


Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD



Sociologia da Educação: debates contemporâneos e emergentes na formação de professores

Volume 15

Rita de Cássia Grecco dos Santos (Org.)

Alan Goularte Knuth, Alexandra Garcia Mascarenhas,
Ângela Balzano Neves, Ângela Cristina da Cruz, Dirnei Bonow,
Francisco Furtado Gomes Riet Vargas, Gabriela Cáceres Riet Vargas,
Giovana de Paula Fajardo, Janaína Borges da Silveira, Luiz Carlos Rigo,
Maristani Polidori Zamperetti, Rita de Cássia Grecco dos Santos (Org.),
Rita Melânia Webler Brand, Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Autores

Sociologia da Educação: debates contemporâneos e emergentes na formação de professores

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD
Volume 15



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Reitora

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Vice-Reitor

DANILO GIROLDO

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

ANGÉLICA DA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

MARCOS ANTÔNIO SATTE DE AMARANTE

Pró-Reitora de Graduação

DENISE MARIA VARELLA MARTINEZ

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

VILMAR ALVES PEREIRA

Pró-Reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

CLAUDIO PAZ DE LIMA

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDNEI GILBERTO PRIMEL

Diretora da Secretaria de Educação a Distância

IVETE MARTINS PINTO

EDITORA DA FURG

Coordenador

JOÃO RAIMUNDO BALANSIN

Divisão de Editoração

LUIZ FERNANDO C. DA SILVA

COLEÇÃO CADERNOS PEDAGÓGICOS DA EAD

Cleusa Maria Moraes Pereira

Narjara Mendes Garcia

Suzane da Rocha Vieira – Coordenadora

Zélia de Fátima Seibt do Couto

Alan Goularte Knuth, Alexandra Garcia Mascarenhas,
Ângela Balzano Neves, Ângela Cristina da Cruz, Dirnei Bonow,
Francisco Furtado Gomes Riet Vargas, Gabriela Cáceres Riet Vargas,
Giovana de Paula Fajardo, Janaína Borges da Silveira, Luiz Carlos Rigo,
Maristani Polidori Zamperetti, Rita de Cássia Grecco dos Santos (Org.),
Rita Melânia Webler Brand, Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Autores

Sociologia da Educação: debates contemporâneos e emergentes na formação de professores



Rio Grande
2013

Conselho Editorial

Ana do Carmo Goulart Gonçalves – FURG
Ana Laura Salcedo de Medeiros – FURG
Antonio Mauricio Medeiros Alves – UFPEL
Alexandre Cougo de Cougo – UFMS
Carlos Roberto da Silva Machado – FURG
Carmo Thum – FURG
Cleuza Maria Sobral Dias – FURG
Cristina Maria Loyola Zardo – FURG
Danúbia Bueno Espindola – FURG
Débora Pereira Laurino – FURG
Dinah Quesada Beck – FURG
Eder Mateus Nunes Gonçalves – FURG
Eliane da Silveira Meirelles Leite – FURG
Elisabeth Brandão Schmidt – FURG
Gabriela Medeiros Nogueira – FURG

Gionara Tauchen – FURG
Helenara Facin – UFPel
Ivete Martins Pinto – FURG
Joanalira Corpes Magalhães – FURG
Joice Araújo Esperança – FURG
Kamila Lockmann - FURG
Karin Ritter Jelinek – FURG
Maria Renata Alonso Mota – FURG
Narjara Mendes Garcia – FURG
Rita de Cássia Grecco dos Santos – FURG
Sheyla Costa Rodrigues – FURG
Silvana Maria Bellé Zasso – FURG
Simone Santos Albuquerque – UFRGS
Suzane da Rocha Vieira – FURG
Tanise Paula Novelo – FURG
Vanessa Ferraz de Almeida Neves – UFMG
Zélia de Fátima Seibt do Couto – FURG

Núcleo de Revisão Linguística

Responsável: Rita de Lima Nóbrega

Revisores: Christiane Regina Leivas Furtado, Gleice Meri Cunha Cupertino, Ingrid Cunha Ferreira, Luís Eugênio Vieira Oliveira, Micaeli Nunes Soares, Rita de Lima Nóbrega

Núcleo de Design e Diagramação

Responsáveis: Lidiane Fonseca Dutra e Zélia de Fátima Seibt do Couto

Capa: Sandro Kissner

Diagramação: Bruna Heller

S678

Sociologia da Educação: debates contemporâneos e emergentes na formação de professores / Rita de Cássia Grecco dos Santos (org.) . – Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

143 p. – (Coleção Cadernos Pedagógicos da EAD; v. 15)
ISBN: 978-85-7566-230-4 (obra completa) . – ISBN: 978-85-7566-302-8 (v. 15)

1. Sociologia da Educação. 2. Formação de Professores. I. Santos, Rita de Cássia Grecco dos. II. Série.

CDD 370.19
CDU 37.015.4

SUMÁRIO

Introdução.....	7
1. A educação em transição do século XX ao XXI: novos caminhos?!..... <i>Janaina Borges da Silveira, Rita de Cássia Grecco dos Santos e Giovana de Paula Fajardo</i>	9
2. Identidade, educação e trabalho <i>Francisco Furtado Gomes Riet Vargas, Gabriela Cáceres Riet Vargas e Rita de Cássia Grecco dos Santos</i>	25
3. Educação e cidadania: entrelaçamentos possíveis <i>Ruhena Kelber Abrão Ferreira</i>	39
4. Estudos emergentes: a Sociologia da Infância..... <i>Ruhena Kelber Abrão Ferreira e Ângela Cristina da Cruz</i>	55
5. As marcas do mal-estar docente e da síndrome de Burnout no trabalho docente <i>Rita Melânia Webler Brand</i>	69
6. A Sociologia no Ensino Médio: Possibilidades Metodológicas <i>Alexandra Garcia Mascarenhas e Dirnei Bonow</i>	93
7. O Potencial Socializador dos Jogos Teatrais – Diálogos com as Ideias Pedagógicas de Makarenko, Paulo Freire e Vigotski <i>Ângela Balzano Neves e Maristani Polidori Zamperetti</i>	111
8. Desafios Contemporâneos para a Educação Física: Considerações sobre “Medida Certa” e a Sociedade de Controle <i>Alan Goularte Knuth e Luiz Carlos Rigo</i>	129
Sobre os autores.....	143

Introdução

A profissão de professor, como as outras, emerge em dado contexto e momento histórico, como resposta a necessidades apresentadas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal, que se cristalizam, a ponto de permanecer como práticas altamente formalizadas, com significado meramente burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam, adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor. Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.76-77).

O objeto de estudo central da Sociologia da Educação é a escola (sua dinâmica, organização, gestão, formação de professores, relações de poder, projeto pedagógico, processos sociais de ensino e de aprendizagem, fracasso e/ou sucesso escolar, relações de gênero entre outros), compreendendo-a como uma instituição especializada na transmissão/produção/ problematização de modos de pensar, agir e sentir.

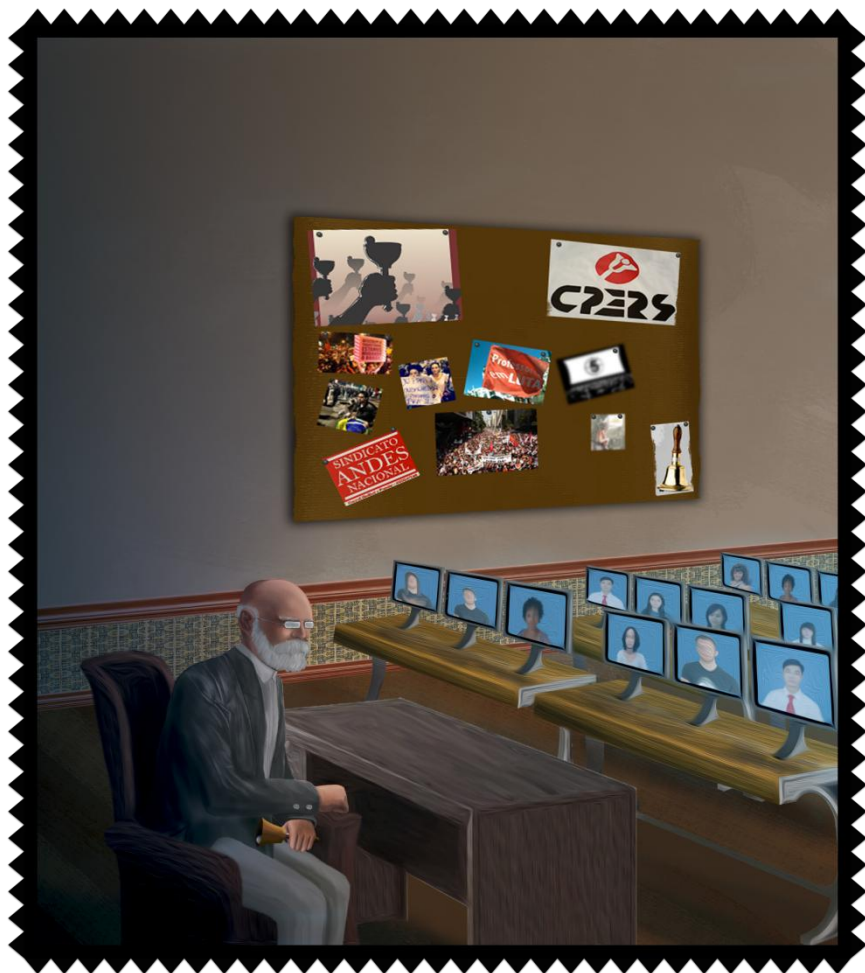
Desta forma, desde sua articulação, a partir de distintos referenciais teórico-metodológicos a Sociologia da Educação têm contribuído para a problematização e consequente compreensão de uma série de relações e tensionamentos atinentes aos processos educativos e focadamente os de escolarização.

Assim, é inconteste que Sociologia da Educação oportuniza aos seus pesquisadores e estudiosos a compreensão que a educação se dá no contexto de uma sociedade que, por sua vez, é também resultante da educação. Oportunizando assim a compreensão e caracterização da inter-relação ser humano/sociedade/educação à luz de diferentes teorias sociológicas.

Em função disso, este Caderno Pedagógico foi intencionalmente articulado com o objetivo de discussão e apropriação de temáticas contemporâneas e emergentes atinentes à problematização de algumas das relevantes contribuições das Teorias Sociológicas da Educação e da Sociologia da Educação, focadamente no Brasil, para a compreensão do fenômeno educativo e, em especial, para a formação de professores.

É relevante salientar que a presente obra constitui-se a partir de um esforço coletivo de Professores-Pesquisadores e Tutores vinculados à FURG, à UFPEL, à UFRGS, ao IFSUL – *Campus Pelotas* e à UNIOESTE – *Campus Marechal Cândido Rondon*.

*Profª Rita de Cássia Grecco dos Santos
Instituto de Educação da FURG
Rio Grande, julho de 2013*



**A EDUCAÇÃO EM TRANSIÇÃO DO SÉCULO XX
AO XXI: NOVOS CAMINHOS?!**

A EDUCAÇÃO EM TRANSIÇÃO DO SÉCULO XX AO XXI: NOVOS CAMINHOS?!

*Janaina Borges da Silveira
Rita de Cássia Grecco dos Santos
Giovana de Paula Fajardo*

Considerações iniciais

Muitas mudanças sociopolíticas e econômico-culturais vêm acontecendo ao longo dos últimos anos, fazendo com que vivamos um momento típico de transformações, ou, em outras palavras, um momento de transição paradigmática (SANTOS, 2001). Pois, como enfatiza Santos (2012):

Ao problematizarmos a trajetória socioeconômica do Brasil, sobretudo em se tratando do século XX e alvorecer do século XXI, considerando nossa atual conjuntura geopolítica de país em vias de desenvolvimento, chegamos a uma triste e objetiva constatação. Esta diz respeito ao fato de que deixamos de ser um país atrasado e tão injusto para nos tornarmos menos atrasado, contudo igualmente injusto no que concerne à produção e apropriação do conhecimento (p.9).

Para que possamos compreender melhor o que é ser professor nesse contexto de intensas e regulares mudanças, é imprescindível que problematizemos o fenômeno educativo e a ressonância dessas mudanças na prática pedagógica. Afinal:

Os desafios quaisquer que eles sejam, nascem sempre de perplexidades produtivas. Tal como Descartes exercitou a dúvida sem a sofrer, julgo ser hoje necessário exercitar a perplexidade sem a sofrer. Se quisermos, como devemos, ser sociólogos da nossa circunstância, deveremos começar pelo contexto sócio-temporal de que emergem as nossas perplexidades (SANTOS, 2000, p.17).

Desde o início da Nova República (1946-1963), a educação vem sendo considerada um assunto de suma importância e vem gerando questões controversas no Brasil. Os problemas não surgiram obviamente no início do nosso período republicano, mas foi nesse espaço temporal que os primeiros esforços de sistematização por uma educação de qualidade começaram a ganhar escopo, sendo que os resultados nem sempre foram satisfatórios com relação aos índices de alfabetismo.

A educação era considerada como uma instância de promoção da lealdade para o povo e servia como ferramenta de socialização e política, inculcando, assim, valores democráticos e promovendo a instrução de nível superior às elites.

A nova Constituição, mais uma Carta Magna republicana, originou a obrigatoriedade de se exercer o Ensino Primário e deu jurisdição à União para estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, bem como fez regressar o princípio de que a educação é direito de todos, inspirada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 foi o movimento da declaração pública do inconformismo de um grupo de educadores e intelectuais da época, que estavam injuriados com o contexto de precariedade da educação no Brasil e com a quase nula oportunidade de estudo apresentada à população em idade escolar. Seus organizadores defendiam a instalação de um sistema de educação visando aos princípios de uma educação pública, laica, gratuita e obrigatória. Anísio Teixeira insistia que a educação não era privilégio de ninguém, mas um direito de todos os cidadãos.

Desse modo, a escola seria o pontapé inicial para a universalização de uma nova compreensão de sociedade, na qual os privilégios de classe, de dinheiro e de herança não seriam empecilhos para que qualquer sujeito pudesse alcançar uma boa e digna posição na vida social. A escola teria, portanto, a finalidade de possibilitar melhores interações de convívio mais humano e democrático.

O texto constitucional de 1934 foi pioneiro no reconhecimento da necessidade de preparação de um Plano Nacional de Educação, que desse conta da distribuição e supervisão das atividades de ensino em todos os níveis. Assim, foram regulamentados os modos de financiamento do ensino em cotas fixas para a Federação, os Estados e os Municípios. Com esse Plano de Ensino inseriu-se a gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Primário, já o Ensino Religioso tornou-se optativo.

Na Constituição de 1937, parte dessa legislação foi absorvida dando lugar a dois novos parâmetros: o ensino profissionalizante e o comprometimento das indústrias e dos sindicatos de designarem escolas de aprendizagem para os filhos de seus funcionários ou sindicalizados. Ainda na Constituição de 1937, assumiu-se a obrigatoriedade da admissão da educação moral e política nos currículos. Dessa forma, aos poucos, a sociedade incidiu em adotar de modo consciente a importância da educação para garantir e concretizar as alterações econômicas e políticas que estavam sendo cometidas.

Com a publicação da Constituição Federal de 1988, o sistema educacional brasileiro sofreu um processo de transformação, culminando com a admissão da presente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96), que alterou a disposição do sistema escolar e sua denominação, como mostra imagem a seguir.

A LDB dividiu a organização do sistema educacional em dois níveis de educação escolar: a Educação Básica (composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, abrangendo os Cursos Técnicos) e a Educação Superior. A Educação Especial e a Educação Indígena surgem como outras modalidades de ensino e ganham suas peculiaridades dentro dessa nova forma de organização.

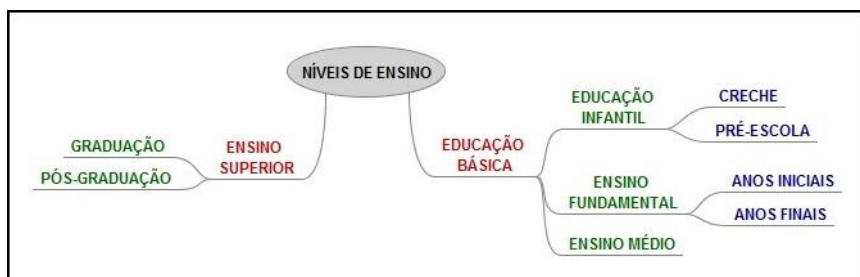


Figura elaborada pelas autoras.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995/1998 e 1999/2002), o então ministro da educação Paulo Renato de Souza, adotou como prioridade da educação nacional o Ensino Fundamental. O intento era encarar as barreiras sinalizadas com a restrição do acesso, os indicadores de repetência, com a discrepância idade/série, o número reduzido de alunos que completam o Ensino Fundamental. Em 1996, Paulo Renato lançou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do

Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, que tinha como objetivo destinar recursos para o Ensino Fundamental através do remanejamento dos recursos oriundos de contribuições advindas dos municípios e das unidades federativas. O FUNDEF entrou em vigor em 1998.

Atualmente, não se reconhecem os intentos da educação, nem para onde e o modo como ela deve nortear suas ações, mas essa crise nos estabelece limites e permite possibilidades.

Os limites se encontram no próprio sistema educativo, que ainda é autoritário e tradicional e não acompanha as mudanças sociais na mesma velocidade em que atuam. Nesse caso, a escola, perante as novas requisições da sociedade, fica em um impasse bastante delicado, uma vez que ela necessitará adquirir outro caráter, para qual ainda não está organizada, redefinindo, assim, o papel de seu corpo docente. Já as possibilidades nos consentem enfrentar a crise nos possibilitando conhecer e empregar a tecnologia para melhorar a ação educativa e as condições de trabalho, pondo uma política de formação continuada¹ para os profissionais com o sentido de tentar amenizar esse quadro. O sistema educacional, atualmente, é percebido com o objetivo principal de auxiliar os cidadãos a desenvolverem vínculos em uma sociedade cada vez mais multifacetada, sujeitando-os a respeitar a diversidade de sujeitos e grupos sociais. Segundo Delors (1996):

Neste aspecto, a educação enfrenta enormes desafios, e se depara com uma contradição quase impossível de resolver: por um lado, é acusada de estar na origem de muitas exclusões sociais e de agravar o desmantelamento do tecido social, mas, por outro, é a ela que se faz apelo, quando se pretende restabelecer alguma das “semelhanças essenciais à vida colectiva”, de que falava o sociólogo Emile Durkheim, no início deste século. Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade, um factor positivo de compreensão mútua, entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se,

¹ Daí a relevância no investimento em políticas públicas que conduzam a um pleno desenvolvimento dos sujeitos, favorecendo a constituição de práticas sociais emancipatórias.

plenamente, num contexto de sociedades democráticas (p.45).

Diante desse contexto, a escola adotará a responsabilidade não somente pelo desenvolvimento cognitivo, mas também, pela individualidade dos jovens e dos futuros profissionais possuindo peculiaridades de uma instituição completa e total. Juan Carlos Tedesco (2000) destaca essa como uma de suas principais teses, na qual, tanto a escola quanto a família passam por uma deficiência de sentido que provocam, assim, um déficit de socialização, sendo então impossibilitada de prestar valores e normas culturais. Nesse sentido, aparecem novos fatores socializadores que são as Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – TICs, as quais não foram tencionadas para abonar esse déficit.

Nesse conjunto, far-se-á necessário haver uma afinidade entre a produção, a disposição da sociedade e a vida pessoal, na qual o procedimento de atualização se dará com dois elementos fundamentais: racionalidade e subjetividade. A racionalidade, por sua vez, refere-se à coordenação das atividades bem-sucedidas através da inclusão da ciência e da tecnologia, enquanto a subjetividade estará relacionada ao desenvolvimento total da individualidade, emancipada dos limites impostos pelos fatores que atuam como determinantes sociais ou culturais.

A educação é alicerçada como um dos lugares de ação entre esses dois elementos, sendo que o último ficou afastado do preparo do processo educativo, pois sua principal intenção é aprontar o sujeito para a conexão racional à sociedade. Logo, o desafio da educação é localizar o ponto de encontro entre esses dois artificios no nível de uma ação social, no qual os atores sociais não são simplesmente indivíduos isolados.

Uma reforma educativa continuamente aparece como modelo de reverter o conjunto que nos apresenta, embora nem sempre consiga contornar a situação já que os profissionais da educação vêm sendo abandonados na preparação e compreensão das leis e reformas educacionais. Esses profissionais deveriam ser, pelo menos, sondados já que eles estarão na sala de aula para trabalhar com essas demandas. Assim, a reforma não atenta um resultado almejado pela sociedade e não se pode acreditar que as coisas ocorram como mágica.

A reforma educativa é um processo complicado, que demanda o engendramento de interesses conectados aos distintos setores da sociedade que deve partir do empenho dos educadores, não se deve

esperar deles que sejam meros executores das leis, pois são eles que lhes darão sentido. As experiências têm evidenciado efeitos que não retribuíram às suas perspectivas e empenhos lhes provocando certa descrença.

O programa “Todos Pela Educação” é uma política pública² de Estado que une esforços e que cada cidadão ou instituição de ensino é corresponsável e se movimenta para que todas as crianças e jovens possuam acesso a uma Educação de qualidade. A ação do programa inclui o monitoramento da Educação através do acompanhamento de suas 5 Metas e da publicação de pesquisas e informações relacionadas ao tema, e promoção ao debate e a mobilização da sociedade. As Metas, seguidas firmemente, servirão como direcionamento para que todos cobrem melhorias na Educação.

As 5 Metas definidas que devem ser alcançadas até 7 de setembro de 2022 são:

- Meta 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola.
- Meta 2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos.
- Meta 3. Todo aluno com aprendizado adequado à sua série.
- Meta 4. Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos.
- Meta 5. Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

Atualmente, índices assustadores sobre a Educação Básica preocupam os profissionais e gestores da educação, tendo em vista, principalmente, as políticas públicas que o Brasil possui com relação a uma boa educação. Baseado em dados do *site* Todos pela Educação mostraremos abaixo alguns indicadores.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o maior índice de evasão, predomina nas regiões Norte e Nordeste, com 10,80% e 11,40%, respectivamente, e, nos Anos Finais, a região Nordeste aponta o maior índice de 15%; já no Ensino Médio as maiores taxas pertencem às regiões Norte (4,60%) e Centro-oeste (4,40%).

