA DARCOLETO - Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. E-mail: carinadarcoleto@yahoo.com.br

CARINA DANTAS DE OLIVEIRA - Psicóloga clínica. E-mail: carina-dantas@uol.com.br

CÁSSIA REGINA COUTINHO SOSSOLETE - Professora do Departamento de Didática e do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa-Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara- Unesp. Email: sosso@fclar.unesp.br

CELIA REGINA ROSSI - Professora do Departamento de Educação do Instituto de Biociências-Unesp e dos Programas de Pós-graduação em Educação Escolar e Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara- Unesp. E-mail: celiarr@rc.unesp.br

CLAUDETE SOUZA NOGUEIRA - Professora do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara- Unesp. E-mail:claudete@fclar.unesp.br

CLAUDIONOR RENATO DA SILVA- Professor da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias. E-mail: claudionorsil@gmail.com

DANIEL MATEUS O' CONELL - Professor na Academia da Força Aérea de Pirassununga. Discente do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara- Unesp. E-mail: mateusoconnell@yahoo.com.br

DENISE MARIA MARGONARI - Professora do Departamento de Didática e do Programa de Pós-graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara- Unesp. E-mail: denisemargonari@fclar.unesp.br

EDSON DO CARMO INFORSATO - Professor do Departamento de Didática e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara- Unesp. E-mail: tamoyo@fclar.unesp.br

EDISON MARTINS MIRON - Professor de Educação Física da Academia da Força Aérea – AFA. E-mail: emmiron@terra.com.br

ERICA RODRIGUES DO NASCIMENTO AUGUSTINI - Professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga-FAIBI. E-mail: ericaugustini@yahoo.com.br

FÁTIMA APARECIDA COELHO GONINI - Professora da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituverava-FEItuverava-SP. E-mail: fatinini@yahoo.com.br

FERNANDO DONIZETE ALVES - Professor do departamento de Educação física e motricidade humana e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. E-mail: alves.sommer@gmail.com

FLÁVIA BACCIN FIORANTE - Professora da Faculdades Integradas Einstein de Limeira- Fiel. E-mail: flafiorante@uol.com.br

FLÁVIA GRAZIELA MOREIRA PASSALACQUA - Discente do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara- Unesp. E-mail: flaviagraziela@hotmail.com

GABRIELLA ROSSETTI FERREIRA - Professora. E-mail: gaby_gabriella13@hotmail.com

GERALDO INÁCIO FILHO - Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: gifilho@faced.ufu.br

LUCI REGINA MUZZETI - Professora do Departamento de Didática e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar e do Programa de Pós-graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara- Unesp. E-mail: lucirm@fclar.unesp.br

MÁRCIA A. BONFA DA SILVA - Discente do Programa de Pós-graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos- UFSCar. E-mail: marcia.bonfa@yahoo.com.br

MARIA FERNANDA CELLI DE OLIVEIRA - Discente do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara- Unesp. E-mail: mari-fernanda-co@hotmail.com

MARIA ISABEL SEIXAS DA CUNHA CHAGAS - Professora do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. E-mail: michagas@ie.ulisboa.pt

MARISTELA ANGOTTI - Professora do Departamento de Didática e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara- Unesp. E-mail: maristela_angotti@hotmail.com

MARTA LEANDRO DA SILVA - Departamento de Ciências da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara- Unesp. E-mail: martaleandro@fclar.unesp.br

MORGANA MÚRCIA ORTEGA - Fonoaudióloga do CENPE- Centro de Pesquisas da Infância e Adolescência Dante Moreira Leite - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-Unesp. E-mail: mmo@fclar.unesp.br

NILSON FERNANDES DINIS - Professor do Departamento da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. E-mail: ndiniz@ufscar.br

PALOMA SOARES PEREIRA FARIA - Terapeuta ocupacional do CENPE- Centro de Pesquisas da Infância e Adolescência Dante Moreira Leite - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-Unesp. E-mail: paloma@fclar.unesp.br

RAYANA SILVEIRA SOUZA LOUGHIN LOURENÇO - Professora da rede municipal de ensino de Ibaté/SP. E-mail: rayanaalonghin@gmail.com

RENAN ALVES PEREIRA - Discente do curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-Unesp. E-mail: lapisdemadeira@gmail.com

RITA DE CÁSSIA PETRENAS - Coordenadora e Professora da ASSER/ Centro Universitário Central Paulista-Unicep. Email: ritapetrenas@gmail.com

ROSEMEIRE GEROMINI ALONSO - Discente do Programa de Pós-graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. E-mail: meire.alonso@gmail.com

ROSIMEIRE MARIA ORLANDO - Professor do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos- UFSCar. E-mail: meiremorlando@gmail.com

SANDRA FERNANDES DE FREITAS - Psicopedagoga do CENPE- Centro de Pesquisas da Infância e Adolescência Dante Moreira Leite - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-Unesp. E-mail: sff@fclar.unesp.br

TAÍSA BORGES DE SOUZA - Psicóloga do CENPE- Centro de Pesquisas da Infância e Adolescência Dante Moreira Leite - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-Unesp. E-mail: taisa@fclar.unesp.br

TERESA VILAÇA - Professora do Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação da Universidade do Minho. E-mail: tvilaca@ie.uminho.pt.

VALÉRIA MOKWA - Professora da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituverava-FEItuverava-SP. E-mail: valeriamokwa@gamil.com

WELSON BABOSA SANTOS - Pós-doutorando em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-Unesp. Email: wwsantos@yahoo.com.br

SOBRE O VOLUME

Série Diálogos, nº 5

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 10 x 19,1 cm

Tipologia: Garamond 12/13,5

Miolo: Sulfito 75 gr/m² (miolo)

Capa: Cartão Supremo 250 gr/m² (capa)

Tiragem: 150

1ª edição: 2016

Para adquirir esta obra:
STAEPPE – Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão
Laboratório Editorial
Rodovia Araraquara-Jaú, km 01
14800-901 – Araraquara
Fone: (16) 3334-6275
E-mail: laboratorioeditorial@fclar.unesp.br
Site: <http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial>