² As políticas públicas sociais surgem como resposta aos conflitos da relação capital/trabalho e são mediadas pelo Estado, sendo, via de regra, tributárias da concepção de sociedade que os governantes partilham.

Taxa de evasão

	Região Centro-oeste	Região Nordeste	Região Norte	Região Sudeste	Região Sul
Ensino Fundamental - anos iniciais (2005)	4,80%	11,40%	10,80%	4,50%	3,80%
Ens. Fundamental - anos finais (2005)	14,30%	15,00%	14,70%	12,90%	13,90%
Ensino Médio (2005)	4,40%	3,30%	4,60%	2,90%	1,90%

Fonte: MEC/INEP/DTDIE

Fonte: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>.

A distorção idade-série é outro agravante que tem influenciado na qualidade da educação. Tanto nos Anos Iniciais, nos Anos Finais e Ensino Médio as maiores taxas (30,70%, 40,70% e 50% respectivamente) pertencem à região Norte do Brasil.

Taxa de distorção idade-série

	Região Centro-oeste	Região Nordeste	Região Norte	Região Sudeste	Região Sul
Ensino Fundamental - anos iniciais (2010)	15,00%	26,60%	30,70%	10,60%	12,00%
Ens. Fundamental - anos finais (2010)	28,50%	40,40%	40,70%	21,00%	23,80%
Ensino Médio (2010)	33,20%	46,60%	50,00%	26,20%	24,60%

Fonte: MEC/INEP/DTDIE

Fonte: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>.

A taxa de analfabetismo é outro fator degradante. A região Nordeste apresenta índice de 3,70% em crianças de 10 a 14 anos e 16,90 em adolescentes com 15 anos ou mais.

Taxa de Analfabetismo

	Região Centro-oeste	Região Nordeste	Região Norte	Região Sudeste	Região Sul
10 a 14 anos (2011)	0,80%	3,70%	2,90%	0,90%	0,50%
15 anos ou mais (2011)	6,30%	16,90%	10,20%	4,80%	4,90%

Fonte: IBGE

Fonte: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>.

A luta pela universalização do acesso das crianças às escolas permitiria a ascensão para a promoção ao conhecimento das operações mentais ampliadas com as habilidades da escrita, da leitura, dos cálculos elementares. Segundo Torres (1999), esse novo modelo educacional exige do professor inúmeras competências:

Ele é desenhado para ser eficiente e eficaz, sendo caracterizado como sujeito polivalente, profissional competente, agente de mudança, praticante reflexivo, professor investigador, intelectual crítico e transformador (p.101).

Para Torres, somente esta lista de aptidões não é suficiente ao professor para exercer seu trabalho com um vigor determinado, uma vez que, em geral, sua legítima condição profissional não condiz com as exigências conferidas. A prática docente, por si só, está atrelada ao processo formativo do professor. De acordo com Pacheco (1995), tornar-se professor:

[...] é um processo dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo das diferentes etapas formativas (p.45).

E, enfatiza Cunha (2001):

A formação do educador é um processo, acontecendo no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano. Por isso, é importante que este cotidiano seja desvendado. O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico (p.169-170).

Assim, é mister um procedimento de modificação e reconstrução de aprendizagem contínua com caráter formal ou não formal, que vai além da obtenção de conhecimentos e se instituindo um ponto de individualidade.

Entender o que é ser professor e qual deve ser o seu comprometimento com a educação, ainda é motivo de estudo para os pesquisadores, pois, infelizmente, são diversas as dúvidas relacionadas ao que diz respeito à prática docente, seja por sua metodologia, sua avaliação para com seus alunos, sua gestão acerca dos problemas de aprendizagem, bem como a de lidar e fazer uso, na sala de aula, das diversas tecnologias existentes, etc. Essas dúvidas não existem

somente com os professores que atuam na alfabetização, mas com os docentes de todas as Redes de Ensino.

Os resultados de avaliações como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o PISA (Programme for International Student Assessment) têm originado informações inquietantes sobre a qualidade do ensino no país. Frequentemente, ao serem divulgados surgem determinadas reações inflamadas, mesmo que logo depois tudo volte ao “normal”. Entretanto, aos poucos, a sociedade vem assumindo a consciência de que a apreensão com a qualidade da educação deve ser constante.

A não aprendizagem nos aborrece intensamente, já que significa ao sujeito a negação de um direito constitucional que é o acesso a subsídios da cultura, saberes que dificilmente eles terão acesso fora da escola, pelo menos não de forma intencional e crítica como acontece (ou pelo menos deveria acontecer) dentro da escola. Surge muitas vezes o fracasso escolar que é um outro modo de exclusão: a chamada “exclusão dos incluídos”, pois, convencionalmente os alunos estão no sistema, mas não aprendendo, tendo diante disso seu desenvolvimento afetado.

Geralmente, quando se pensa em qualidade do ensino, pensamos imediatamente na figura do professor, e não temos nenhuma dúvida de seu papel na consolidação de uma educação de qualidade, transformadora e democrática. Entretanto, não podemos esquecer de que o que sucede dentro da sala de aula possui uma autonomia relativa sendo fortemente marcada pelo contexto no qual o ensino está inserido.

O professor precisa estar constantemente refletindo sua prática, buscando formas de atualização e procurando sempre inovar e aprimorar a maneira de agir pedagogicamente, para que não apenas os alunos, mas eles próprios sintam-se motivados a aprender. A troca/partilha de experiências com os colegas é fundamental para um bom trabalho na sala de aula, pois aprendemos com as experiências dos outros, mesmo quando estas forem negativas.

Por mais que existam métodos ditos como prontos para alfabetizar, é preciso destacar a “possível” autonomia do professor em sala de aula diante de uma proposta diferenciada de alfabetização que, para muitos, é vista como um modelo pronto a seguir.

A resistência por parte dos professores em mudar sua metodologia é visível durante reuniões nas escolas, talvez por medo de não conseguir atuar de tal forma, de não ter retorno na aprendizagem dos alunos, ou até mesmo, por incapacidade de mudar.

Alguns professores acreditam que estar em uma sala de aula onde exercem uma metodologia diferenciada, ao mesmo tempo em que é uma atividade gratificante, é, também, assustadora: gratificante no sentido de desafio enquanto professor, em poder enxergar o crescimento na aprendizagem dos alunos, e assustador no sentido de se deparar com a diferença, o medo de mudar e, também, em estudar sobre algo que muitas pessoas criticam.

Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação - TICs

Diante desse novo paradigma social, a internet e as tecnologias digitais são citadas por Hargreaves (2003) como uma sociedade do conhecimento, um novo mundo em que o andamento de informações é intenso, em constante transformação, e no qual o conhecimento é um recurso flexível, fluido (HARGREAVES, 2003, p.33).

Frente a esse novo paradigma, a escola encara um grande desafio que lhes exige capacidades para se desenvolver nos estudantes aptidões para interagir num mundo concorrente, valorizando o ser criativo, capaz de descobrir recursos inovadores para os problemas de amanhã, ou seja, a habilidade de compreendermos que a aprendizagem é um processo transformador e que deve acontecer ao longo da vida do sujeito. Pois;

[...] propomos a problematização da afamada “crise na educação” e, focadamente, as mudanças que as TICs têm forjado nos espaços e nos processos educativos e de escolarização, a partir de outro ponto de vista, qual seja: o imprescindível redimensionamento da ação docente. Considerando que, quando nos referimos ao redimensionamento da ação docente, não estamos responsabilizando e/ou sobrecarregando o professor acerca da “culpa” sobre todas as mazelas que os processos educativos sofrem. Estamos chamando a atenção para a imperiosa necessidade de quebra de paradigma quanto àquilo que comumente se atribui como “o papel do professor”, afinal este sujeito exerce sua ação dentro de um ambiente que agrega diferentes formas de pensar, ser e agir ou, em outras palavras, distintas manifestações e representações dos sujeitos-alunos que partilham de códigos culturais que lhes foram ensinados no

espectro familiar e social (SANTOS; BRAND; ZAMPERETTI, 2012, p.70).

Essas novas tecnologias têm tido impulsos expressivos nas modificações culturais da atualidade, a velocidade na transmissão e a superação das limitações espaciais, por exemplo, levam a alteração de avaliações principais de tempo e espaço nos quais até a noção de realidade abre espaço e inicia a ser repensada ante da probabilidade de uma realidade virtual. A precisão da democratização do acesso à informação é apontada por Tedesco (2000) como essencial para a união social, precisando que haja uma mudança de transformação do sistema educacional.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso firmado pelos Governos Federal, do Distrito Federal, das unidades federativas e dos municípios no intuito de garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental; fazendo parte também de uma das metas do programa Todos pela Educação.

Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais comprometem-se a:

- I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.

- II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.

- III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Suas ações constituem-se num conjunto de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que serão disponibilizados pelo Ministério da Educação e que colaboram para a alfabetização e o letramento, sendo a principal característica a formação continuada de professores alfabetizadores.

Essas ações estão apoiadas em quatro eixos de atuação: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, Materiais Pedagógicos, Avaliações e Gestão e Controle Social e Mobilização.

No que diz respeito à formação de professores, está sendo oferecido um curso presencial, baseado no Programa Pró-letramento com duração de dois anos. Num primeiro momento, o estudo feito é sobre as Linguagens, e, posteriormente, no ano de 2014, a ênfase será no estudo da Matemática.

Em relação ao eixo sobre os materiais, esses todos relacionados especificamente a alfabetização, tais como: livros didáticos (entregues pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático), obras complementares e acervos de dicionários, jogos pedagógicos, obras literárias e também obras de apoio para o professor estão sendo disponibilizados às escolas, para uso do professor nas salas de aula do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Nas avaliações, reúnem-se três elementos fundamentais: avaliações processuais, durante o curso de formação. O segundo diz respeito à disponibilização de um sistema informatizado, no qual os professores irão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano. O terceiro elemento é a aplicação, aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação organizada pelo Inep, visando avaliar o nível de alfabetização obtido ao final do ciclo.

O eixo que trata sobre Gestão, Controle Social e Mobilização diz respeito à organização institucional do Pacto, a qual fez parte um Comitê Gestor Nacional; uma coordenação institucional em cada unidade federativa, Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios, Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede.

Devido a todas essas iniciativas por uma alfabetização na idade certa, o Governo vem se perguntando sobre o que é alfabetizar e quais competências é preciso para que isso se concretize. Muitas dúvidas surgem sobre essa questão, não só por parte do Governo, mas também por parte dos professores, que com tantas propostas realizadas, que não tiveram sucesso, se perguntam também se essa não é só mais uma proposta que ficará na incerteza e nos dados negativos da educação.

Talvez esteja na hora dos professores se perguntarem qual o sentido de sua profissão e de sua prática. Somente assim será possível descobrir o que é ser professor, problematizando-se enquanto educadores e seres humanos, bem como fazer uma reflexão do que se quer enquanto docente, é também uma saída para descobrir o quanto este tem um papel fundamental na sociedade, pois cabe a ele mudar os conceitos criados de sua imagem.

Para que a proposta de uma alfabetização na idade certa se concretize com dados positivos é preciso investir na formação dos professores alfabetizadores, pois eles são figuras fundamentais nos processos de ensino e de aprendizagem. É fundamental uma formação que vá além dos cursos de graduação, que seja significativa e que caminhe junto com a escola e suas particularidades.

O curso de formação continuada, oferecido para os professores alfabetizadores, precisa garantir as ferramentas necessárias para alfabetizar com planejamento, não deixar de pensar que a alfabetização ocorre no dia a dia, no cotidiano de cada aluno; abordar questões como os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, dando subsídios para que o professor obtenha sucesso na aprendizagem de seus alunos. A formação precisa garantir ainda o aprofundamento dos conhecimentos sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão como princípio fundamental do processo educativo.

Nesse sentido, ao problematizarmos a trajetória socioeconômica do Brasil, sobretudo em se tratando do século XX e alvorecer do século XXI, considerando nossa atual conjuntura geopolítica de país em vias de desenvolvimento, chegamos a uma triste e objetiva constatação. Esta diz respeito ao fato de que deixamos de ser um país atrasado e tão injusto para nos tornarmos menos atrasado, contudo igualmente injusto no que concerne à produção e apropriação do conhecimento.

Referências

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 13.ed. Campinas: Papirus, 2001.

DELORS, J. **Educação**: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Lisboa: ASA, 1996.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança**. Porto: Porto Editora, 2003. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas)

PACHECO, J. A. e FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

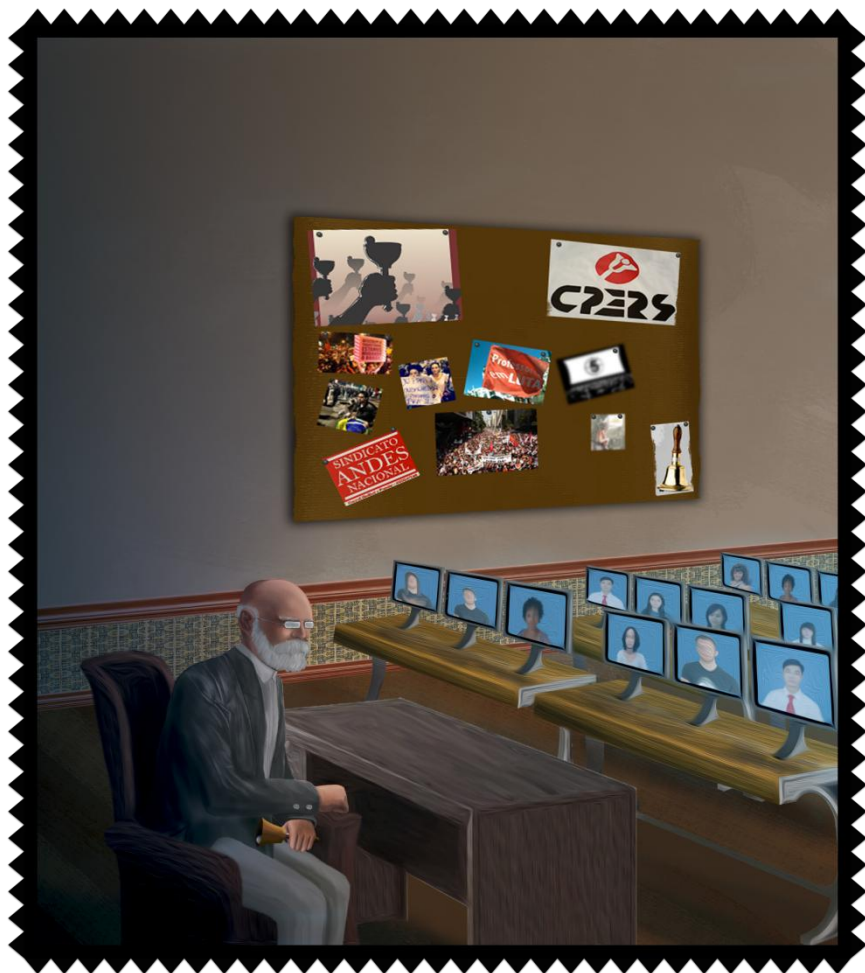
SANTOS, Rita de Cássia Grecco; BRAND, Rita Melânia Webler; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Infantes e Comportamento Multitasking: compreendendo possíveis produções das Infâncias e das Docências. **Contrapontos** [da] Universidade do Vale do Itajaí [online], v.12, n.1, p.68-76, jan. abr. 2012.

____. **Um Discurso sobre as Ciências**. 12.ed. Porto: Afrontamento, 2001.

____; BRAND, Rita; ZAMPERETTI, Maristani. **Cyber**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 16 de jun. 2013.

SANTOS, Rita Grecco. Introdução. In: SANTOS, Rita Grecco (Org.). **Tecnologia, cultura e formação na Educação a Distância**: o potencial reflexivo da/na formação de professores. Rio Grande: Ed. Universidade Federal do Rio Grande, 2012. p.7-13.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educar en la sociedad del conocimiento**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2000.



IDENTIDADE, EDUCAÇÃO E TRABALHO

IDENTIDADE, EDUCAÇÃO E TRABALHO

Francisco Furtado Gomes Riet Vargas

Gabriela Cáceres Riet Vargas

Rita de Cássia Grecco dos Santos

Quando pensamos no tema identidade, educação e trabalho, podemos começar a pensar na própria identidade do professor: um intelectual ou trabalhador? Este é um problema que até hoje atinge tal categoria, conforme podemos observar na etapa municipal, em Rio Grande, da Conferência Nacional de Educação de 2013. Nesta Conferência, observamos a frequente defesa dos sindicatos do termo trabalhadores em educação, enquanto no documento de referência eram citados sempre como membros do magistério ou de professores.

Tais dilemas de identidade e construção de identidade também atingem outros grupos, categorias e outras classes sociais, sem contar com gênero, grupos étnicos e condições especiais.

Neste texto, evitaremos nos esgueirar pelas questões mais filosóficas a respeito da identidade, sem nos abster destas questões. Procuraremos mais os aspectos sócio-históricos para pensar a importância da educação na formação das identidades coletivas, de grupos.

O que é identidade? Colocamos aqui identidade como o conjunto de valores e ideias que afere ao indivíduo sensação de pertencimento a um grupo, classe e categoria social, a uma etnia, um gênero, etc.

Mundo Antigo e Medievos

Apesar de podermos abstrair que os primeiros bandos humanos já tinham experiências educacionais, a educação começa apenas a se formalizar no período da Antiguidade, no qual constatamos as experiências educacionais escritas em documentos.

Nesse contexto, apesar de a arqueologia citar civilizações mais antigas, a cada dia, para os povos que reconhecem sua raiz na civilização clássica (Grécia e Roma), o Egito é tido como a gênese, inclusive da educação. Isto é, temos uma gênese identitária de origem de civilização ligada ao Antigo Egito (MANACORDA, 1992, p.9).

No entanto, esta educação egípcia sempre foi concebida como elemento produtor de subalternidade (SCHERMANN, 2006, p.28-29),

ligado diretamente ao mundo do trabalho, nas questões dos ofícios de agrícolas e artesanais, entretanto, sem a formalidade escolar. Contudo, existia uma escola para a elite, com formação para a vida política e para o exercício do poder (MANACORDA, 1992, p.10).

Desta forma, vemos que a escola neste período é para a elite, formando a identidade do líder político, ainda que regada com certa carga moral. Além disso, cabe acrescentar que o “falar bem” será conteúdo constante durante toda a antiguidade nessas escolas elitistas e, conforme afirma Saviani (2008), este será o modelo educativo que permanecerá durante toda a antiguidade (p.31-32).

Na Grécia, não obstante, a educação se caracterizava para o cidadão, para o exercer da política, com disciplinas, como literatura, filosofia e artes e para o uso do corpo, como ferramenta de guerra, para defender a polis (LUZ, 2007, p.69). Com isto, devemos ter claro que o fundamento identitário do homem helênico (da Grécia Clássica) está contido nas obras associadas a Homero (Ilíada e Odisseia).

Contiguamente, a mulher, que não era dotada de cidadania, tinha sua identidade ligada ao espaço do lar, do mundo privado, e, para tal, deveria conhecer as lides domésticas, a fim de adquirir o *status* de mulher adulta. A figura feminina, apesar de ter seu espaço restrito ao doméstico, tinha local de destaque na sociedade ateniense por sua capacidade reprodutiva e era considerada também pela sua linhagem. A mulher também precisava possuir atributos físicos, alvos das solicitações masculinas, assim como predicados comprobatórios de seu compromisso com a família como mãe e esposa, sendo possível nutrir pela próxima geração de ilustres (LUZ, 2007, p.71-72).

Outra questão presente na pedagogia grega era a homossexualidade: “Os homens que amarem homens procurarão igualá-los e ser como eles, enquanto os que amarem mulheres se tornarão como elas, quer dizer, efeminados” (BADINTER, 1996, p.79). Conforme coloca Luz (2007, p.73), essa relação entre homens era tida de forma tão nobre que estaria fora do alcance de escravos.

Entretanto, encontramos uma educação diferencial proposta por Epicuro (341 a.C – 270 a.C). Este filósofo helenístico, que viveu no período pós-democracia ateniense, onde a cidadania perde significado frente à retirada do poder do cidadão – o período de Alexandre – aponta que o objetivo da educação é a felicidade, em dissidência com as propostas em voga do período. Para Epicuro, essa educação para política não trazia felicidade e era supérflua. Para tanto, o pensador funda sua escola longe da região central de Atenas, onde acolhia pessoas de diferentes castas e onde defendia uma sociedade feliz,

baseada no acordo mútuo e na amizade, não infligindo nem sobre a injustiça nem sobre a “justiça” centrada por um legislador (SOUZA, 2008, p.5-6). Epicuro defende que a felicidade está na vida simples, o que prepararia seus discípulos para os momentos de dificuldades (SOUZA, 2008, p.8).

Já em Roma, nos seus primórdios, o processo educativo tinha uma consciência moral, o homem que renuncia em prol da comunidade, do coletivo.

Quando o menino completa, aos 7 anos, o aprendizado cheio de afeição que recebe da mãe, ele passa para o pai, que não divide sequer com o mestre-escola o direito de educá-lo, ou seja, de formar a sua consciência segundo os preceitos das crenças e valores da classe e da sociedade (BRANDÃO, 1993, p.50).

Desta forma, em Roma, a educação dos filhos não é dada a um terceiro como na Grécia ou no mundo Antigo Oriental, mas, sim, era um direito da família. Na referida capital, com o surgimento do Império, começa a se separar a educação do camponês, do guerreiro e do administrador da coisa pública. Com o tempo, surgem as lojas de ensino e o ensino elementar, antes do século IV a.C.. O que chamamos de ensino secundário nasce na metade do século III a.C. e, por fim, a universidade aparece no século I a.C. (BRANDÃO, 1993, p.51). Assim, vemos que a identidade da educação, sua estrutura como ainda conhecemos até hoje, surge em Roma. Entretanto, a educação pública não é uma preocupação dos romanos.

Em Roma ainda acontece um fenômeno identitário bem interessante. Era comum, os romanos usarem como preceptor os gregos, com sua vasta carga cultural na filosofia e nas artes. Com isso, esses gregos ensinavam sua própria língua e cultura aos romanos, o que gerou uma reação, uma “resistência a aculturação grega”, embasada na luta pelos costumes dos antepassados romanos (MANACORDA, 1992, p. 80-82). Porém, o processo de transculturação foi inevitável, conforme observamos em toda a cultura Romana Clássica.

Na Idade Média, a situação não se modifica, ainda há uma educação destinada unicamente aos setores mais altos das estruturas sociais. Ainda é uma educação para o nobre/guerreiro e outra dada ao clero. Logicamente a educação clássica perde seu lugar para a educação que forma os cristãos. A Igreja, o estabelecimento restante do

Império Romano na Europa Ocidental, vai se preocupar com a cristianização dos bárbaros (MANACORDA, 1992, p.114). Assim, a função da escola nesta Europa é com a identidade cristã.

Neste sentido, a Igreja abre a escola para todos, mas mais no intuito da inculcação da cultura cristã que na prática da instrução propriamente dita. Dessa forma, são “resgatadas” crianças humildes para nessas escolas as catequizarem (MANACORDA, 1992, p.128).

Já a escola do clero se preocupa com as letras, artes liberais e questões filosóficas do cristianismo. Uma escola de caráter mais contemplativo, retórico, gramático e ortográfico (MANACORDA, 1992, p.134-136). Os nobres e os guerreiros tinham seus estudos apontados para as artes bélico-militares, em detrimento da instrução das letras, tendo esta última mais ligada às leis, à cortesia e ao cavalheirismo (MANACORDA, 1992, p.136-138; p.159).

Ainda devemos observar a formação dada pelas corporações e guildas, a partir do séc. X. Esta era uma formação para os ofícios de artesanato, ligada às primeiras aparições de uma burguesia urbana. Com isto, começa a surgir uma educação para o trabalho que não se contenta mais com a mera observação e imitação, mas uma ligação das ciências e das operações manuais, juntamente ao surgimento de um novo modo de produção. Entretanto, a exemplo dos ofícios da Antiguidade, essa educação se dava não em um espaço escolar, mas, sim, no espaço do próprio ofício. Contudo, este modelo escolar que surge, gesta a escola burguesa que irá surgir posteriormente com sua ligação entre a ciência e a prática (MANACORDA, 1992, p.161).

Neste momento em que se formam as corporações, os ofícios passam a ser monopólio dos mestres, os quais ensinam para seus pupilos, a sua escolha, em troca do trabalho dos mesmos (às vezes, ainda se cobra quantia em dinheiro). Existe, também, um forte campo identitário aqui formado, o de artesanato e, futuramente, o da manufatura, que se identifica e monopoliza o mercado, evitando a entrada de qualquer outro neste através das corporações, que fixam seus poderes nas cidades. Desta forma, as corporações não só monopolizam o mercado, como também o ensinamento dos ofícios. Logicamente, estes mestres, apesar de sua identidade laboral, continuam imersos na ideologia dominante, o cristianismo medieval.

Modernidade e Formação do Estado Nacional

Com a formação dos Estados Nacionais, no final da Idade Média, gradualmente começa a se observar a importância da educação também para as camadas populares. Frente a uma Idade Média, onde

reinos eram divididos com pouca unidade, sendo os senhores feudais os líderes, não existe por parte dos plebeus uma visão de unidade do reino. Aos poucos, os monarcas do final da Idade Média começam a centralizar seus reinos em suas mãos, formando, aos poucos, os Estados Nacionais. Para tanto, precisam de uma identidade nacional, com unidade ideológica, linguística, histórica. Para tal intento, a escola começará a ser vista como um importante papel e será notória a perda do poder da vassalagem e do espaço educativo pela Igreja Católica.

Outro elemento que levará aos poucos a perda do espaço católico na educação será os frequentes cismas e os movimentos heréticos que surgiram nesse momento. Um exemplo disto é o Luteranismo. Martin Lutero (1483-1546), ao romper com a Igreja Católica, traduz a Bíblia para o alemão, ajudando na fortificação das nacionalidades. Lutero fortalece sua cisão com o catolicismo, propondo o fim das escolas eclesiásticas e a substituição destas pelas escolas comunais reformadas (MANACORDA, 1992, p. 195).

Podemos dizer que o interesse pela educação de todos, de forma não excludente, ressurgiu com Comênio (1592-1670) em sua “Didática Magna”, definindo a necessidade de “ensinar tudo a todos”. Comênio, que é seguidor de Martin Lutero, diverge deste, colocando:

Que devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados (COMÊNIO, s/d, p.139).

Comênio esteve em um momento onde ocorria a formação dos Estados Nacionais e aos poucos começava a surgir o contexto para as Revoluções Burguesas. Diante deste cenário liberal idealizado para essa classe social em ascensão, teóricos como John Locke (1632-1704) adotavam uma clara separação da educação, ou seja, uma educação para os trabalhadores e outra para os cavaleiros, que devem divergir, pois, segundo ele, a um cavaleiro cabe aprender o latim, enquanto que o mesmo não cabe a um fazendeiro ou comerciante (LOCKE, 1989, 217-218; GADOTTI, 2006, p.78).

Estas são algumas discussões que vão surgir com a formação dos Estados Nacionais. O que é realmente importante é que para consolidação dos Estados Nacionais, os monarcas precisaram do apoio da burguesia e, em alguns casos, dos cismas da Igreja Católica, de forma a fortalecer a centralização do poder em suas mãos em detrimento da Igreja Católica e da Nobreza. Juntamente a isto, as

escolas nacionais seculares (mas ainda com o ensino religioso) serão essenciais para a formação de um sentimento de identidade nacional.

Em 1717, a Prússia se torna o primeiro Estado a constituir a obrigatoriedade da educação escolar, pressionada pelo bramido popular, aumentando a influência estatal na educação, tendo sua ferradeira na grande revolução pedagógica francesa. Este alvitre de intercessão estatal na educação tem um caráter cívico e nacionalista (GADOTTI, 2006, p.88). Concomitante a isso, na Inglaterra ocorre a Revolução Industrial, com o aparecimento das máquinas a motor e o surgimento da classe operária.

Também fez jus a ser estimado dentro daqueles que se apercebem da educação nacional foi Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Rousseau é um árduo defensor da educação pública, colocando que as crianças não podem ser educadas somente pelos seus pais, mas que o Estado também tem função fundamental nessa educação. O autor ainda coloca:

Se os filhos são criados em comum, no seio da igualdade, se são imbuídos das leis do Estado e dos preceitos da vontade geral, se são ensinados a respeitá-los acima de tudo, se estão cercados de exemplos e objetos que lembram constantemente a mãe gentil que os nutre a todos, o amor que ela lhes dedica, os benefícios inestimáveis dela recebidos, e a retribuição que lhe é devida, não pode haver dúvida de que aprenderão a amar-se mutuamente como irmãos, a nada pretender que contrarie a vontade da sociedade, que substitua as ações dos homens e dos cidadãos pelo balbuciar fútil e vão dos sofistas, tornando-se assim, com o tempo, defensores e pais da nação da qual por tanto tempo foram filhos (ROUSSEAU, 2003, p.24).

Assim, observamos em Rousseau, o pensamento cívico e nacionalista, típico de seu período. O Estado que deve fornecer a educação para os iguais e para salvaguardar a pátria. Dessa forma, ressalta a importância da educação na formação de uma identidade nacional.

Revolução Burguesa e Contemporaneidade

Com as Revoluções Burguesas continua a formação dos Estados Nacionais, algumas dessas Revoluções são a parte final da formação destes Estados (como Itália e Alemanha, que terão sua unificação

apenas em meados do século XIX). Com isso, intensifica-se a necessidade da escolarização nacional, não só para a criação de uma identidade nacional, mas, agora, frente à Revolução Industrial, à necessidade da formação de uma mão-de-obra qualificada.

Inicialmente, citamos a Prússia, que já em 1717 adota um sistema público estatal universal de educação. Posteriormente, o mesmo movimento vai abranger parte da Europa. Porém, não se faz suficiente, tendo em vista os intentos educacionais que surgem e são postos em prática pela patronal e pelos socialistas durante os séculos XIX-XX.

No entanto, esses elementos não são completamente novos, conforme coloca Mário Alighiero Manacorda (1992):

Na segunda metade do Setecentos³ assiste-se ao desenvolvimento da fábrica e, contextualmente, à supressão, de fato e de direito, das corporações de ofícios, e também da aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução (p.249).

Logo, a patronal e os socialistas (via sindicato) retomam a experiência das corporações de ofícios nos séculos XIX-XX. Porém, com outra proposta, ao menos da parte dos operários socialistas.

Todos esses projetos têm o propósito de formação de identidade. De um lado, a burguesia com a tentativa de inculcar o projeto político do Estado Nacional e a adequação dessa mão-de-obra as novas tecnologias para o trabalhador, com uma educação para o trabalhador, tecnicista e cívica, conforme pensadores Rousseau e John Locke. De outro lado, os sindicatos, com seu projeto de identidade de classe, defesa e expansão de direitos dos trabalhadores e, em muitos casos, de um projeto para classe trabalhadora, o projeto socialista.

A construção da identidade dos trabalhadores contra a opressão das fábricas vai levar outros setores da sociedade a refletirem a sua opressão. Entre eles, podemos pensar o gênero.

Como vimos, a educação da mulher está sempre relegada a um segundo plano, mesmo que os pensadores Epicuro (SPINELLI, 2009, p. 142) e Comênio (COMÊNIO, s/d, p.139) tentem romper com isto. A educação das mulheres tem, até o século XIX, o objetivo grego, o da lide doméstica, com alguns diferenciais, como a cristianização durante a Idade Média.

Com o século XIX, as mulheres começam a galgar, de forma mais incisiva, espaços na sociedade, assim, encontrando seu espaço na

³ Século XVIII.

educação. Ainda devemos observar a comunidade LGBT e a Pedagogia Queer. Tais movimentos ganham proporções acentuadas após os movimentos de 1968, junto com a Revolução Sexual, bem como com o Movimento dos Direitos Civis e, com isto, ganham pauta na educação, levando a uma caminhada de rompimento com os preconceitos.

Educação e Identidade na História do Brasil

O Brasil vai ter sua gênese com a chegada dos primeiros ameríndios em sua região a mais de 10 mil anos atrás. Estes transmitiam suas concepções de mundo por via oral, sem a tradição da escrita, formando, assim, diferentes identidades em uma pluralidade de povos indígenas que ocupavam o território do atual Brasil.

Posteriormente, temos a chegada dos europeus em 1500 e, logo após, chegam os primeiros africanos escravizados. Isto gera o conflito de três identidades distintas: a do opressor, a do português de formação cristã e a dos oprimidos, formada por diversos povos indígenas e de proveniência africana.

Nesse contexto de tensionamento entre opressores e oprimidos, vão surgir as primeiras escolas, sendo marco disto a chegada dos jesuítas em 1549. Com isto, vem para o Brasil uma escola de formação cristã, aos moldes da Europa Medieval (SAVIANI, 1999, p.13; CARVALHO, 2001, p.139). Essas escolas jesuíticas também chegam ao território do atual Brasil pela via oeste, de colonização espanhola, onde se tenta a catequização dos ameríndios.

As escolas jesuíticas manterão monopólio no território nacional até a interdição das políticas pombalinas, as quais expulsam os jesuítas de Portugal e seus territórios, em 1759. Com isso, teremos um momento em que vigora relativa coexistência entre a educação religiosa e uma educação “mais laica”. São criadas as primeiras aulas régias em terras brasileiras, que seriam os primeiros vestígios de educação pública secular no território em questão. Conjuntamente, intercalam-se aulas domésticas e particulares, porém, ainda é difícil pensar em uma escola estruturada nos territórios portugueses da América neste momento histórico.

Juntamente a isto, começa a surgir uma mentalidade de independência e liberalismo no Brasil. Esta teve como marco a Insurreição Mineira, porém sem pensar nas dimensões territoriais, sendo esta abafada drasticamente pela coroa portuguesa.

Em 1808, com a chegada da família real, e, em 1822, com a Independência, começa-se a efetivar um grande esforço para a proliferação da educação no Brasil. Isto é notório pela criação de várias

universidades neste momento histórico. Ainda existe uma intenção na primeira constituição da criação de uma escola nacional na primeira constituição onde no artigo 179, inciso XXXII que dizia: “*Instrução* primária, e gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL, 2012). Diversas discussões ocorreram nas assembleias provinciais de como incluir as “camadas ‘inferiores’ da sociedade” (homens e mulheres pobres, negros escravos e libertos) nos processos de instrução formal. O Ato Adicional de 1834 tornou as províncias responsáveis pela instrução primária e secundária e formulou políticas de instrução para jovens e adultos. (GALVÃO; SOARES, 2005, p.260). Aguiar (2001, p.13) coloca que esta era uma maneira ardilosa de o Governo Federal se eximir da responsabilidade da educação da maioria.

Desta maneira, com a formação das primeiras agremiações sindicais no Brasil, os trabalhadores também passaram a compor tais associações com a preocupação em corroborar com os processos de escolarização, a exemplo da Europa. Podemos observar isto nas diversas escolas operárias constituídas no Brasil a partir do final do século XIX (VARGAS, 2011).

Considerações Finais

Ao observarmos a longa História da Educação no Mundo e no Brasil, verificamos a disputa de vários projetos de sociedades se confrontando para a formação de uma identidade social, sejam elas particulares, de grupos sociais inseridos nestas sociedades, sejam de caráter coletivo e nacional.

Referências

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de Adultos no Brasil: Políticas de (des)Legitimação**. 2001. Tese de Doutorado, Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BADINTER, Elisabeth. **XY Sobre a identidade masculina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O Que é Educação. **Coleção Primeiros Passos**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL, República Federativa. **Constituição Política Do Império Do Brasil, de 25 de março de 1824**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 11 nov. 2012.

CARVALHO, Laerte Ramos de. A Educação Brasileira e a sua Periodização. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n.2. Campinas: SBHE, jul./dez. 2001. p.137-152.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**. 3.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, s/d.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. 8.ed. São Paulo: Série Educação, 2006.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio. Uma História da Alfabetização de Adultos no Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, v.III, Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p.257-277.

LOCKE, John. **Some Thoughts Concerning Education**. 3.ed. Clarendon Press: Oxford - Great Britain, 1989.

LUZ, Leci do Carmo da. Construção de identidade de mulheres, homens e seus processos na cultura grega e samba. In: **Revista de Gênero e Religião**. São Paulo, v.1, n.1. jan./jun. 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação** – da Antiguidade aos nossos dias. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SAVIANI, Dermeval. História das Idéias Pedagógicas: reconstruindo o conceito. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Pesquisa em História da Educação**: perspectivas de análises, objetos e fontes. Belo Horizonte: HG Edições, 1999. p.9-24

_____. Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v.4, 2008.

SCHERMANN, Patricia Santos. Formação do Cidadão: Embates sobre a Formação Escolar na África Contemporânea. In: **Cadernos PENESB**, n.8. Niterói, Rio de Janeiro: EdUFF; Quartet, dez. 2006.

SOUZA, Osmar Martins de; MELO, José Joaquim Pereira. A Educação do Homem Helenista: A Proposta de Epicuro. In: O ensino e a pesquisa em história da educação: 5. **Congresso Brasileiro de História da Educação**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008.

SOUZA, Osmar Martins de; PEREIRA MELO, José Joaquim. Reflexões sobre Educação e Política no Pensamento de Epicuro. In: SAVIANI, Dermeval et al.. **História da educação**: intelectuais, memória e política. Campinas: HISTEDBR-FE; UNICAMP, 2011.

SPINELLI, Miguel. **Os Caminhos de Epicuro**. São Paulo: Loyola, 2009.

VARGAS, Francisco Furtado Gomes Riet. **Anarquismo e Educação em Rio Grande (1918-1927)**: Educação de, para e pelos Trabalhadores. 2011. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Educação da UFPEL, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.



**EDUCAÇÃO E CIDADANIA:
ENTRELAÇAMENTOS POSSÍVEIS**

EDUCAÇÃO E CIDADANIA: ENTRELAÇAMENTOS POSSÍVEIS

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Para que se possa compreender de forma efetiva o conceito de cidadania nos tempos atuais, faz-se necessário realizar uma retomada histórica. Nesse princípio, destaca-se os diferentes períodos da humanidade, desde a criação das cidades-estados pelos gregos, na qual os cidadãos eram responsáveis pela cidade – *polis* – exercendo os direitos e deveres políticos em um regime democrático.

Para Aristóteles – Filósofo grego – o homem é um ser social por natureza, por isso, deve sempre viver em contato com outras pessoas, ter atividades em comuns. A *polis* seria, primeiramente, a junção da família, formando pequenos povoados e alamedas que juntos formavam as cidades. Uma das principais características desses espaços eram os interesses em comum, com a finalidade de viver melhor.

Ser cidadão necessitava de alguns pré-requisitos:

Cidadão, de um modo geral, é uma pessoa que participa das funções de governo e é governado, embora ele seja diferente segundo cada forma de governo; em relação à melhor forma, cidadão é uma pessoa dotada de capacidade e vontade de ser governada e governar com vistas a uma vida conforme ao mérito de cada um (ARISTÓTELES, 1997, p.194).

Aristóteles ainda distingue três modos de vida (*bios*) que os homens podiam escolher de forma livre, na qual, segundo ele, somente tais modalidades possibilitariam a cidadania: a vida voltada aos prazeres do corpo; a vida dedicada aos assuntos da *polis*; a vida do filósofo dedicada à investigação e à contemplação das coisas eternas.

Na família não havia liberdade, pois o homem da casa (*chefe*) só era considerado livre à medida que deixava o lar e passava a ingressar na esfera pública, na qual todos eram iguais.

Mandar e obedecer são condições não somente inevitáveis, mas também convenientes. Alguns seres, com efeito desde a hora do seu nascimento

são marcados para ser mandados ou para mandar, e há muitas espécies de mandantes e mandados. (ARISTÓTELES, 1997, p.198).

O conceito de igualdade, uma das condições primordiais para a cidadania, difere-se do conceito que hoje conhecemos, caracterizava-se quando o homem era livre entre os seus pares e não entre todas as pessoas, na qual era preciso muita coragem para ser cidadão, pois necessitava sair do seio familiar e se ligar a *polis*.

A cidadania, neste período, era caracterizada pela submissão do indivíduo ao Estado e, ao mesmo tempo, por uma grande liberdade do cidadão quando este manifestava suas opiniões. Nesse sentido, após uma pequena retomada histórica, trazendo este termo para a realidade brasileira, faz-se necessário compreender como o mesmo se insere nos documentos oficiais ligados à educação, como, por exemplo, as Constituições Federais e a Lei de Diretrizes e Bases.

A primeira Constituição Federal de nosso país foi outorgada em 1824 por D. Pedro I e se intitulava Constituição Política do Império do Brasil. Esta era composta por 179 artigos e seu último item – respeitando a linguagem da época – relatava:

Art.179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte: [...]

XXXII – A Instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.

XXXIII – Collegios e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas letras e Artes (FÁVERO, 2001, p.303).

Nesse período, mesmo citando que a “Instrução primária, é gratuita a todos os cidadãos”, aproximadamente 85% da população era analfabeta, sendo que 90% vivia em zonas rurais sem acesso aos “Collegios e Universidades” (BONAMIGO, 2000).

Nesse momento, aconteceram muitas discussões a respeito da educação no país, objetivando a construção de universidades, além disso, Educação Básica ficou à mercê da iniciativa privada até o Ato Adicional de 1834. Na história do nosso país, desde sempre os interesses políticos predominam sobre os direitos dos cidadãos. Neste

ato, ainda, a gratuidade da educação primária deixa de ser obrigação do Estado.

A autonomia das províncias e a descentralização educacional derrotavam resquícios do federalismo americano. Nesse regime político, cabe aos Estados a responsabilidade pela educação, em geral, e se atribui à comunidade local poderes para organizar e gerir suas escolas primárias e secundárias, levantando taxas específicas destinadas à manutenção dos estabelecimentos escolares. [...] No Brasil, ao contrário, herdamos uma tradição fortemente centralizadora da Coroa portuguesa [...] conseqüentemente, a intenção do ato de remover dificuldades oriundas de ações desvinculadas das realidades locais e de fortalecer o poder provincial não produziu os efeitos desejados no campo da instrução pública. Não fez nascer nas assembléias provinciais a consciência do imperativo democrático-liberal de universalizar a educação básica (CHIZZOTTI, 2001, p.61).

Embora estivesse na Constituição o termo "cidadãos brasileiros", afirmando que os cidadãos possuíam direitos civis e políticos, a concretização de tais direitos não fazia parte da realidade da população. Nesse sentido, a palavra cidadania possui apenas o caráter legal, porém, não prático.

No dia 15 de novembro de 1889, houve a extinção do Império, sendo proclamada a Constituição Republicana, que foi promulgada aos vinte e quatro dias de fevereiro de 1891, da qual vale destacar os seguintes artigos:

Capítulo IV – das atribuições do Congresso
Art. 35. Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

[...] 2º Animar, no paiz, o desenvolvimento das letras, artes, e sciencias, bem como a immigração, a agricultura, a industria e o commercio, sem privilégios que tolham a ação dos governos locaes;
3º Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;
4º prover á instrução secundária no Districto Federal.

Título IV – Dos Cidadãos Brasileiros
Secção II – Declaração de Direitos

Art. 72. A constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade, à segurança individual e a propriedade, nos termos seguintes:

6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos (FÁVERO, 2001, p.304).

Vale fazer a ressalva de que a gratuidade do ensino não fora mais mencionada, sendo, agora, o foco a laicidade do mesmo. Estados e municípios continuavam com a responsabilidade pelo ensino primário, o ensino secundário incumbido pelos Estados. Entretanto, tendo o apoio da União, a educação, nesse momento, passa a ser não uma obrigatoriedade, mas uma busca individual de acordo com as necessidades de cada um.

Tendo por base as duas primeiras Constituições brasileiras, notamos que a educação não era vista como prioridade, muito menos a educação das massas, termo que hoje chamamos de Educação Popular (FREIRE, 1996). No entanto, a Constituinte de 1934 possui um cenário diferente, pois a Revolução de 1930 foi marcada por uma manifestação popular com reivindicações ligadas à área educacional, como, por exemplo, o Manifesto dos Pioneiros em 1932, no qual, segundo Araújo (2004), foi uma expressão de compromisso e:

De luta histórica por um futuro capaz de reconhecer um panorama social mais equitativo, portador de um ideário que, acima de tudo, cultivaria a identidade da consciência da nação em sintonia última com a consciência dos novos tempos, modernos, republicanos, sob os contornos de uma cultura científica. E por meio da educação pública (p.143)

Aos poucos, a primeira República passa a dar lugar ao Estado Novo, isto é, ao movimento renovador da educação. Nesse momento, o Estado assume as responsabilidades pela educação, bem como a proposta de escola única como uma possível forma de superação de desigualdades, enfatizando o ensino público. A Assembleia Constituinte deixa claro a universalização da Educação Básica no art. 156 quando relata que:

A União e ao estados aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Districto Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no

desenvolvimento dos sistemas educativos
(FÁVERO, 2001, p.304).

O marco desta Constituição foi a criação dos Conselhos de Educação, que davam uma maior autonomia para os setores educacionais. De acordo com o Art.152:

Compete precipuamente ao Conselho Nacional de educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos, bem como a distribuição adequada dos fundos especiais (FÁVERO, 2001, p.305).

Tendo a ênfase na laicidade, conforme citamos anteriormente, o artigo 153 define que o Ensino Religioso será facultativo e ministrado de acordo com os princípios religiosos do próprio aluno, que poderia ser manifestado de acordo com a vontade dos pais ou responsáveis, fazendo parte da grade curricular das escolas primárias, secundárias e profissionais (FÁVERO, 2001).

Ter Ensino Religioso nas escolas públicas provocou um debate a respeito da Educação Moral e Cívica, a qual também fazia parte dos currículos escolares da época. A questão em pauta era se a moral poderia ser desvinculada da religião. Alguns governantes (positivistas) defendiam a moral como ciência, alegando que esta não possuía vínculo com a religião. Segundo Horta (2001), “ao final da primeira República [...] a moral religiosa volta a ocupar lugar de destaque, como instrumento importante de disciplina social” (p.140). Nesse sentido, ainda para o autor, a educação cívica e a instrução moral eram consideradas importantes instrumentos na formação do senso de responsabilidade e do espírito de disciplina na sociedade naquele período.

O cidadão era visto como um sujeito que cumpria as leis. A educação cívica se tornava responsável por formar cidadãos obedientes, logicamente, com o auxílio da religião. Além disso, objetivava formar cidadãos dóceis, sem pensamento próprio. O aspecto religioso aparecia tanto como doutrina quanto autoridade de Estado, destoando da ideia de Kant, em relação à moral, na qual esta conduziria o homem para a sua liberdade. A forma como fora retratada na Constituição ia de encontro a autonomia, que havia sido mencionada

como fundamental para a construção do conceito de cidadania (FÁVERO, 2001). Depois da revolução de 30, a palavra cidadania passa a ser entendida como:

Cidadania regulada [...] é compreendida a partir de um conceito de cidadania cujas raízes encontram-se, não em um código de valores políticos, mas sem um sistema de estratificação ocupacional, em que tal sistema é definido por norma legal [...] são cidadãos todos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações reconhecidas e definidas em lei (SANTOS apud BONAMIGO, 2000, p.68).

A cidadania passa a ser associada à ocupação, podendo esta ser regulamentada apenas pelo Estado, sendo a carteira de registro profissional um espécie de atestado de cidadania. Esta, pela forma a qual esta apresentada na lei, aumentava as desigualdades, pois cabia ao Estado a tarefa de definir quem eram os cidadãos, no qual estes não possuíam nem liberdade, igualdade e tampouco cidadania (FÁVERO, 2001).

Entre os anos de 1934 a 1937, o cenário político de nosso país passa por grandes transformações, sendo uma das principais a pressão que os operários passaram a exercer em luta pelos seus direitos. O presidente no período, Getúlio Vargas, autoritário ao extremo, permanecia no poder e, em 1937, a Constituição é outorgada sob o golpe de Estado. Nesse momento, a população vivia a iminência de uma guerra civil. A educação deste período vivia uma fase de recuos, pois estava sob a égide do mesmo regime político (FÁVERO, 2001).

Nesse período, houve muitas contestações, como, por exemplo, o Manifesto dos Mineiros, as manifestações populares, as estudantis e o surgimento de alguns partidos políticos, tais como a União Democrática Nacional (UDN), o Partido Socialista Brasileiro (PSB), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), o Partido Comunista Brasileiro (PCB), entre outros. Alguns destes eram a favor do governo Vargas, outros, em contrapartida, não.

Em relação à educação, vivia-se um momento antidemocrático, isto é, os direitos políticos e civis foram cerceados. A educação primária que, supostamente, deveria ser gratuita, no teor dos documentos não mencionava nada sobre a sua obrigatoriedade, muitos menos a gratuidade em outros níveis de ensino.

Com a Constituição de 1942, a liberdade da população precisava ser restaurada e, com isso, os direitos dos cidadãos necessitavam ser assegurados. A discussão sobre o Ensino Religioso voltou à cena, sendo a sua matrícula facultativa e opção do aluno tê-lo ou não. Caso este não fosse capaz mentalmente de fazer a escolha, o responsável legal pela criança era quem optava. Um outro marco dessa Constituição foi a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário.

Voltando um pouco no tempo, a Constituição de 1824 relatava que a instrução popular deveria ser livre, com pouco ou qualquer interferência por parte do Estado. Em 1834, o ensino primário ficava a cargo das Províncias, sem o compromisso por parte do Estado nacional. Em 1889, a educação popular estava descentralizada. Após a Revolução de 1930 e posteriormente à criação do Ministério da Educação e Saúde, a educação passava a ser tratada como questão nacional, sendo que, em 1934, as exigências de Diretrizes para a educação Nacional começavam a fazer parte da Constituição. Ademais, na Constituição de 1946:

Ao definir a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas e ao determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. A elaboração da lei de Diretrizes e bases da educação, iniciada em 1947 era o caminho para realizar a possibilidade aberta pela Constituição de 1946 (SAVIANI, 1999, p.6).

Ao mencionar o Ministério da Educação e Saúde, vale lembrar que, em nosso país, tanto no poder executivo quanto nos outros órgãos, existem 24 ministérios, os quais são responsáveis pela elaboração de normas que avaliam e acompanham programas federais, estabelecendo diretrizes e estratégias de execução. Um destes é o Ministério da Educação (MEC), órgão federal responsável por todo ensino no Brasil. Sua criação ocorreu em 1930, através do Decreto n. 19.402, durante o primeiro governo de Vargas. Na época, o MEC era intitulado de “Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública”, sendo este encarregado pelo estudo e despacho tanto dos assuntos relativos à saúde e a assistência hospitalar quanto do ensino. A partir de 1937,

passa a ser chamado de Ministério da Educação e Saúde, tendo suas atividades destinadas tanto à administração em ambiente escolar e não escolar quanto à assistência à saúde pública. Em seu segundo governo, Getúlio Vargas, em 1953, pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) separava, através do Decreto Lei n. 1.920, de 25 de julho de 1953, o Ministério da Educação do da Saúde. Nesse momento, surgia o Ministério da Educação e Cultura, MEC (ABRÃO, 2012).

Em 15 de março de 1985, o presidente José Sarney aprovava o Decreto n. 91.144, criando o Ministério da Cultura (MinC) e a sigla MEC passa a representar apenas o Ministério da Educação. A partir de 1990, passava a competir ao MEC a integralização da educação, do ensino civil, da pesquisa e extensão universitárias, além da educação especial (ABRÃO, 2012).

Se tomarmos por base as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4024/61, n. 5692/71, e a atual, n. 9394/96, poderemos analisar os conceitos de cidadania que perpassam a escola de Educação Básica de nosso país.

A estrutura da Lei de 1961 possuía 120 artigos e estava constituída da seguinte forma:

Título I - Dos Fins da Educação	
Título II - Do Direito à Educação	
Título III - Da Liberdade do Ensino	
Título IV - Da Administração do Ensino	
Título V - Dos Sistemas de Ensino	
Título I - Dos Fins da Educação	
Título VI - Da Educação de Grau Primário	Capítulo I - Da Educação Pré-Primária Capítulo II - Do Ensino Primário
Título VII - Da Educação de Grau Médio	Capítulo I - Do Ensino Médio Capítulo II - Do Ensino Secundário Capítulo III - Do Ensino Técnico Capítulo IV - Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio
Título VIII - Da Orientação Educativa e da Inspeção	Dos Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior
Título IX - Da Educação de Grau Superior	Capítulo I - Do Ensino Superior Capítulo II - Das Universidades Capítulo III - Dos Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior
Título X - Da Educação de Excepcionais	
Título XI - Da Assistência Social Escolar	
Título XII - Dos Recursos para a Educação	

A estratégia utilizada para a aprovação desta foi a de conciliação, conforme fragmento abaixo:

O título que trata “Do Direito à educação” estabelece no projeto original a responsabilidade do poder público de instituir escolas de todos os graus, garantindo a gratuidade imediata do ensino primário e estendendo-a progressivamente aos graus superiores e mesmo escolas privadas. Já o substituto Lacerda define que a educação é direito da família, não passando a escola de prolongamento da própria instituição familiar. Ao Estado cabe oferecer recursos para que a família possa desobrigar-se do encargo da educação. O texto da lei 4024/61 conciliou os dois projetos garantindo à família o direito de escolha sobre o tipo de educação que deve dar a seus filhos e estabelecendo que o ensino é obrigação do poder público e livre à iniciativa privada (SAVIANI, 1999, p.19, grifo do autor).

Nesse sentido, continuou-se a ter uma escola para as classes populares e outra para os ricos. Fato este que reforça o pensamento de Boff, de uma “cidadania menor”, entendido como:

Uma cidadania político-participativa para os segmentos incorporados na produção, mas não será econômico-produtiva, pois trabalhadores continuarão sendo explorados. Portanto, terão uma cidadania de segunda classe, esporádica, às vezes expressa em grandes manifestações públicas mas sem consequências reais (2000, p.66).

Neste trecho fica evidente que a palavra cidadania precisava ser composta, pois a situação a que se referia só será compreendida se for acompanhada com o termo menor, pois evidenciava a incapacidade de se construir a cidadania.

Tanto a gratuidade quanto a obrigatoriedade ainda faziam parte das discussões desta LDB, agora com a inclusão de bolsas de estudo aliadas ao aproveitamento quantitativo dos alunos. O termo obrigatoriedade, agora, possuía um indicativo de faixa etária, dos sete aos quatorze anos, porém sem fixar o grau de ensino.

A educação brasileira passava a acompanhar o processo de industrialização que o país estava vivendo. Os esforços eram pautados

para que esta contribuísse com a orientação para o trabalho. Nesse sentido, o antigo primário e ginásio, os quais um possuíam 4 anos cada um, tornaram-se unificados, passando a serem chamados de ensino de 1º grau, com obrigatoriedade dos 7 aos 14 anos. O chamado ensino secundário se tornou profissionalizante, sendo denominado de ensino de 2º grau.

Dez anos depois, passava a vigorar a LDB 5692/71. A estrutura da Lei de 1971, segundo Brasil (2013a), estava constituída da seguinte forma:

Capítulo I	Do ensino de 1º e 2º graus	Artigos 1 a 16.
Capítulo II	Do ensino de 1º grau	Artigos 17 a 20
Capítulo III	Do ensino de 2º grau	Artigos 21 a 23
Capítulo IV	Do ensino supletivo	Artigos 24 a 28
Capítulo V	Dos professores especialistas	Artigos 29 a 40
Capítulo VI	Do financiamento	Artigos 41 a 63
Capítulo VII	Das disposições gerais	Artigos 64 a 70
Capítulo VIII	Das disposições transitórias	Artigos 71 a 88

Vale ressaltar o texto do primeiro artigo:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Durante a Ditadura Militar (1964-1985), os direitos dos cidadãos são cercados, devido à censura nos meios de comunicação. Nesse sentido, foi aprovada uma lei que preconizava a formação do cidadão consciente.

Nesta Lei de Diretrizes e Bases, novas disciplinas são introduzidas, cita-se as aulas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Segundo Saviani (1999), nestas disciplinas cabia aos professores uma responsabilidade: “a missão importante de ajudar a moldar cabeças”. Outras disciplinas também surgiram: Comunicação e Expressão, que abrangia a Língua pátria. Retira-se o Espanhol e o Latim, eliminando as raízes históricas que constituíram o país e se começa a ofertar a Língua Inglesa. As aulas de Música e Desenho foram substituídas pela disciplina Educação

Artística, hoje nomeada de Arte, que englobaria as artes plásticas, dramáticas, balé, desenho, música, entre outros.

O regime sabia, que na realidade, o campo artístico não estava abandonado: as redes de televisão desenvolveriam as artes. O país precisava assumir seu lugar num mundo industrializado. A iniciativa privada caberia desenvolver, sob as bênçãos do Estado, a florescente indústria cultural (RAMOS, 1998, p.40).

A partir desse momento, surgia a Rede Globo de Televisão, que assumiria um importante papel na construção da cidadania brasileira, pois teria a função de propiciar as Artes à população brasileira.

Nos currículos de 7ª e 8ª séries, foi incluída a disciplina Iniciação para o Trabalho, a qual era precedida já na 5ª e 6ª séries por uma disciplina chamada de Sondagem de Aptidões. Fato este que resultou na diminuição das disciplinas tidas como básicas tanto para as famílias quanto pelos educadores, como Português, Matemática e Ciências.

A Constituição promulgada em outubro de 1988 apresentava um texto com inovações importantes para o cenário nacional, pois chegou a ser chamada de “cidadã”, conforme percebemos no fragmento abaixo:

É a Constituição Cidadã na expressão de Ulysses Guimarães, presidente da Assembleia Nacional Constituinte que a produziu, porque teve **ampla participação popular** em sua elaboração e especialmente porque se volta decididamente para a plena realização da cidadania (SILVA, 2003, p.90, grifo do autor).

Nesta nova Constituição tanto o termo cidadão quanto o nacional passavam a ter sentidos diferentes,

nacional é o brasileiro nato ou naturalizado, ou seja, aquele que se vincula por nascimento ou naturalização, ao território brasileiro. Cidadão qualifica o nacional no gozo dos direitos políticos e os participantes da vida do Estado (SILVA apud BONAMIGO, 2000, p.284).

Já nas Constituições anteriores, os termos cidadão e nacional possuíam os mesmos significados. Destaca-se no capítulo III, que fora

dedicado à Educação e à Cultura, três objetivos básicos para a educação: a) ao pleno desenvolvimento da pessoa; b) preparo da pessoa para o exercício da cidadania; c) qualificação da pessoa para o trabalho (SILVA, 2003, p.310-311).

A partir disso, a nova LDB 9394/96, nascida sob à luz da Constituição de 1988, seguiu princípios fundamentais desta lei maior (BRASIL, 2013b). Na qual, esta possui 92 artigos organizados da seguinte maneira:

Título I - Da educação	
Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional	
Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar	
Título IV - Da Organização da Educação Nacional	
Título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino	Capítulo I - Da Composição dos Níveis Escolares Capítulo II - Da Educação Básica Capítulo III - Da Educação Profissional Capítulo IV - Da Educação Superior Capítulo V - Da Educação Especial
Título VI - Dos Profissionais da Educação	
Título VII - Dos Recursos Financeiros	
Título VIII - Das Disposições Gerais	
Título IX - Das Disposições Transitórias	
Título VI - Dos Profissionais da Educação	

A nova LDB introduz elementos importantes, porém nada inovadores, pois continua predominando a visão tradicional de ensino, porque, novamente, os interesses de uma minoria privilegiada predominavam e a educação parecia estar atendendo a este serviço, mantendo o povo na ignorância, isto é, ofertando apenas o suficiente para que ele ocupe um lugar no mercado de trabalho em níveis precários e não formando cidadãos críticos, solidários, emancipados, conscientes de seu papel da construção e transformação tanto da sua história de vida quanto coletiva.

Ao fazer a análise tanto das Constituições quanto da LDB percebemos que em todos os períodos apresentados a educação esteve vinculada aos interesses políticos de uma minoria e, ao longo do caminho, a palavra cidadania foi se tornando composta, ora com conotação ativa, ora passiva, maior, menor, plena, dependendo do momento histórico e do Estado a qual se referia (SAVIANI, 1998).

A nossa última Constituição, a de 1988, pode ser considerada a mais cidadã, uma vez que nela o caráter humano e social está valorizado, porém esta é fruto de críticas, por haver um grande distanciamento entre o texto da lei e a sua práxis. Nas Constituições anteriores, não havia distinção entre cidadão e nacional, a modificação ocorreu na Constituição de 1988, embora não tenha se efetivado. O Estado brasileiro se mostra como um infrator de regras, haja vista que atende aos interesses das classes dominantes em detrimento das necessidades da população. O que hoje percebemos é que a cidadania dos brasileiros ainda enfrenta muitos desafios, novos espaços são buscados diariamente e a luta pelo direito à educação de qualidade continua. Neste sentido, tanto a educação quanto a cidadania serviram de palco para diversos discursos, os quais não foram protagonistas e o que se observou foi a vitória da exclusão em detrimento à emancipação do homem (SAVIANI, 1998).

Referências

ABRÃO, Kelber. A política de organização das infâncias e o currículo da Educação Infantil e do primeiro ano. **Zero-a-seis**, v.1. Florianópolis: UFSC, 2012.

ARAÚJO, M. M. A educação tradicional e a educação nova no Manifesto dos Pioneiros (1932). In: Xavier, M. C.(Org.) **Manifesto dos pioneiros: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ARISTÓTELES. **Política**. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

BRASIL. **Lei n. 5692/71**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional de 1971. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lindice.htm#leis>>. Acesso em: 22 jun. 2013a.

____. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l9394_96.htm>. Acesso em: 08 jul. 2013b.

BOFF, Leonardo. **Que Brasil queremos?** Petrópolis: Vozes, 2000.

BONAMIGO, Rita. **Cidadania**: considerações e possibilidades. Porto Alegre: Da Casa Editora; UNICRUZ, 2000.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823 - 1988**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORTA, José. A Constituinte de 1934: Comentários. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas Constituintes Brasileiras 1823 – 1988**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

RAMOS, Newton. Reflexões sobre a educação danificada. In: ZUIN, Antonio. A. S. (Org.). **A educação danificada**: contribuições a teoria crítica da educação. Petrópolis: Vozes; UFSCar, 1998. p.13- 44.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SILVA, J, A. **Curso de direito constitucional positivo**. São Paulo: Malheiros, 2003.



**ESTUDOS EMERGENTES:
A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA**

ESTUDOS EMERGENTES: A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

*Ruhena Kelber Abrão Ferreira
Ângela Cristina da Cruz*

Na última década, os estudos no campo da Educação Infantil, mais especificamente das crianças pequenas, têm crescido, fato este que pode ser encontrado em revistas, livros, internet, programas de televisão e, principalmente, evidenciado por pesquisas nacionais como as de Abrão (2011, 2012, 2013a, 2013b) e Delgado (2003, 2004, 2005, 2006, 2013) e internacionais como as de Sarmiento (2007, 2008, 2011, 2012). As produções nessas áreas objetivam contextualizar a educação da criança pequena como um fenômeno que, desde a Constituição de 1988, têm reconhecido a educação desta nos espaços públicos.

Historicamente a tarefa da educação de crianças pequenas era doméstica, porém, mudanças nas relações, bem como na estrutura social da família, fizeram com que a mulher passasse a adentrar no mercado de trabalho. A educação das crianças pequenas passou a se tornar uma necessidade social.

Nesse sentido, podemos afirmar que houve uma significativa mudança na educação brasileira ao inserir a Educação Infantil como parte da Educação Básica, sendo a primeira etapa de ensino. Assim, considera a creche – 0 a 3 anos – e a pré-escola – 4 aos 5 anos – tanto como direitos educacionais quanto sociais (DELGADO, 2005).

Antes de tentarmos compreender o campo epistemológico que a Sociologia da Infância se encaixa, é necessário nos fazermos as seguintes perguntas: o que é a Sociologia? Historicamente quais os tempos das diferentes infâncias? E o quê se entende por Sociologia da Infância? Nesse sentido, nos propomos a responder tais indagações ao longo do texto.

O que é Sociologia?

Partindo da etimologia da palavra, podemos dizer que Sociologia é a análise das estruturas sociais constituídas a partir da interação dos sujeitos. Sabe-se que autores clássicos como Platão e Aristóteles já realizavam discussões envolvendo o assunto, porém, foi apenas em 1824 que Auguste Comte, filósofo francês, cita em sua obra *Cours de*

Philosophie Positive o termo. Para este, a sociedade deveria ocupar o principal lugar na hierarquia das ciências.

Nesse contexto, recorremos aos estudos de Fernandes, o qual define que a Sociologia é a "ciência que estuda os fenômenos sociais (1960, p.19). Ainda para o mesmo autor, entende-se fenômenos sociais como as atividades ou comportamentos cujas manifestações, generalidade e repetição dependem direta ou indiretamente das formas de agregação e de associação entre os organismos.

Segundo Fernandes (1960), a Sociologia enquanto ciência contribui tanto para a compreensão quanto para o conhecimento das sociedades modernas através de estudos empíricos, isto é, conhecimentos práticos advindos puramente através da experiência, contribuindo especialmente para a Filosofia, Economia e História de uma sociedade. A partir disso, a Sociologia, cada vez mais tem tido ramificações, como, por exemplo, a do Esporte, da Família, do Trabalho, da Comunicação e, a mais emergente, a da Infância.

Porém, antes de se compreender os estudos da Sociologia da Infância, faz-se necessário entender que a criança, ao longo da história, passa de um lugar passivo para um ativo da sociedade em geral. Dessa forma, é necessário compreender o tempo das diferentes infâncias em diversos tempos históricos.

O tempo das diferentes infâncias

Atualmente, nosso país possui diversas Políticas Públicas voltadas às infâncias e às crianças, nas quais estas tiveram como respaldo diversos momentos históricos que assinalam a necessidade de se ter uma compreensão diferenciada das ações que se devem ser efetivadas no universo infantil (ABRÃO, 2012). Tendo por base as referências históricas, refletir sobre a concepção das infâncias em diferentes momentos sócio-históricos, de acordo com o autor supracitado, necessita de uma análise crítica-reflexiva relacionada a quatro grandes períodos que marcaram, por oras de forma direta oras indireta, a passagem da criança na história da educação.

A partir de sua *episteme*, a palavra infância, oriunda do latim *infantia*, significa "incapacidade de falar". Na Idade Antiga, considerava-se que até os sete anos de idade a criança não teria condições de se expressar. Desde a sua origem, a palavra infância carrega consigo o estigma de incompletude, incapacidade, relegando às crianças uma condição subalterna perante os adultos, posta como um ser anônimo e sem um espaço social (CAMBI, 1999).

O primeiro grande período é denominado Mundo Antigo, podendo ser considerado a matriz histórica de diversos fatos que sucederam acontecimentos importantes da humanidade. Nesse período, a escola, como instituição, afirma-se no centro da vida social, articulando-se entre Grécia e Egito no que tange aspectos culturais e administrativos (ABRÃO, 2012).

Na Grécia, a criança era posicionada à margem da vida social. Nesse contexto, desconsiderava-se o desenvolvimento das mesmas, isto é, não havia valorização da infância. Por muitas vezes, as crianças eram vítimas de violências físicas, como estupro, sacrifícios e rituais.

A educação era centrada na formação integral do indivíduo, sendo a cultura grega transmitida a partir de banquetes, reuniões e festivais. A escola era acessível apenas aos jovens oriundos de famílias tradicionais, bem como filhos de comerciantes que emergiam financeiramente na sociedade (ABRÃO, 2011).

Cambi (1999) aponta que as crianças viviam a primeira infância em família, sendo assistidas pelas mulheres e estando a mercê da autoridade paterna, que podia abandoná-las ou reconhecê-las. A infância não era valorizada na cultura antiga, pois era tida como a fase propícia às doenças, cabendo aos pais investir o mínimo de afeto.

Em Roma, a criança, neste período, era considerada como um ser subserviente, tendo suas ações direcionadas por meio da família, não havendo qualquer indício histórico de uma formação direcionada à construção de seu próprio modo de pensar. Esta devia obedecer somente ao que lhe era solicitado pelo adulto e, se não respeitasse as ordens, era castigada fisicamente ou sacrificada. Através da educação familiar, as crianças entravam em contato com os princípios e os valores da vida civil, adotando-os como modo de comportamento comum.

No segundo período – Idade Média – a criança era vista como um ser em miniatura, no qual a socialização e a educação aconteciam de forma ampla. Crianças e adultos aprendiam gradualmente através de usos, costumes e técnicas conhecidas pela comunidade, porém não existiam distinções de fases da vida. Em geral, reconhecia-se a criança como ser inocente, pois eram afastadas desde cedo de seus pais, passando a ajudar nas tarefas diárias. O papel social das crianças era mínimo, muitas vezes sendo considerado do mesmo nível dos animais, devido ao alto índice de mortalidade que impedia investimentos afetivos.

De acordo com Ariès (1980), na Idade Média Europeia, não havia clareza em relação ao período que caracterizava a infância, pois esta era baseada por fatores físicos.

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não-falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem tomar perfeitamente as palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes [...] (p.2)⁴.

A partir dos sete anos de idade, os meninos abandonavam o vestido comprido e passavam a usar calças curtas. Nesse período, era proibido, sob pena de castigo, brincar com bonecas e carreteiro. O menino nobre passa a aprender a caçar, pescar, atirar e a jogar jogos de azar. Em contrapartida, as meninas continuavam a ser tratadas como pequenas mulheres (ARIÈS,1980).

O terceiro período, a Modernidade, pode ser entendida como fruto do declínio e desaparecimento da Idade Média, na qual a sociedade negava as liberdades individuais e enfocava os valores referentes aos organismos coletivos como Igreja, família, comunidade, Império. A partir disso, as relações e os intercâmbios sociais são prejudicados.

Na Modernidade, o ideal de formação é caracterizado pela expressão *homo faber*, isto é, o sujeito enquanto indivíduo, considerado em duas dimensões: potencialidades e capacidades de transformar de modo ativo o meio que o cerca. No sentido literal, é o homem que cria objetos, especialmente ferramentas e, no sentido antropológico, como o “homem que trabalha” (ARENDDT, 1995).

Neste período, os meios educativos passam por transformações, além da igreja e da família, outros locais formativos e instituições passam por mudanças, como hospitais, manicômios e prisões. Toda a sociedade busca a função do controle e da formação social, operando por base no sistema educacional. A escola passa a assumir um lugar mais central para o desenvolvimento orgânico da sociedade moderna.

⁴ Segundo Ariès (1980), existem 5 tipos de idades, a primeira descrita, conforme citação acima, a segunda variando dos 7 aos 14 anos, chamada “puerícia”, a terceira dos 21 aos 35 anos de idade, denominada como fase potencial para a procriação; a quarta idade dos 40 aos 50 anos, era o período ideal para se autoajudar e ajudar aos outros e a quinta idade a partir dos 50 anos era denominada velhice.

Nesse contexto, a criança também é atingida pela exploração, pela subserviência e pela violência como decorrência da falta de atendimento as suas necessidades básicas de formação biopsicossocial⁵. A urgente necessidade pela mão de obra faz com que os direitos infantis de acesso à escola sejam negados, levando as mesmas novamente ao mercado de trabalho. As crianças são inseridas no sistema de fábricas, mais especificamente na fase da produção, fiação e tecelagem ou nas minas de carvão. Muitas delas passam a sua vida inteira em um ciclo de nascer, viver e morrer na fábrica, desconhecendo outras realidades a não ser na qual vivem.

Por convenção, o nascimento da época contemporânea – quarto período – se deu em 1789, com a Revolução Francesa. Este fato foi responsável pelo declínio das tradições e estruturas estabelecidas em diversos âmbitos, rompendo os equilíbrios econômicos, sociais e políticos, apresentando estruturas difundidas entre a Revolução e a Restauração (CAMBIM 1999).

Sendo assim, o período denominado Contemporaneidade é caracterizado como uma fase marcada pelo crescimento de mudanças radicais. O papel social fica posto a três elementos centrais, a criança, a mulher e o deficiente. Nesse período, a educação ocupa um papel de destaque enquanto veículo de mediação e reequilíbrio no sistema social por meio de processos teóricos de interpretação e projeção. Tais processos garantem sua função interventiva, atuando como modelos adequados à fase histórica de desenvolvimento. Trata-se da época de uma educação social que alimenta o cunho político ao mesmo tempo em que se reelabora, a partir de um novo modelo teórico, sendo um

⁵ Segundo De Marco (2005), a formação biopsicossocial compreende a pessoa humana constituída por suas dimensões físicas, emocionais, sociais e espirituais. O desenvolvimento na criança de uma imagem positiva, independente e de confiança em suas próprias capacidades e sua percepção de suas limitações e de seus colegas: a curiosidade e o interesse da criança, oferecendo um ambiente rico, estimulante e desafiador. Um ambiente acolhedor, em que esta se sinta amada compreendida e aceita com liberdade de expressão que respeita a fase que a criança está vivendo, propiciando atividades lúdicas e relacionadas com seu dia a dia, pois é brincando que se aprende. Dessa forma, é necessário um ambiente que favoreça situações contínuas de interação social, pois são nestes momentos que há mais promoção de aprendizagens de forma lúdica sem a preocupação com a escolarização.

elemento integrador do jogo entre filosofia e ciência, experimentação e reflexão crítica (ABRÃO, 2012).

No século XIX, a criança é posta como objeto central da pedagogia, sua dimensão psicológica é considerada, pois, anteriormente, a mesma, até os sete anos de idade, não teria condições de falar e expressar suas emoções e seus sentimentos. A infância passa a ser vista como um momento diferente da fase adulta, possuindo características específicas, complexas, emotivas e cognitivas. Estas são inerentes ao processo de formação do ser, pois se chegou ao consenso de que é na idade pré-escolar que a personalidade humana é formada. A noção de infância ultrapassa os conceitos técnicos e científicos, sendo respaldada à luz da Sociologia, Psicologia e Medicina, entre outras áreas do saber (ABRÃO, 2011).

Assim, em segundos, pode-se dizer que na Contemporaneidade:

Ser criança é ter corpo que consome coisa de criança. Que coisas são estas? Primeiro, coisas que a mídia define como tendo sido feitas para o corpo da criança. Segundo, coisas que ela define como sendo próprias do corpo da criança. Respectivamente, por um lado, bolachas, danoninhos, sucos, roupas, aparatos para jogos, etc., por outro, gestos, comportamentos, posturas corporais, expressões, etc. Ser criança é algo definido pela mídia, na medida em que é um corpo-que-consome-corpo (GHIRALDELLI, 1997, p.38).

Entende-se que, em cada período histórico desse percurso da educação das crianças de 0 a 6 anos, houve um cuidado que buscou atender às necessidades vigentes da época, as quais sempre se basearam nas exigências do desenvolvimento econômico e viam na formação humana um meio de concretizar os seus anseios. A partir disso, acredita-se que, neste início do século XXI, a forma como está sendo conduzida a Educação Infantil brasileira expressa as particularidades do contexto vivido, ao passo que revela verdades provisórias sobre o encaminhamento que se acredita necessário efetivar no ambiente desse primeiro nível educacional.

Considerando essa breve retomada histórica, percebe-se que a educação das crianças pequenas não é uma preocupação somente da atualidade. A criança pequena foi objeto de análise de vários estudiosos preocupados com a sua formação, em diferentes momentos históricos,

os quais desenvolveram ideias compatíveis com o contexto socioeconômico e cultural de cada época, surgindo, assim, a Sociologia da Infância.

A Sociologia da Infância

A Sociologia da Infância não se preocupa unicamente com as crianças, ao contrário, este novo campo de pesquisa visa compreender a sociedade a partir de um novo paradigma: o fenômeno social da infância, pois esta também se preocupa com o efeito entendido como totalidade da realidade social, tendo em vista que as crianças ocupam uma porta de entrada fundamental para a compreensão desta realidade, porque estas são atores sociais, enquanto a infância é compreendida como uma categoria social (SARMENTO, 2009).

Os autores James, Jenks e Prout (1998) organizaram as representações da infância com o título de “criança sociológica”, na qual são reconhecidas quatro linhas de estudos: a primeira, a *criança socialmente* construída que depende dos contextos sociais, políticos e morais; a segunda, a *criança tribal* que estuda as relações sociais das crianças entre pares e as interações desse grupo específico com adultos próximos a eles; a terceira, a *criança minoritária*, voltada às relações de poder entre adultos e crianças; e a última, a *criança socioestrutural*, focada na estrutura social, com ênfase na interdependência de gerações (NASCIMENTO, 2003).

Já Sarmiento (2008), uma das maiores referências da área, apresenta três abordagens para o tema: a *perspectiva estrutural*, que é constituída independente dos membros concretos que a constituem em cada momento histórico; a *interpretativa*, que menciona que as crianças estabelecem relações entre pares com base nas culturas sociais dos adultos, principalmente os próximos a elas, tanto reproduzindo quanto (re)criando estas nas suas interações; e a última, a emancipatória, que estuda a criança como grupo minoritário nas relações sociais e busca a sua emancipação social.

Os estudos de Sarmiento (2007, 2008) sobre a Educação Infantil, envolvendo tanto a *infância tribal* quanto a *abordagem interpretativa*, parecem ser as melhores opções para tentar compreender as brincadeiras e interações entre as crianças (ABRÃO, 2013b). Sarmiento (2008) privilegia os estudos sobre as ações sociais das crianças (*agency*) e interações intra e intergeracionais: os estudos sobre as culturas da infância (DELGADO, 2005), sobre as crianças no interior das Instituições (DELGADO, 2013), a respeito das crianças no espaço

urbano (DELGADO, 2003), sobre as crianças e as mídias (DELGADO, 2006) e sobre o Jogo, o lazer e a cultura lúdica (ABRÃO, 2013a).

A infância, enquanto categoria permanente, está pautada na ideia de que as crianças ao crescerem deixam esta passando a integrar o desenvolvimento histórico da mesma (DELGADO, 2006). Sarmento (2007, p.37), ao analisar as diversas imagens sociais da infância, considerou que, muitas delas, foram constituídas em torno da negatividade, recusando a ideia de criança como ser social, atuante pelo fato de ela ser “considerada como o não adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registrar especificamente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano completo”.

Nesse sentido QVortrup (1999), revelando a contradição existente entre as representações sociais da infância e as práticas a ela destinadas, cita:

1. Os adultos querem e gostam de crianças, mas as têm cada vez menos, enquanto a sociedade lhes proporciona menos tempo e espaço.
2. Os adultos acreditam que é benéfico quer para as crianças, quer para os pais passarem tempo juntos, mas vivem cada vez mais vidas separadas.
3. Os adultos gostam da espontaneidade das crianças, mas estas veem as suas vidas serem cada vez mais organizadas.
4. Os adultos afirmam que as crianças deveriam estar em primeiro lugar, mas cada vez mais são tomadas decisões de nível econômico e político sem que as mesmas sejam levadas em conta.
5. A maior parte dos adultos acredita que é melhor para as crianças que os pais assumam sobre elas maior responsabilidade, mas, do ponto de vista estrutural, as condições que estes têm para assumir esse papel deterioram-se sistematicamente.
6. Os adultos concordam que se deve proporcionar o melhor início de vida possível às crianças, mas estas pertencem a um dos grupos menos privilegiados da sociedade.
7. Os adultos concordam que se deve ensinar às crianças o significado de liberdade e democracia, mas a sociedade limita-se a oferecer preparação

em termos de controle, disciplina e administração.

8. Os adultos atribuem geralmente às escolas um papel importante na sociedade, mas não se reconhece como válida a contribuição das crianças na produção de conhecimentos (p.2-3).

No Brasil, a pauperização infantil emerge como um problema social marcado pelo crescimento acelerado de capitais e metrópoles, pela ainda recente abolição da escravidão e pela força de trabalho evidenciada por imigrantes estrangeiros. A partir de 1920, os problemas relacionados à criança ganham uma categoria social chamada de menos, isto é, filho de pobre.

O primeiro documento produzido no Brasil foi elaborado por Sabóia Lima em 1939 e intitulado como *A infância desamparada*. Na década de 40, Florestan Fernandes escreve a obra *As Trocinhas do Bom Retiro*, relatando os elementos constitutivos das culturas infantis, na qual, através de observações de crianças nos bairros de operários da cidade de São Paulo, analisou como as crianças constroem seus espaços de sociabilidade.

No início da década de 70, surge outro texto: *A criança, o adolescente e a cidade*, no qual se objetivava definir políticas e programas sociais mediante as crianças em situação de risco. No mesmo período, surge, no estado do Rio de Janeiro, a pesquisa *Delinquência Juvenil na Guanabara*, corroborando para a elaboração de diagnósticos referentes à condição social da criança.

Já nos anos 90, José de Souza Martins organizou a coletânea de textos intitulada *O Massacre dos Inocentes*, na qual relata que a criança é a testemunha da história por reconhecer que são atualmente elas as principais portadoras da crítica social, isto é, gerações inteiras foram e continuam sendo irremediavelmente comprometidas pela supressão de sua infância (MARTINS, 1993, p.15). A partir disso, os pensamentos deste autor adquirem, na atualidade, relevância diante das precárias condições sociais das crianças e de suas famílias.

Nesse sentido, nosso texto busca contextualizar a educação da pequena infância como um fenômeno que tem se fortalecido do ponto de vista da legislação nacional e internacional. Em paralelo à pesquisa fundamentada nos estudos sociais sobre a infância, surgem elementos que se entrecruzam e propõem novas possibilidades para a pesquisa e para a prática pedagógica na Educação Infantil.

A argumentação desenvolvida ao longo deste capítulo deixa claro que cada vez mais uma só área do conhecimento não dá conta da

complexidade presente no desenvolvimento das sociedades, em especial a da Educação Infantil, pois, conforme menciona Moss (2001):

Se escolhemos entender as crianças como atores sociais, como especialistas em suas próprias vidas, então os trabalhadores futuros precisam tornar suas vidas visíveis por meio da escuta das crianças pequenas: elas precisam participar desses estudos. Tendo feito, eu mesmo, trabalho na área, reconheço que participação e escuta são conceitos muito complexos e problemáticos. Entretanto, há maneiras pelas quais podemos chegar a alguma compreensão sobre as experiências da pequena infância nas instituições de educação infantil – elas vivem nas suas vidas (p.4).

Referências

ABRÃO, Kelber. **O espaço o movimento e o brincar no período de transição da Educação Infantil e o primeiro ano**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

_____. A política de organização das infâncias e o currículo da Educação Infantil e do primeiro ano. **Zero-a-seis**, v.1. Florianópolis: UFSC, 2012.

_____. Quando a alegria supera a dor: jogos e brinquedos na recreação escolar. **Atos e pesquisas na Educação**, v.8. Blumenau: Furb, 2013a.

_____. A corporeidade infantil nos espaços da escola. **Vivências**, v.16. Erechin: URI. 2013b.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1980.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

DE MARCO, Alfredo. **Face Humana da Medicina do Modelo Biomédico ao Modelo Biopsicossocial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Culturas Infantis e Dimensões da Socialização no cotidiano de uma creche domiciliar. **Cadernos de Educação** (UFPel), FAE/UFPel/Pelotas, v.21, ano 12, p.101-118. Pelotas: UFPel, 2003.

____. **Infâncias e Crianças**: O que nós adultos sabemos sobre elas? Cedic – Centro de Documentação e informações sobre a criança Na Seção: Textos de Trabalho, v.1. Portugal, 2004. p.1-9.

____. Em busca de Metodologias Investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v.35, n.125. São Paulo, 2005. p.161-179.

____. Infâncias, tempos e espaços: Um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. **Currículo sem Fronteiras**, v.6. 2006. p.15-24.

____; SARMENTO, Manuel Jacinto. A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. **Revista Educação**, v.1. Cultura e Sociologia da Infância. São Paulo: Segmento, 2013. p.14-27.

GHIRALDELLI, Junior (Org.). **Infância, escola e modernidade**. Curitiba: UFP, 1997.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1960.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. Theorizing childhood. Cambridge: Polity Press, 1998. In: JENKS, Chris. **Constituindo a criança. Educação, sociedade e culturas. Crescer e aparecer ou... para uma sociologia da infância**. Porto: Afrontamento, 1998.

MARTINS, José de Souza (Org.). **O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOSS, Peter. Beyond early childhood education and care. In: **Starting Strong**: early childhood education and Care International Conference, Stockholm, 2001.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. **Creche e família na constituição do “eu”**: um estudo sobre crianças no terceiro ano de vida na cidade de

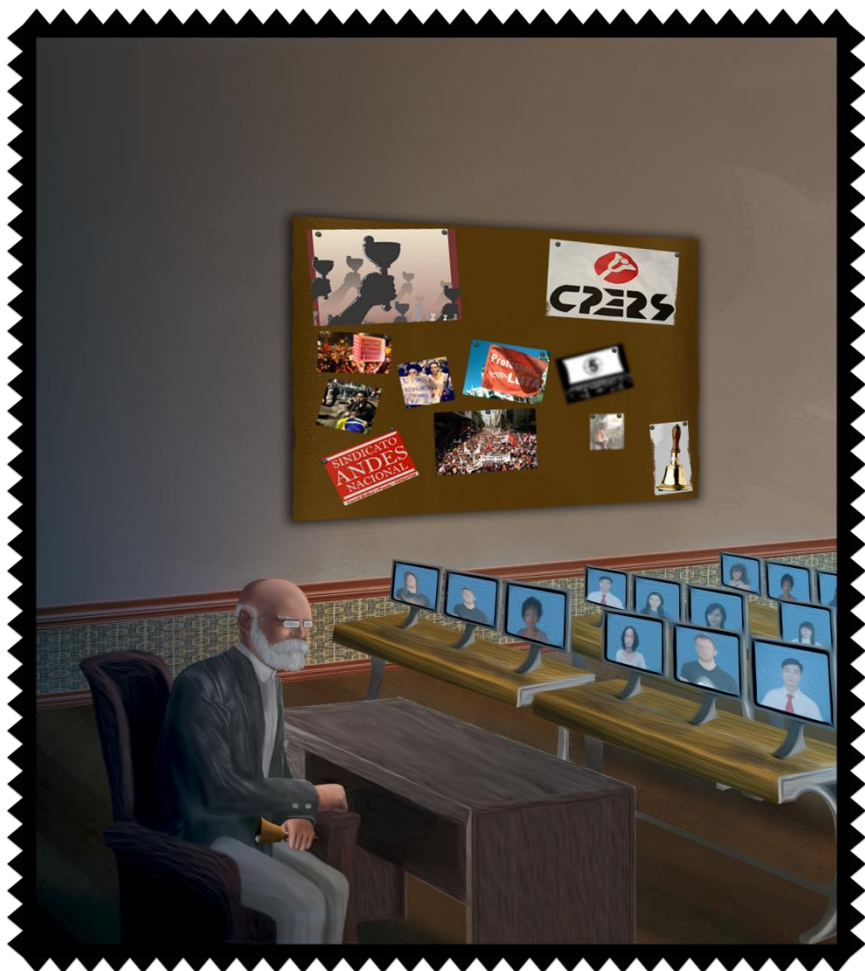
São Paulo. 2003. 205f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da USP. São Paulo: FEUSP, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA; Ana Beatriz (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Braga, Portugal: Universidade do Minho; Centro de Estudos da Criança; Bezerra, 2007. p.7-28.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA; Ana Beatriz (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2008. p.9-34.

_____. **As crianças**: contextos e identidades. Portugal, Centro de Estudos da Criança: Bezerra, 2009.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre “infância como um fenômeno social”. **Eurosocial Report**, n.47, Viena, 1999.



AS MARCAS DA SÍNDROME DE BURNOUT E DO MAL-ESTAR NO TRABALHO DOCENTE

AS MARCAS DA SÍNDROME DE *BURNOUT* E DO MAL-ESTAR NO TRABALHO DOCENTE

Rita Melânia Webler Brand

Às vezes, diante da figura do(a) professor(a), sinto-me como se estivesse diante de um velho e apagado retrato de família. Com o tempo, perderam-se cores e apagaram-se detalhes e traços. A imagem ficou desfigurada, perdeu a viveza, o interesse. Mais um retrato a guardar na gaveta de nossos sonhos perdidos, para revê-lo em tempo de saudade (ARROYO, 2000, p.13).

As discussões deste texto são fruto da experiência do meu trabalho, e das inquietações da trajetória como docente e pedagoga da rede pública estadual de ensino. No decorrer do tempo, pude perceber transformações consideráveis que refletiram não somente em minha prática docente, mas também nas condições de vida, de trabalho e de saúde/doença dos demais professores.

Trabalhar em um ambiente com vários colegas afastados de suas funções por motivos de doença, alguns readaptados, despertou-me para a necessidade de estudar a história de vida docente e o trabalho de docência, a fim de entender e encontrar meios de melhorar o trabalho e o ambiente escolar. Observei e vivenciei no cotidiano a falta de tempo para uma análise e autorreflexão mais profunda sobre o trabalho docente no dia a dia da escola. O clima de superficialidade e de relações interpessoais frágeis cria uma sensação e mal-estar, em que se impossibilita a criação de um ambiente propício ao trabalho coletivo.

Nesse sentido, é preciso considerar que a preocupação com o clima do mal-estar docente não é de uma escola e nem de uma região, mas é um problema que afeta o Brasil, bem como outros países. As primeiras notícias de adoecimento docente ocasionado por alterações nas condições de trabalho foram noticiadas em países europeus (Suécia, França, Alemanha e Reino Unido) no início da década de 1980. O estresse e a síndrome de *Burnout* eram apontados como os principais problemas entre professores naquela época e implicavam em absenteísmo por doença e abandono da profissão, como relata José

Manoel Esteve Zaragoza, em seus estudos publicados, pela primeira vez, em 1987.

Além deste, Dejours (1992) observa que os estudos na França, até então, estavam voltados para o tratamento e para a prevenção de doenças relacionadas ao trabalho, especialmente às doenças mentais. Dessa forma, ao deslocar o foco que era dado ao objeto de estudo da loucura para a normalidade, esse autor ampliou notavelmente o objeto de estudo, que passou a ser o sofrimento no trabalho – estado compatível com a normalidade, mas que implica em uma série de mecanismos de regulação. Em seus estudos, Dejours (1992), ao invés de analisar as doenças mentais, passou a investigar estratégias individuais e coletivas para os trabalhadores contra o sofrimento e as doenças mentais decorrentes da atividade laboral.

Inúmeras pesquisas (ESTEVE, 1995; 1999; CODO, 1999; MARTINEZ, 1888; 1992) já foram realizadas, dando indícios de que o mal-estar docente e a síndrome de *Burnout*⁶ podem estar relacionados à forma como lidamos e nos envolvemos com o trabalho. Observa-se que o fenômeno se manifesta em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, Ensino Médio até chegar ao Ensino Superior, e perpassa tanto por instituições públicas quanto privadas.

Esteve (1992, 1999) assinala que o termo mal-estar docente vem sendo utilizado na literatura há bastante tempo, para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, os quais são resultados das condições psicológicas e sociais que se exercem na docência e que concorrem para ela. As junções de vários fatores sociais e psicológicos mal diagnosticados estão produzindo o que é denominado de ciclo degenerativo da eficácia docente.

Essa ideia é bastante significativa, pois expressa algo que está presente nas escolas e se revela no clima de isolamento, animosidade e competição desnecessária, frequentes nos ambientes de trabalho dos docentes. Tais fatos podem levar-nos a entender que, talvez, estes sejam o reflexo consolidado do mal-estar que afeta os docentes. Na mesma discussão, como em um desabafo, Codo (2000) contextualiza a síndrome de *Burnout* e os sentimentos que esta faz brotar:

⁶ A expressão inglesa *burnout* (proveniente de *burn* – queima e de *out* – para fora) foi criada para designar os processos de esgotamento psicológico, vivenciados em relação ao trabalho.

O *burnout* é a síndrome do trabalhador espremido entre um trabalho inteiro, grávido de si mesmo e dos outros, e um trabalho mercadoria comprado na esquina a preço de ocasião. O *burnout* é a síndrome do trabalho desalienado e inalienável em uma sociedade que aliena até a homenagem que fazemos para a mamãe. O *burnout* é a síndrome do trabalhador que experimenta a sensação de ser um deus e convive com a privação de um cachorro magro. O *burnout* é a síndrome de um trabalho que voltou a ser trabalho, mas que ainda não deixou de ser mercadoria. As dores do *burnout* são as dores de um filho que sempre existiu, a força mágica de um trabalho que se afetiva, que afeiçoa que se parece com a vida, que espanta e pasma como um parto, que dói como um parto. Os educadores sempre tiveram a obrigação de ser a vanguarda, é deles que emana o nosso futuro. Agora estão tendo a obrigação de ser também uma outra vanguarda, devem ir à frente, devem nos ensinar a inventar um trabalho novo, tão novo que recupera o que temos de mais ancestral: a vida vivida pela atividade (p.51).

Assim sendo, é preciso começar a construir novas estratégias, das quais participem governo, sindicatos, famílias, professores e comunidade escolar, para encontrar novos meios de construir outra imagem do professor em nossa sociedade. Esteve (1999) deixa explícito esse objetivo comum ao afirmar que:

[...] parece necessário abrir uma porta à esperança, descrevendo e valorizando as estratégias postas em andamento com o fim de abreviar ou reduzir os efeitos negativos desse ciclo degenerativo da eficácia docente (p.25).

O mal-estar docente é uma doença social que provoca uma enfermidade pessoal, causada pela falta de apoio da sociedade e do governo aos professores tanto no terreno dos objetivos de ensino como nas compensações materiais e no reconhecimento do *status* que lhes é atribuído. Na realidade, as condições econômicas e políticas não têm sido suficientemente favoráveis aos professores: os docentes parecem estar condenados a realizar mal o seu trabalho, já que os encargos têm crescido assustadoramente.

Segundo Codo (1999), a análise das determinações estruturais mais gerais levada a cabo pelas pesquisas já citadas aponta, como decorrência do quadro societário atual, para a tendência ao sofrimento e à desistência no trabalho:

Globalização, especulação financeira, urbanização acelerada com conseqüente abandono do espaço rural, impessoalização das relações humanas, dificuldades na elaboração de projetos políticos e sindicais capazes de galvanizar os interesses da população, enfim [...] uma sociedade do "mínimo eu", onde se vive um dia de cada vez. Esta é a sociedade que engendra o *burnout*. A economia, a falta de política, a carência de sonhos deste mundo de hoje faz da desistência o caminho mais fácil [...]. O trabalhador pode desistir, porque a desistência já está posta como estilo de vida em tempos de hegemonia neoliberal. O poder de transformar o mundo é negligenciado via *burnout* porque já não estava lá (p.362).

Não existe uma definição unânime sobre a síndrome do esgotamento profissional. Entretanto, há um consenso de que a explicação mais utilizada e aceita é fundamentada na perspectiva social psicológica elaborada por Maslach e Jackson, que consideram a *Burnout* uma reação à tensão emocional crônica, caracterizada pelo esgotamento físico e/ou psicológico, por uma atitude fria e despersonalizada em relação às pessoas e por um sentimento de inadequação em relação às tarefas a serem realizadas.

As características do trabalho são os principais determinantes da tendência do indivíduo em relação à síndrome do esgotamento profissional. O trabalhador docente se envolve afetivamente com os seus alunos, desgasta-se física e mentalmente, em um determinado extremo, desiste, pois não aguenta mais as condições de trabalho, bem como seu corpo evidencia sinais de esgotamento. As reflexões de Arroyo nos leva a um questionamento e à tomada de consciência de uma realidade construída e gestada pela própria sociedade em relação ao estado de mal-estar que vivemos no magistério e em outras profissões:

[...] é que a dramaticidade vem da barbárie, da opressão com que são tratadas a infância, a adolescência e a juventude. O mal-estar extrapola

as salas de aula. A mídia, as ciências humanas, a literatura, o cinema e as políticas públicas se surpreendem e até se espantam diante dessas crianças e jovens. Por que incomodam tanto? Por que nos obrigam a repensar a ética e os valores que inspiram as ciências, as tecnologias e o progresso? Nos obrigam a repensar-nos como problema. Sem dúvida estamos diante de um mal-estar não apenas da escola e do magistério, mas da sociedade como um todo. Da civilização diante de si mesma. Sem dúvida, também que um dos pólos desse mal-estar vem do incômodo de ver essas formas tão brutais de ter de viver a infância, a adolescência e a juventude. Um mal-estar fecundo? Esperamos que seja fecundo em primeiro lugar para a sociedade (ARROYO, 2004, p.21).

Vemos uma sociedade que descuida das crianças, ao imputar à escola – aos docentes – o cuidado a elas e aos adolescentes, esperando que os profissionais da educação conciliem com sua bondade o zelo e seu carinho, sob absoluta indolência da sociedade e dos governos. Para que nós, professores, possamos desenvolver o nosso trabalho, precisamos primeiro cuidar das crianças que chegam com problemas emocionais, sociais e, às vezes, de saúde. Depois, temos que atuar dentro de condições de trabalho muito adversas, em que os recursos são insuficientes, os espaços físicos reduzidos para atividades lúdicas e criativas. Diante dessas perspectivas, os docentes querem ajudar, mas não conseguem. Indagações feitas pelos docentes: O que eu estou fazendo aqui? Isto faz parte do meu trabalho? Qual é meu ofício?

Se ficarmos atentos às mudanças ocorridas no mundo contemporâneo, a fim de percebê-lo como uma era de excessos (VANNUCHI, 2004), e buscarmos entender as implicações para esses sujeitos incompletos talvez cheguemos a compreender estas transformações. Para tanto, precisamos conhecer diferentes conjuntos de transformações acontecidas na história. Não há uma divisão formal para definir a modernidade, o que a determina é “o período de desenvolvimento histórico que tem origem no iluminismo do final do século XVIII e que serviu como fundação para a noção de capitalismo industrial e as atuais noções de Estado” (MASCIA, 2002, p.52). A era moderna pode ser descrita pela maioria dos analistas da Pós-Modernidade como uma era de

[...] ordem, progresso, verdade, razão, objetividade, emancipação universal, sistemas únicos de leitura da realidade, grandes narrativas, teorias universalistas, fundamentos definitivos de explicação, fronteiras, barreiras, longo prazo, hierarquia, instituições sólidas, poder central, claras distinções entre público e privado etc. (NICOLACI-DA-COSTA, 2004, p. 83).

As transformações que são observadas na vida e no trabalho docente são as mudanças nas representações que temos da profissão, como: reconhecimento, respeito, autoridades do saber, solidez das instituições e liderança. Com a globalização, as pessoas sentem a perda das crenças no desejo enquanto possibilidade de mudança de si e do mundo, ficando, assim, um vazio que deu lugar à “festa do tudo pode”. A fluidez, as constantes mudanças geram insegurança nas relações e nos métodos, tudo é questionado. Vem também o fim das utopias, dos ideais, dos exemplos, das grandes prisões e dos laços sociais verticalizados, gerando um individualismo e empobrecendo as relações.

Com isso, como sujeitos, encontramos-nos diante de uma grande confusão entre o ser e o querer. Em meio a este contexto, inserimos os adolescentes, que se encontram no espaço da sala de aula, o qual sofreu transformações na contemporaneidade, que sinalizam para novas formas de laços sociais e de relacionamento humano. Muitas famílias tradicionais se desestruturaram e novos formatos de famílias se constituíram, além de muitos pais não terem tempo para os filhos.

Diante disso, a educação é delegada diretamente à escola e ao estado. O carinho, o amor, a atenção, o cuidado e a formação, que deveria ser compromisso dos pais, são diretamente direcionados para os professores, como as autoridades mais próximas. Com essas representações, os professores também são alvos de ofensas, desrespeitos e de todo mal-estar, que também faz parte da vida dos adolescentes, pelo que passam com suas famílias e com a sociedade. Historicamente, os papéis da profissão⁷ docente eram muito bem definidos, pois

[...] a posição social dos professores, a sua imagem na opinião pública, o seu trabalho na sala de aula

⁷ Profissão é referente às características e aos modos de se exercer uma determinada atividade. Diz também das condições objetivas do exercício da profissão e dos requisitos necessários para nela entrar.

era claramente definido e estável. O professor era mal pago, mas era respeitado e sabia qual era a sua função social e quais deviam ser as suas práticas na sala de aula (CHARLOT, 2008, p.19).

Essa configuração histórica muda por inteiro a partir das décadas 60 e 70 do século XX, quando a escola passa a assumir outras funções. O mestre que, anteriormente ao processo de modernização capitalista, era visto como uma figura essencial para a sociedade, com função de alto valor social, passou a ser visto enquanto profissional que luta pela valorização e pelo reconhecimento social do seu trabalho. Até 1960, a maior parte dos docentes usufruía de uma relativa segurança material, com emprego estável e relativo prestígio social. No entanto, a partir de 1970, com a expansão das demandas da população por proteção social, houve o crescimento do funcionalismo e dos serviços públicos gratuitos, dentre eles, da educação (OLIVEIRA, 2004; JARDIM; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

As modificações constantes no cenário do trabalho docente foram influenciadas pelas reformas educacionais e por modelos pedagógicos estimulados pelas políticas públicas. Os desafios colocados à educação pela sociedade e pelo trabalho docente são cada vez mais exigentes e permanentes. Nos últimos 30 anos, assistimos a mudanças sociais profundas que repercutiram nos comportamentos, nos estilos de vida, nas atitudes, nos valores com impacto na vida escolar e na profissão docente (ESTEVE, 1995; 2004; NÓVOA,1995; OLIVEIRA, 2009; OLIVEIRA et al., 2012).

A passagem de um ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica em um crescimento súbito da estrutura educacional e em um aumento de forma desordenada, pouco planejada, com aparecimento de novos problemas qualitativos, resultantes das contradições do próprio regime autoritário, que combina elementos de descentralização administrativa com o planejamento centralizado. Institui-se, assim, um sistema nacional de educação, marcado por traços

[...] de autoritarismo e verticalismo na sua gestão, contribuindo para uma concepção de administração da educação, já em vigor à época, como atividade racional e burocrática, devendo ser completamente dissociada da política (OLIVEIRA et al., 2012).

A simples constatação dessas mudanças basta para justificar as tentativas de reforma do ensino, levadas a cabo em todos os países.

Nesse sentido, a atividade docente foi-se modificando ao longo da história para atender às necessidades da sociedade em cada fase: “Os anos 80 foram singulares para os trabalhadores da educação no reconhecimento de sua condição profissional e na redefinição de sua identidade como trabalhadores” (OLIVEIRA et al., 2012, p.5).

Depois, a década de 90 foi marcada pelas reformas. Essas reformas trouxeram novas exigências, tais como: maior responsabilização dos docentes pelo desempenho da escola e dos alunos e maior responsabilização dos professores sobre a formação, obrigando-os a buscarem, constantemente, formação por conta própria. Na segunda metade da década de 90, os profissionais da educação passam por um intenso arrocho salarial, que implicou grandes perdas salariais.

Além disso, Dalila Oliveira (2004) chama atenção sobre as novas atribuições do trabalho docente, que não são mais só desenvolvidas em atividades de sala de aula, pois “[...] ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e avaliação” (p.1132). Isso levou a uma complexificação da análise do trabalho docente.

Dos anos 90 até os dias atuais, existe um novo modelo de educação, baseado nas políticas neoliberais. A educação passou a ser vista apenas como um produto, isto é, uma mercadoria consumida pela sociedade, e não mais como um direito. Outro aspecto importante das reformas neoliberais no Brasil é a preocupação com os indicadores (aprovação, evasão, repetência, retenção, etc.), não existindo interesse algum com relação à aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o trabalho docente está, cada vez mais, sendo controlado pelas políticas neoliberais, que vêm moldando a forma de ensinar para atender a esses indicadores.

Na realidade, os docentes, que sempre ressaltaram a dimensão da qualidade, veem-se diante da necessidade da quantidade. Eles, que defendiam a humanização e a cidadania, veem-se diante do culto ao mercado; eles, que defendiam a participação social, veem-se diante de um individualismo crescente, onde a ética nas relações interpessoais e interinstitucionais se perde e, em lugar dela, implanta-se, como indica Senett (2000), uma verdadeira “corrosão do caráter”.

As reformas trouxeram a intensificação do trabalho em função dos novos processos de ensino e avaliação, forçando os professores a encontrarem meios alternativos para responder às demandas crescentes. Com as reformas, passa a haver uma busca de ajuda da

sociedade na manutenção das escolas. A direção e os professores, além dos seus ofícios específicos, devem também cuidar da manutenção do seu local de trabalho e, para isto, realizar festas, ação entre amigos, jantares e, muitas vezes, dispor de parte do seu salário para comprar o necessário para que possam trabalhar.

Com esse novo cenário, os docentes se sentem ameaçados, com seus ambientes de trabalho invadidos por voluntários, “Amigos da Escola”, pessoas não preparadas dando a entender que o mais importante na escola não é o conhecimento e o saber. Este fato leva os docentes a reagirem de forma violenta a essas tentativas de cuidados. Abrir os conteúdos e as práticas do seu fazer cotidiano é, muitas vezes, tomado pelos professores como sentimento de desprofissionalização (ARROYO, 2004). O que se delinea na subjetividade das reformas, segundo Stephen Ball é que:

[...] as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para “reformatar” professores e para mudar o que significa ser professor. Isto é, “a formação e a atualização das capacidades e atributos do SER do professor” (DEAN, 1995, p.567, grifo do autor).

A reforma não muda apenas o que nós fazemos. Muda também quem nós somos – a nossa “identidade social” (BERNSTEIN, 1996, p.73 apud BALL, 2002, p.7-8, grifo do autor). A ideia a respeito do que se faz na escola não é assunto de especialista (do professor), esta não exige um conhecimento específico e, portanto, pode ser discutida por leigos. Dessa forma, as constantes campanhas em defesa da escola pública, que apelam para o voluntariado, contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo⁸ não é o mais importante. Nesse contexto, para Oliveira (2005):

[...] identifica-se um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores que tem provocado mudanças significativas em sua

⁸ Profissionalismo significa compromisso com um projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito (e consideração) à cultura do aluno, assiduidade, preparação de aula (LIBÂNEO, 1998, p.90).

identidade. As reformas em curso tendem a retirar desses profissionais a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e da organização de seu trabalho (p.769).

Observa-se, no conjunto das reformas, o descomprometimento com a formação inicial, a supervalorização de uma política de formação em serviço – que ocorre de um modo geral, de forma aligeirada – e a inexistência de políticas de valorização dos docentes. Na verdade, a política de formação continuada de professores tem-se tornado uma política de descontinuidade, pois

[...] caracteriza-se pelo eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe a vida como um 'tempo zero'. O trabalho não ensina, o sujeito não flui, porque antropomorfiza-se o conhecimento e objetiva-se o sujeito (COLLARES et al., 1999, p.212, grifo do autor).

Nesse sentido, é possível questionar sobre o papel e as finalidades da formação dos profissionais da educação por parte do Estado brasileiro, quando, no contexto da reforma educacional, desrespeita-se essa formação pela desprofissionalização docente. Tais características estão fortemente vinculadas a inúmeros conjuntos de ideais, sobretudo, ao ideário da revolução feita pelo sujeito coletivo que encontrava no desejo o fator primordial para impulsioná-lo. Em outras palavras, na Modernidade, o sujeito acreditava que, pelo seu desejo, tudo poderia ser reinventado, tanto ele mesmo quanto o mundo à sua volta (BIRMAN, 2007, p.77).

Isso ocorre, porque, em uma sociedade tradicional, o sujeito “é marcado pela longa duração das instituições e pela permanência do seu sistema de regras que lhe oferecem segurança”. Nesse contexto, “existir se torna bem menos perigoso, pois as escolhas dos sujeitos são fixadas na memória coletiva e as angústias e incertezas são bastante restritas” (BIRMAN 2007. p.77-78).

Somando-se às escolhas restritas, encontramos a presença das relações verticalizadas, definidas como laços sociais, padronizados e unidos por um ideal: na família, o pai; no trabalho, o chefe; na sociedade civil, a pátria; na escola, o professor. Assim funcionava o laço social até uns trinta anos atrás, constituindo uma sociedade hierárquica e piramidal.

Em relação à instituição escolar, o que se evidencia, dentre outros discursos, é uma forte tendência para o discurso do ideário do progresso, o qual prometia “tornar as pessoas mais responsáveis e envolvidas em suas condições sociais” (MASCIA, 2002, p.52). Isso se efetivaria a partir da crença de que:

[...] é através da ação e do trabalho que a situação social pode melhorar. Essa crença de que o mundo material e social possui qualidades progressistas e podem ser positivamente influenciados pela intervenção do homem é compartilhada pela política educacional do Ocidente, na era da Modernidade, resistindo até os nossos dias (MASCIA, 2002, p.52).

Identificar mudanças significativas envolve mostrar em que medida há alterações na estrutura subjacente de um objeto, ou situação, durante um período de tempo. No caso das sociedades humanas, para decidir em que medida e de que forma um sistema está em processo de mudança, temos de mostrar em que grau há alguma modificação das instituições fundamentais durante um período específico. Todas as explicações de mudanças também envolvem demonstrar o que permanece estável, como uma referência a partir da qual as alterações serão avaliadas.

Mesmo no mundo de hoje, em que tudo muda tão rapidamente, existe uma continuidade do mundo distante. Como exemplos disso, podemos apontar os sistemas religiosos do cristianismo e islamismo, que conservam seus laços com ideias e práticas em torno de dois mil anos atrás. Ainda assim, a maior parte das instituições muda muito mais rápido que as instituições do mundo tradicional. Podemos identificar três fatores principais que, consistentemente, influenciam a mudança social: o meio físico, a organização política e os fatores culturais (GIDDENS, 2005).

O trabalho sempre teve um papel importante na vida das pessoas e, com o tempo, foi-se transformando e se tornando responsável pelo desencadeamento do sofrimento dos docentes, devido às profundas mudanças políticas, econômicas e sociais que interferiram nas condições de vida e trabalho, gerando, além de satisfação e prazer, também doenças e danos à saúde física e mental destes. Hoje encontramos professores que se sentem desacreditados pelos alunos; trabalhadores com recursos defasados e escassos; com salários aviltantes. A cada dia, o professor trabalha mais, assumindo atividades

que não são remuneradas, em horários e espaços fora do seu trabalho e não próprias do seu ofício.

Exige-se aos trabalhadores em educação, individual ou coletivamente, que reconheçam e tomem a responsabilidade pela relação entre a segurança do seu emprego e a contribuição para a competitividade dos produtos e serviços que produzem. A deficiência dos recursos materiais e das condições de trabalho precárias é sobejamente conhecida, principalmente, em escolas de periferia, lugares onde o maior acesso é de alunos mais carentes.

Ademais, há carência de recursos humanos (professores, auxiliares administrativos e apoio), pedagógicos (bibliotecas, espaços para aulas de Educação Física e materiais esportivos adequados, laboratórios de Ciências e Geografia) e manutenção dos materiais e equipamentos existentes. Em muitas escolas, até as condições de higiene, como falta de água e tratamento de esgoto, são preocupantes, além do elevado número de alunos nas salas, a falta de ventilação, o calor intenso, lugares inadequados de preparo e armazenamento da merenda, entre outros fatores, causando riscos à saúde. Nessas condições, como realizar um trabalho competente?

A violência nas escolas

A violência nas instituições escolares pode ser entendida pelas agressões latentes ou manifestas dentro e fora da sala de aula. Ao mudar a linha dura dos docentes na escola, a convivência nem sempre é pacífica destes com os alunos. Casos de agressão, cada vez mais, são evidentes de ambas as partes. Muitas vezes, eles aparecem camuflados, simbólicos, manifestados pelo tom jocoso, às vezes, irônico com que são tratados os temas e, pior ainda, quando ocorrem no tratamento interpessoal.

Entretanto, é significativo assinalar nas escolas a luta pelo poder e autoridade conferido aos gestores. Talvez a carência de uma educação política leve a confundir Política com política partidária e a ter pouca tolerância entre os educadores ante ideias e posturas divergentes e diferentes dentro dos ambientes escolares pelos colegas de trabalho. Este é um tema ainda velado, mas que merece estudo e consideração, pois democracia é uma convivência social negociada, na qual todos devem ter espaço, por isso deve ser afastada a ameaça de exclusão ou isolamento, de doutrinação e dogmatismo. As ideias triunfam por seu próprio valor e não pelo fanatismo que lhes são impressas.

A grande maioria dos docentes afetados por doenças, bem como os readaptados declaram sentir-se diferentes e comentam a presença

de um ritual de humilhação, percebido pelos afetados, no isolamento a que são submetidos como se eles fossem simuladores, como se armassem uma farsa para fugir do trabalho. Além da doença sofrem o isolamento e exclusão. Há indícios de que os docentes buscam criar sistemas de defesa, meios de se isolar do sofrimento, os quais desencadeiam problemas de saúde. Muitas vezes, escondem de si seus próprios sofrimentos ou encontram uma resposta informal na própria escola. A readaptação, além de ser uma parte visível do sofrimento e do adoecimento, parece tornar-se, frequentemente, foco de conflitos nos ambientes de trabalho. Esta pode ser entendida como um dos indicadores do processo de precarização do trabalho e degradação da saúde, pelo qual vem passando um grande contingente formado pelos docentes nas escolas.

No trabalho docente, não há tempo para o adoecimento e, se este acontece, não há disponibilidade de um período para a recuperação e cura. Quando os sujeitos não produzem “adequadamente” deixam de ser reconhecidos e ter reconhecimento pelo que fazem ou já fizeram. Nessa perspectiva, ressalta-se que o trabalho docente, quando gera sofrimento ao profissional, torna-se um fator social importante que merece atenção pelo grande número de pessoas que afeta, pelas consequências e repercussões sociais e políticas que provoca: absenteísmo, diminuição da qualidade pedagógica, enfim, pelo sofrimento humano que acarreta. O mal-estar apresentado põe em relação à identidade profissional a identidade social docente. Denota-se um conflito entre o que os professores são e fazem e aquilo que a sociedade espera que eles sejam e façam sem ter as condições efetivas de realizar, por exemplo: falta de espaço e material para aulas mais criativas, uma atenção maior a alunos com necessidades especiais e alunos com dificuldades de aprendizagem, momentos de planejamento e discussão da equipe pedagógica e professores etc.

Este sentimento pode ser entendido na fala de muitos professores e expresso da seguinte maneira pela professora:

Nunca ninguém reconheceu nada. Eu faço o que acho certo e isto me decepciona no magistério, a falta de valorização e reconhecimento. Você nunca escuta: - Oh, que bom, que ótimo! Não tem ajuda para o professor. Isto é o que eu mais sinto na minha escola, o professor está sozinho e ainda é criticado (Lélia, março, 2003).

Revela-se nesta fala uma grave crise profissional, a qual vem acompanhada de doenças, aparentemente, decorrentes da situação de conflito, cansaço, estresse e desânimo da vida e do trabalho. Tais palavras descrevem um mau momento da vida profissional da docente, caracterizado pelas relações interpessoais conflituosas, além dos problemas familiares que não “descolam” da vida profissional, os quais revelam poucas perspectivas de solução e enfrentamento.

Depreende-se dessa fala que, do reconhecimento depende, na verdade, o sentido do sofrimento. Quando a qualidade do trabalho é reconhecida, todas as demais coisas passam a fazer sentido, como: os esforços, as angústias, as dúvidas, as decepções, os desânimos. A pouca confiança das equipes pedagógicas, das famílias e do Estado podem interferir e potencializar o sofrimento docente, como aponta Dejours (2003).

Todo este sofrimento, portanto, não foi em vão; não somente prestou uma contribuição à organização do trabalho, mas também fez de mim, em compensação, um sujeito diferente de que eu era antes do reconhecimento. O reconhecimento do trabalho, ou mesmo da obra, pode depois ser reconduzido pelo sujeito ao plano da construção da sua identidade. E isto se traduz afetivamente por um sentimento de alívio, de prazer, às vezes de leveza d'alma ou até de elevação. A identidade constitui a armadura da saúde mental. Não há crise psicopatológica que não esteja centrada numa crise de identidade. Não podendo gozar os benefícios do reconhecimento de seu trabalho nem alcançar assim o sentido de sua relação para com o trabalho, o sujeito se vê reconduzido ao seu sofrimento e somente a ele. Sofrimento absurdo, que não gera senão sofrimento, num círculo vicioso e dentro em breve desestruturante, capaz de desestabilizar a identidade e a personalidade e de levar à doença mental. Portanto, não há neutralidade do trabalho diante da saúde mental (p.34-35).

Professores conectam teoria com vida, vivem encharcados pela experiência relacional cotidiana. Para compreender o adoecimento e o afastamento dos docentes da sua função, é preciso registrar que o controle da maior parte das doenças não tem acompanhamento preventivo, o que poderia reduzir a incidência ou mesmo a sua eclosão.

Isso é apontado pelos próprios docentes da pesquisa, que ora desenvolvem no doutorado do PPGE/FAE/UFPel, para justificar a dificuldade de sair do trabalho para tratamento médico. Os tratamentos de saúde oferecidos aos professores, em geral, são demorados e distantes dos locais de trabalho da grande maioria destes profissionais.

Doenças provenientes do envelhecimento, patologias emocionais resultantes de relações de conflito no próprio trabalho, na família, entre outras causas, são situações nem sempre diretamente provenientes do trabalho docente. Desta forma, mesmo que a prevenção se torne difícil, como de fato costuma ser, não ocorrem medidas que priorizem a reeducação, tampouco tratamentos adequados são implementados.

O clima de hostilidade entre os docentes que estão atuando na sala de aula em relação aos docentes readaptados não pode ser escondido. Essa hostilidade se manifesta na exclusão e no isolamento dos docentes readaptados, o que afeta, ainda mais, a sua saúde, evidenciando, assim, a necessidade de um olhar sobre as práticas interdisciplinares e interinstitucionais e as relações interpessoais desses atores nos diferentes lugares sociais em que se encontram. Nesse sentido, observa-se que, nessa profissão, ninguém pode adoecer, pois, se isso ocorre, é como se a engrenagem da “maquinaria” se quebrasse. Com isso, a tensão aumenta e se alastra sobre todos os demais profissionais que, além das suas tarefas, ainda precisam assumir as dos docentes doentes.

Há também os indolentes e os desonestos, mas em sua maioria, os que trabalham, esforçam-se por fazer o melhor, pondo nisso sua energia, paixão e investimento pessoal. É justo que essa contribuição seja reconhecida, e que a minoria seja a referência para justificar o sofrimento da maioria. Quando ela não é, quando despercebida em meio à indiferença geral ou negada pelos outros, isso acarreta um sofrimento que é muito perigoso para a saúde mental (DEJOURS, 2003). Por outro lado, há de se considerar que as recomendações de restrição de atividades formuladas pelos médicos e pela perícia médica não têm como base o conhecimento do trabalho real, nem há qualquer fiscalização do seu cumprimento ou avaliação de seus efeitos. Assim, o professor afastado de função ou readaptado é alguém que, na maioria das vezes, apresenta problemas de saúde que se evidenciam na atividade profissional desenvolvida na escola.

Entende-se, assim, que o exercício do magistério é árduo e difícil e vem tendo suas condições de trabalho pioradas por diversas razões, entre elas o descaso com o trabalho docente, salas de aula superlotadas, indisciplina dos alunos, insegurança presente na escola,

assédio, bem como descuido com a saúde física e emocional dos professores. Parece-me que uma formação docente deficiente em alguns aspectos somada a fatores como idade e tempo de serviço também deve ser considerada quando queremos entender a readaptação docente.

Os estudos de Huberman (1995) sobre os ciclos da vida tendem a mostrar que, em diferentes idades da vida, a relação com o mundo varia. O mesmo se dá com a profissão professor. Assim, “a fase de questionamento”, nos docentes, coincidiria com as indagações que cria problemas, que vai questionar uma parte da carreira, que vai perturbar a vida pessoal. Podemos vincular a “fase” da vida estudada desses docentes à profissão e não à vida inteira.

As novas tecnologias das comunicações e a educação

Observo que há ainda um número representativo de docentes que apresentam dificuldades em acompanhar os novos meios de ensinar, mais especificamente, dificuldades de se adaptarem às novas tecnologias. Já estamos ouvindo falar do fenômeno da “revolução da sala de aula” – do advento da “realidade virtual do *desktop*” e da sala de aula sem paredes (GIDDENS, 2005).

De fato, os computadores ampliaram as oportunidades na educação. Eles oferecem às crianças a chance de trabalharem de forma independente, de pesquisarem tópicos com a ajuda de recursos *on-line* e de aproveitarem *softwares* educativos, os quais permitem a elas progredirem em seu ritmo. No entanto, a maior parte dos professores, por falta de equipamentos e pouco domínio das máquinas, usa os computadores como um suplemento para as aulas tradicionais e não como um instrumento para substituí-las. São poucos os educadores que encontram nas tecnologias da informação um meio capaz de substituir o aprendizado e a interação com professores humanos. O desafio ainda é com relação aos professores aprenderem a integrar as novas tecnologias da informação às aulas de uma forma significativa e sensata em termos educacionais.

Com a revolução tecnológica, não há mais limites para o tempo e a distância, tudo se torna real e pode ser resolvido simultaneamente, através de todo aparato eletrônico, como celular, computador, *notebook*, que nos mantém ligados/logados 24 horas ao trabalho. Cria-se um abismo entre os desejos e as necessidades dos docentes, bem como entre as necessidades e os desejos dos estudantes. A falta de avaliação e de uma autorreflexão mais profunda sobre o trabalho – a não percepção do outro como parte da vida docente – mostra a face dura da

profissão solitária e isolada, em que as parcerias na atividade profissional são dificultadas pelo acúmulo de horas de trabalho, pela falta de espaço físico adequado, pelo preparo e planejamento das aulas, pelo número excessivo de turmas e séries.

Assim, os estudos sobre a síndrome de *Burnout* apontam e atestam que a insuportável rotina escolar, nem mais os alunos indisciplinados ou problemáticos são os responsáveis pelo adoecimento docente, como se apontava em um passado próximo. Por muito tempo, esses alunos e a indisciplina foram os bodes expiatórios da insalubridade escolar – não mais, apenas. A insalubridade agora emana da própria especificidade do trabalho docente no mundo contemporâneo. Um trabalho proletarizado, sem lastro, sem os sentidos que supostamente tivera um dia. Agora, temos apenas o sacrifício de um profissional solitário, insatisfeito, no interior de uma instituição, cujas práticas foram carcomidas pelo tempo, embora ainda pujante no que concerne à sua função governamentalizadora.

A defesa da saúde dos professores por meio de toda uma rede discursiva, que pretende diagnosticar medicamente, denunciar politicamente e solucionar administrativamente o mal-estar docente contemporâneo, parece ser, em última instância, que a lógica da expansão da escola não pode encontrar nem mesmo o limite dos corpos adoecidos. Por conseguinte, em nossa perspectiva, a emergência do problema da doença docente é o sinal mais evidente da saúde e da robustez da maquinaria escolar moderna, prosseguindo seu triunfo inabalável na produção de formas específicas da vida. Da mesma forma, podemos dizer que os estudos sobre o adoecimento dos professores, em suposta degeneração das relações institucionais, contribuem “para alimentar a rentável ficção da condição natural da escola” (VARELA; ALVES-URI, 1992, p.68).

Um passo para o adequado enfrentamento do mal-estar sentido na escola poderia ser assumi-lo enquanto inerente a esta experiência educacional institucionalizada, e não como um subproduto ou uma anomalia desta. Da mesma forma que, como aponta Birman (2000), cabe admitir que o mal-estar permeia a atualidade e pertence ao rol dos males incuráveis da civilização, os quais podem, na melhor das hipóteses, serem administrados. O preparo para esta diversidade amorfa e belicosa, reservada ao trabalho docente, passa não pela aquisição de técnicas didáticas, embora sejam elas necessárias, mas pelo desenvolvimento de uma estrutura sólida (não rígida), capaz de sobreviver aos impactos das frustrações e de gerir micro-politicamente as resistências emergentes no cotidiano. Os psicanalistas costumam

chamar um preparo semelhante a este de **formação**, um processo para praticamente a vida inteira, que inclui estudo, supervisão e análise.

No círculo docente, tem-se falado muito em **formação continuada** – o adjetivo nos dá mostras de que um dia pensou-se que a formação docente poderia estar, em algum momento, definitivamente concluída, mas a realidade insiste em provar o contrário. As mudanças do mundo do trabalho e suas consequências para a subjetividade dos trabalhadores alcançam numerosas categorias de profissionais, entre eles: professores, enfermeiros, policiais, bancários, em especial profissões relacionais. No trabalho docente, pesquisas empíricas e relatos de professores indicam que eles estão sendo submetidos à mesma lógica produtivista e aos mesmos mecanismos de avaliação aplicados aos demais trabalhadores (DAL ROSSO, 2008; DEJOURS, 1992, 2003; LÉDA, 2009).

Essa lógica produtivista inclui a intensificação do trabalho, a dupla e tripla jornada, como apontado em diversas pesquisas, e inclui também o sofrimento decorrente de cargas psicofísicas produtoras de um conjunto de posturas que o corpo não consegue esconder, nem mesmo reconhecer. Daí decorre obesidade, neuroses, depressão, estresse, doenças relacionadas à postura e aos ossos, que afastam os professores do seu trabalho, além dos afastamentos por problemas associados à visão, à audição e à perda de voz. É como se esses docentes estivessem em uma posição que não lhes permitisse movimentação e, assim, nem assumem plenamente a docência, nem a abandonam, ou seja, nem se realizam no ensino, nem se afastam dele (ESTEVE, 1999; CODO, 1999).

A educação vive um processo de transformação, no qual a sociedade e os docentes têm um objetivo, mas que não é o mesmo instituído pelas políticas educacionais. Assim, Esteve (1999) afirma que:

Esse mal-estar difuso vai concretizar-se em absenteísmo, em pedidos constantes de transferência, em estresse, em doenças mais ou menos fingidas para abandonar momentaneamente a docência e, por fim, em doenças reais (p.58).

Diante disso, com o tempo e as circunstâncias, as referidas doenças e ações podem-se tornar mais ou menos graves.

Conclusões

Muitas questões permanecem em aberto, aguardando que outros pesquisadores continuem a olhar para esta temática com sensibilidade e coragem. As respostas estão aí, no interior das escolas e na luta dos docentes que precisam de tempo, de maturidade, coragem de alguém que os ouça, os veja e escute seus anseios, por tímidos que sejam.

De minha parte, concluo que o sofrimento nas escolas, que se mostra tanto quanto a não aprendizagem, a desistência, a procrastinação, além de vários outros desafios do cotidiano escolar, são sintomas do mal-estar que se encontra no cotidiano destas instituições – dos adolescentes e jovens, dos professores, de um tempo que tem o mal-estar como marca privilegiada e, principalmente, de uma instituição que não vem conseguindo reinventar-se para fazer frente ao seu dia a dia.

Os sintomas nos dão as pistas dos descompassos que os produziram, as quais os colocam como formação de compromisso. Logo, ante a aparente desordem, uma nova ordem se anuncia. Ante o quadro dos sofrimentos em ressonância ao que assistimos, encontram-se, em ação, as forças pulsionais de sua superação, pois, ao contrário do que possa parecer a um olhar menos atento, não se trata de uma realidade dominada pela pulsão de morte, mas, sim, de uma instituição, na qual esta pulsão tenta prevalecer, contrastando com a pulsão de vida dos sujeitos que a compõem. Ancorada nestas iniciativas e construções, é preciso reinventar a escola e a redesenhar e, com ela, a profissão docente.

Referências

BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade**: A psicanálise e as novas formas de subjetivação. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. Subjetividade, contemporaneidade e educação, In: CANDAU, V. (Org.) **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.11-28.

SANCHES, Renate M. **Psicanálise e Educação**: questões do cotidiano. São Paulo: Escuta, 2002.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista FAEEBA**, v.17, n.30. Educação e Contemporaneidade. Salvador, jul./dez., 2008. p.17-31.

CODO, Wanderley. *Burnout*: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação. **Cadernos de Saúde do Trabalhador**. São Paulo: CUT, 2000.

___ (Org.). **Educação carinho e trabalho**: *burnout*, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

COLLARES, C. A.; MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, ano XX, n.68. Campinas, dez. 1999. p.202-219.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

___ . **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez; Oboré, 1992.

ESTEVE, José Manoel. Mudanças Sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

___ . **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

___ . **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

___ . Bem estar e saúde docente. **Revista PRELAC**. n.1, p.116-133, jun. 2005.

FRANZOI, Naira Lisboa. Profissão. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

GIDDENS, Antony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

JARDIM, R.; BARRETO S. M.; ASSUNÇÃO. A. A. Trabalho docente numa perspectiva de mal-estar. In: Seminário Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - RED ESTRADO. 6, 2006, Rio de Janeiro. **Anais**. Belo Horizonte: RED ESTRADO, 2006. p.1-15.

LÉDA, D. B. “Correndo Atrás”: As repercussões da economia capitalista flexível no cotidiano do trabalho docente. In: Seminário Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente – RED ESTRADO. 6, 2006, Rio de Janeiro. **Anais**. Belo Horizonte: REDESTRADO, 2006. p.1-15.

LIBANEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez. 1998.

MASCIA, M. A. A. **Investigações discursivas na pós-modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira**. Campinas; São Paulo: Mercado de Letras; FAPESP, 2002.

MARTÍNEZ, Deolidia. **El riesgo de enseñar**. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1992.

_____. **Condiciones de trabajo y salud de los docentes**. Buenos Aires: CTERA, 1988.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

____ (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. A passagem interna da modernidade para a pós-modernidade. **Psicol. cienc. prof.** v.24, n.1. Brasília, mar. 2004.

OLIVEIRA, D. A. **Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes.** Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

OLIVEIRA, D. et al. **Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor,** 2006. Disponível em: <<http://www.redestrado.org>>.

OLIVEIRA, D. A de. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v.25, n.89. Campinas, set./dez. 2004. p.1127-1144.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, V. F. **Imagem de professor:** significações do trabalho docente. Ijuí: Unijuí, 2004.

SENNETT, R. **A Corrosão do Caráter:** Conseqüências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1998.

VANNUCHI, C. A sociedade do excesso. **Revista Isto é Comportamento**, 18 ago. 2004. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/reportagens/11050_A+SOCIEDADE+DO+EXCESSO?pathImagens=&path=&actualArea=internalPage>. Acesso em: 1 jul. 2012.



A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

*Alexandra Garcia Mascarenhas
Dirnei Bonow*

O objetivo deste artigo é discutir algumas possibilidades metodológicas que podem se utilizadas no ensino de Sociologia para o Ensino Médio. Os principais referenciais utilizados para a confecção deste texto são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2002), as Orientações Curriculares Nacionais (OCN, 2006), os artigos sobre metodologias de ensino de Sociologia e dados da pesquisa “As representações dos professores e estudantes sobre a Sociologia no Ensino Médio: investigando as comunidades do *Orkut*” (MASCARENHAS, 2012). Além disso, embasa-se também nas experiências pedagógicas dos autores no ensino da Sociologia no Ensino Médio.

Inicialmente são abordados alguns aspectos sobre a trajetória da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Na segunda parte, são analisadas algumas alternativas metodológicas para o seu ensino na escola e, por fim, abordam-se as técnicas de ensino.

1. A trajetória descontínua da Sociologia no Ensino Médio

A oferta da Sociologia na Educação Básica é marcada por descontinuidades. Em alguns momentos, foi incluída no currículo, principalmente quando a formação humanística era enfatizada. Em outros, foi retirada da formação escolar porque era vista como conhecimento inútil ou como ameaça à ideologia dominante (MASCARENHAS, 2012). Como consequência, a Sociologia enfrentou obstáculos para desenvolver o seu saber pedagógico. Conforme Ilei Fiorelli Silva (2003):

Em função de sua história como disciplina escolar, a Sociologia tem encontrado dificuldade em desenvolver uma tradição pedagógica, ou seja, a produção do saber pedagógico sobre a ciência de referência (a Sociologia) ocorre de modo fragmentário e esparso ao longo do tempo e do espaço. As reflexões sobre como se deve ensinar

os conceitos sociológicos e a criação de recursos para isso, tais como, livros didáticos e materiais de apoio não conseguem ter uma continuidade e acumular reflexões que possibilitem a melhoria do ensino da disciplina (p.02).

As dificuldades enfrentadas pela Sociologia para desenvolver o seu saber pedagógico foi um dos aspectos analisados na pesquisa “As representações dos professores e estudantes sobre a Sociologia no Ensino Médio: investigando as comunidades do *Orkut*” (MASCARENHAS, 2012). Os depoimentos de professores, que foram analisados nesta pesquisa, os quais são membros da comunidade virtual do *Orkut* “Professores de Sociologia”, ilustram a preocupação e as dificuldades dos professores com a escolha dos conteúdos e com as metodologias de ensino.

Gente, comecei a dar aulas este ano e estou em crise...Minha aulas estão muito teóricas, quando chamo as alunos para o debate respondem ficam quietos, teve um sala que chegou ao cúmulo de preferir que eu passasse lição na lousa. Não sei mais o que fazer... Preciso de sugestões!!!! (Anônimo – Fórum “Aulas muito teóricas da Comunidade Virtual do *Orkut* ‘Professores de Sociologia’”, 07 mar. 07).

E ainda:

Sempre tive muito cuidado com a questão de aulas teóricas. A necessidade da contextualização acaba vindo a tona em situações como essa, onde o aluno do ensino médio, que não está lá para se especializar em sociologia, acaba ficando entediado com todo aquele conjunto de conceitos. Acho a teoria fundamental, mesmo no ensino médio. Conceitos e temáticas que se afirmam tanto nos PCNs como nos programas estaduais são de fundamental importância e só ganham sentido dentro de uma contextualização. Por isso é necessário, principalmente no Ensino Médio, a adoção de práticas que contextualizem os conceitos, dando alma e sentido a algo que, inicialmente, se apresenta apenas como uma abstração nem sempre tão fácil de se compreender.

Não podemos entupir nossos alunos com teorias e abstrações que em determinados momentos nem nós mesmos compreendemos muito bem. Mas também não podemos nos dar ao luxo de deixar de lado as ferramentas teóricas produzidas pela sociologia dando ênfase apenas na leitura e no debate sem lastro conceitual. [...] (M.T., Fórum “Aulas muito teóricas da Comunidade Virtual do *Orkut* ‘Professores de Sociologia’”, 10 mar. 07)⁹.

A preocupação com o “que” e “como” ensinar é recorrente no ensino da Sociologia. A trajetória dos conhecimentos desta ciência como disciplina na Educação Básica pode ser compreendida como uma das principais causas de problemas que parecem não existir, pelo menos com a mesma força, em outras disciplinas escolares. Em um primeiro momento, a Sociologia foi introduzida no Brasil como disciplina da educação secundária, enquanto que em outros países, a introdução se deu através das Faculdades de Direito (FERRARI, 1983). Porém, isso se modificou rapidamente com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política, no Rio de Janeiro, em 1933, da Universidade de São Paulo e da Faculdade de Filosofia, em 1934, e da Universidade do Distrito Federal, hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, em 1935, que contribuíram para que a Sociologia ingressasse no sistema científico brasileiro.

As décadas de 40 e 50 corroboraram para que a Sociologia se estabelecesse como uma disciplina acadêmica comprometida com pesquisas e análises sociais. Os acontecimentos políticos, econômicos e sociais deste período levaram a isso, estimulando a necessidade de compreensão sobre as mudanças ocorridas na sociedade brasileira. A Sociologia, bem como as Ciências Sociais, se constituíram paulatinamente em um espaço privilegiado de análise a respeito dos fenômenos vivenciados pela nossa sociedade. Assim, a Sociologia se distanciou da Educação Secundária para se consolidar como uma disciplina acadêmica, sem, no entanto, desenvolver uma tradição pedagógica na Educação Básica.

A discussão sobre a relevância da presença de tal matéria na educação de nível médio brasileiro foi, e ainda é, um tema muito debatido entre os sociólogos e professores de Sociologia. A promulgação da Lei n. 11.684/2008 revigorou os debates sobre o lugar da Sociologia como disciplina do Ensino Médio, acentuando o

⁹ A escrita original, encontrada nas comunidades virtuais do *Orkut*, foi mantida.

desenvolvimento de pesquisas, artigos e de publicações voltadas a este nível de ensino.

Nestas discussões sobre a oferta da Sociologia na escola, um dos temas principais é a definição de um programa baseado nos conhecimentos sociológicos, o qual permita a constituição de um saber específico que tenha significado na formação básica e que não se limite a promover discussões apoiadas no senso comum ou em meras simplificações sobre conceitos ou teorias das Ciências Sociais (SILVA, 2003; LOURENÇO, 2008). Pensar sobre o programa e as metodologias de ensino da Sociologia é fundamental para o desenvolvimento, a valorização e a consolidação deste conhecimento no Ensino Médio. A escolha de um determinado currículo, aqui entendido como relação de conteúdos, está repleta de intenções, pois “aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’” (POPKWITZ, 1994, p.174, grifos do autor).

Apreensivo com relação à proposta curricular para o ensino de Sociologia no Estado do Rio de Janeiro, o sociólogo Simon Schwartzman (2010) publicou em seu *blog*¹⁰:

É difícil saber por onde começar a crítica. Faltam coisas essenciais como família e parentesco, educação, socialização, estratificação social, mobilidade, criminalidade, religião, burocracias, modernidade, opinião pública, instituições. Na parte de ‘sociedade democrática’, não há nada sobre instituições políticas sistemas políticos comparados, participação política, sistemas eleitorais, partidos políticos, populismo, fascismo. Não há nada mais conceitual sobre teoria sociológica, suas correntes, etc. Não há sequer algo sobre direitos civis, sociais e humanos (p.01, grifo nosso).

A crítica de Simon Schwartzman é um exemplo de discussões que versam sobre o quê e como ensinar em Sociologia. Ao longo dos nossos estudos e das nossas experiências com a Sociologia no Ensino Médio, ficamos a par de uma grande variedade de propostas curriculares desenvolvidas nas escolas para esta disciplina, desde os programas que se aproximam mais dos desenvolvidos na academia até

¹⁰ Simon Schwartzman possui um *site* no qual disponibiliza artigos, partes de livros de sua autoria e discute, através do seu *blog*, vários temas de interesse social. Disponível em: < <http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?lang=pt-br>>.

os que apresentam temas associados a conceitos e teorias. Percebemos, também, que em muitas escolas o programa de Sociologia não existe, sendo a aula um espaço para discussões gerais sem nenhuma programação prévia nem o auxílio de materiais didáticos.

Apesar desta variedade de alternativas produzidas pelos professores, ainda é incipiente um debate mais aprofundado que atinja o contexto escolar. Desse modo, é preciso problematizar as dúvidas e os impasses enfrentados pelos professores de Sociologia no que diz respeito ao que ensinar e de que modo construir uma identidade para a disciplina, movimento que, de forma alguma, limite a sua diversidade e adaptabilidade aos diferentes contextos. Nesse sentido, embora o debate sobre o tema tenha progredido, é preciso considerar que esta discussão ainda precisa de maior atenção tanto no nível macro como no micro. No seu estudo sobre o histórico da Sociologia no Brasil, Illeizi Fiorelli Silva (2002), indica algumas evidências que apontam para a atual situação de falta de referencial vivida pelos professores.

Uma das causas para esta situação seria, segundo a autora, o fato de que, a partir da década de 1960, os intelectuais das Ciências Sociais se distanciaram da Educação como objeto de estudo, abrindo mão dessa área para outros profissionais. Assim, a partir deste momento, nas Ciências Sociais, as Licenciaturas passaram para um segundo plano. Estas se tornaram, muitas vezes, um apêndice ou uma cópia dos cursos de Bacharelado, o que se constitui em uma causa indispensável para o entendimento desta questão. Portanto, a falta de referencial mais claro sobre o que ensinar e como ensinar tem relação com um contexto de precário diálogo entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos. Tal fato dificultou a recontextualização¹¹ dos saberes acadêmicos da área no âmbito escolar, assim como a escolha de metodologias mais apropriadas para este nível de escolarização.

2. Algumas alternativas metodológicas no ensino da Sociologia

Nesta parte apresentamos alguns caminhos para o ensino da Sociologia no Ensino Médio. Estas alternativas foram construídas a

¹¹ A recontextualização é o processo pelo qual um discurso é movido de uma posição para outra. Neste sentido, quando um discurso é movido do seu contexto original, a academia, para outro contexto pedagógico, a escola, o discurso original é retirado da sua base social, posição e das suas relações de poder. “[...] é o campo recontextualizador que gera as posições e oposições da teoria, da pesquisa e das práticas pedagógicas” (BERNSTEIN, 1996, p.92).

partir da nossa prática e dos estudos de textos e documentos relativos ao tema.

Com a obrigatoriedade do ensino da Sociologia nas escolas de nível médio, os professores precisam lidar com discussões que envolvem questões como carga horária, regência de classe, programas curriculares, metodologias e técnicas de ensino.

Um aspecto indispensável em qualquer planejamento educacional é a articulação entre a especificidade do conhecimento da disciplina e as características dos estudantes e da escola. Ao discutirmos as possibilidades metodológicas no ensino de Sociologia, não podemos desconsiderar um princípio pedagógico que é muito enfatizado em qualquer manual de didática, mas que, muitas vezes, é desprezado na prática. Portanto, a proposta da disciplina de Sociologia precisa ser construída no cotidiano escolar a partir do Projeto Político Pedagógico da escola, na qual a disciplina será ministrada. Além disso, o tipo de oferta do Curso (Técnico de nível médio, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos) e do turno (manhã, tarde, noite, integral) são elementos importantes para sabermos quem são os sujeitos envolvidos na relação de ensino.

A aplicação deste princípio educativo não se encerra no planejamento prévio, mas, pelo contrário, deve fazer parte de todo o desenvolvimento do trabalho docente, ou seja, é uma reflexão que deve ocorrer do início ao fim de um período letivo. Além disso, é preciso considerar que esta é uma discussão que não envolve apenas a disciplina de Sociologia ou a área de conhecimento, mas o conjunto dos professores e da comunidade escolar. Sabe-se que, nem sempre, a construção do Projeto Político Pedagógico e a sua efetivação no dia a dia da escola envolve a coletividade. Contudo, este é um aspecto primordial na execução da função social da escola, porém ainda é incipiente em muitos contextos, principalmente pela precarização de oferta de ensino público.

Na nossa prática como docentes de Sociologia, procurando aperfeiçoar as possibilidades metodológicas de ensino, acompanhamos constantemente os estudos sobre a Sociologia no Ensino Médio, assim como as orientações oficiais. No entanto, neste artigo, priorizamos como referência das nossas discussões as Orientações Curriculares Nacionais (OCN, 2006). Tal escolha se baseia no fato de que este foi elaborado a partir de discussões com representantes das diferentes secretarias estaduais de educação, com professores e alunos pertencentes à rede pública de ensino e com representantes da

comunidade acadêmica, os quais são reconhecidamente envolvidos com estudos sobre a Sociologia no nível médio.

As OCNs abordam a introdução da Sociologia nos currículos das escolas brasileiras, criticam alguns clichês comumente atribuídos à disciplina como “formar o cidadão crítico” (OCNS, 2006, p.105), problematizam as contribuições que a Sociologia pode proporcionar ao estudante do Ensino Médio por meio de seus conhecimentos e identificam três possibilidades de ensino: a partir de conceitos, temas e teorias.

Como forma de produzir algumas reflexões sobre a Sociologia na Educação Básica, caracterizaremos essas possibilidades de ensino e discutiremos os aspectos que consideramos importantes para a utilização destas metodologias na construção de processos de ensino-aprendizagem.

Os pressupostos metodológicos centrados em conceitos proporcionam aos estudantes, entre outras coisas, o desenvolvimento da capacidade de abstração. Dessa forma, contribuem para que os estudantes estabeleçam relações entre teoria e experiência e, assim, possam construir compreensões que desnaturalizem os fenômenos sociais. Para tanto, é preciso que os professores contextualizem a produção de cada conceito vinculando-os à(s) teoria(s) a partir da(s) qual(is) foram gerados e, nesse sentido, desenvolvam uma ação mediadora que permita aos estudantes estabelecer relações entre os conceitos utilizados na disciplina e as suas vivências e representações.

Por meio do estudo de conceitos, além dos estudantes terem acesso ao vocabulário sociológico e seus respectivos significados, eles podem distingui-los dos sentidos encontrados no senso comum. Este é um aspecto importante, pois alguns termos específicos da área são utilizados na vida cotidiana com um significado diferente. Portanto, a diferenciação entre os termos utilizados no cotidiano e os conceitos sociológicos são indispensáveis para uma compreensão mais aprofundada dos contributos da disciplina no âmbito da formação escolar. Palavras e expressões como:

Contexto social, movimentos sociais, classes, estratos, camadas, conflito social são usadas no dia-a-dia das pessoas e profusamente veiculadas pelos meios de comunicação de massa. Nos discursos políticos, referências às “classes dominantes”, às “pressões sociais” emergem como se fossem de domínio público, como se todos, políticos e eleitores, soubessem exatamente o que

elas designam (COSTA, 1997, p.09, grifos do autor).

Assim, o cuidado que devemos ter ao trabalhar com metodologias centradas em conceitos é o de desenvolver práticas pedagógicas que estimulem a imersão em campos teóricos que apresentem uma compreensão acadêmica de assuntos sobre os quais, geralmente, os estudantes têm alguma experiência e opinião. Tão importante como não confundir esses conceitos com o sentido dos mesmos termos no senso comum, é articular possibilidades de contextualização (relacionar o abstrato e o concreto) e de diálogo entre estes diferentes discursos¹² (SANTOS, 1989).

A segunda possibilidade de ensino de Sociologia, identificada nas OCNs, é por meio de temas. Assim como o uso de conceitos, os temas precisam ser trabalhados a partir de um embasamento teórico que proporcione o desenvolvimento de aulas que ultrapassem as discussões sustentadas em opiniões pessoais. Todavia, essa metodologia pode permitir aos estudantes um envolvimento maior com a especificidade da disciplina, já que a contextualização das teorias e conceitos ocorre mediante a investigação de assuntos que geralmente fazem parte do cotidiano dos alunos e/ou da agenda política, econômica e cultural.

A escolha dos temas a serem trabalhados pode ocorrer por meio de sugestões dos estudantes, dos professores e/ou da escola, principalmente quando se desenvolve algum projeto pedagógico interdisciplinar. No entanto, essa metodologia requer, em alguns casos, que o professor aprofunde os seus conhecimentos sobre os temas escolhidos, sendo também necessário estabelecer critérios para selecionar os grupos e auxiliar na organização das pesquisas e das apresentações. A nossa experiência com o uso de temas demonstrou que a relação dos estudantes com a disciplina geralmente se aprofunda nesse caso, principalmente na abordagem de temas polêmicos que, de alguma forma, mobilizam a sociedade. Estes, geralmente, são tratados de forma parcial nos meios de comunicação e o trabalho desenvolvido na disciplina pode contribuir para uma compreensão mais ampla e fundamentada de assuntos como, por exemplo, as políticas públicas de enfrentamento da desigualdade.

¹² Não se trata de desvalorizar o senso comum: “o senso comum só poderá desenvolver em pleno a sua positividade no interior de uma configuração cognitiva em que tanto ele como a ciência moderna se superem a si mesmos para dar lugar a uma outra forma de conhecimento” (SANTOS, 1989, p.41).

Por fim, apresentamos as nossas observações sobre o ensino da Sociologia por meio das teorias. Ao trabalhar com teorias é fundamental que os estudantes entendam que estas são construções teóricas explicativas, ou interpretativas, sobre a experiência social humana e a constituição deste campo como um objeto de estudo. É importante adotar uma linguagem apropriada ao Ensino Médio, o que nem sempre se resolve facilmente, e situar historicamente cada autor e os motivos que os impulsionaram a desenvolver suas interpretações sobre a sociedade. Na nossa experiência, as teorias clássicas da Sociologia geralmente se constituem no conteúdo mais complexo a ser desenvolvido, ou seja, naquele que os estudantes demonstram maior dificuldade de entendimento. Dessa forma, tais conteúdos apresentam os maiores desafios metodológicos, já que é necessário encontrar alternativas para tornar as teorias clássicas, por exemplo, mais acessíveis aos estudantes. Essas alternativas variam de acordo com as características da escola, da turma, dos estudantes. No entanto, é preciso que, a partir dessas especificidades, o professor desenvolva mediações que permitam a recontextualização do conhecimento científico no âmbito da escola.

Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização e, a seguir, um processo de recontextualização. A atividade escolar, portanto, supõe uma certa ruptura com as atividades próprias dos campos de referência (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.3).

Situar cada teoria clássica no contexto no qual foi desenvolvida pode ajudar no seu entendimento. Quem foram os seus idealizadores, como e onde viveram, quem os influenciou, são abordagens que ajudam na construção da aprendizagem sobre estas teorias. Portanto, compor o cenário no qual as teorias sociológicas foram pensadas é um meio de tornar mais clara a relação do conhecimento da disciplina com os dilemas da história humana, não só no contexto de origem destas teorias, mas na interpretação das continuidades e rupturas deste legado que caracterizam os debates acadêmicos e sociais no mundo contemporâneo.

As teorias clássicas e as suas repercussões no desenvolvimento posterior da Sociologia são um conteúdo essencial, pois permitem ao estudante conhecer a trajetória histórica do pensamento sociológico e a origem e o desenvolvimento de alguns dos principais conceitos da área,

os quais ainda são indispensáveis para uma análise acadêmica e uma compreensão mais crítica das relações sociais. Isso é importante para o desenvolvimento do que Charles Wright Mills chamou de imaginação sociológica, que é a capacidade do estudante “passar de uma perspectiva para outra, e, nesse processo, consolidar uma visão adequada de uma sociedade total e de seus componentes” (MILLS, 2009, p.41). Embora o objetivo da formação escolar não seja formar um sociólogo, o cultivo desse tipo de imaginação pode aperfeiçoar o entendimento das organizações sociais e das diferentes concepções de investigação social, ao produzir uma compreensão mais ampla, contudo, ao mesmo tempo imbricada com as experiências e observações pessoais.

A nossa experiência com a Sociologia no Ensino Médio aponta para a priorização de uma metodologia de ensino que articule conceitos, temas e teorias. Essas metodologias podem ser utilizadas de forma complementar, diversificando a abordagem do conhecimento das Ciências Sociais no ambiente da escola. O próprio professor, ao elaborar o seu programa, e no decorrer da sua experiência pedagógica, pode encontrar a melhor articulação entre os conteúdos e os pressupostos metodológicos mais viáveis para desenvolver cada um deles.

Contudo, consideramos que essa articulação precisa ser continuamente repensada de acordo com desafios enfrentados pelo professor nos diferentes espaços-tempos da sua atividade. Qualquer que seja a possibilidade de ensino adotada é preciso que ela possibilite ao estudante estabelecer a relação entre a sua realidade e os conhecimentos sociológicos (LIBÂNEO, 2010). Nesse sentido, o trabalho do professor deve ser orientado para a mobilização do estudante em relação ao saber escolar, pois só estabelecendo uma relação de sentido com estes conhecimentos é que o estudante poderá deles apropriar-se. É claro, que as diferenças entre os alunos interferem na forma como cada um se relaciona com a escola e os seus saberes, contudo, o trabalho pedagógico não será eficaz se não se estruturar na condição de que estes conhecimentos precisam fazer sentido para os estudantes (CHARLOT, 2001).

3. Técnicas ou práticas de ensino

No cotidiano da prática pedagógica, após estruturar as metodologias de ensino, bem como repensá-las e reestruturá-las sempre que necessário, é preciso pensar na forma de colocá-las em prática. A escolha das técnicas de ensino ou práticas de ensino (OCN,

2006) está diretamente relacionada à metodologia de ensino escolhida, aos objetivos traçados e ao perfil do estudante e do curso. Técnicas como aula expositiva dialogada, seminário, análise de texto, estudo dirigido e pesquisa são algumas das alternativas que consideramos produtivas no ensino da Sociologia.

Na condução da aula expositiva dialogada é necessário que o professor procure equilibrar o estímulo à participação dos estudantes, com o objetivo de aprendizagem daquele momento, ou seja, para que o diálogo não se restrinja ao âmbito do senso comum é preciso manter o foco no conhecimento a ser abordado. Para isso, tão importante quanto provocar a intervenção dos alunos é conduzir a aula no sentido de uma apropriação de algum saber específico. Tal forma de condução da aula se destaca, principalmente, na introdução aos conteúdos de uma determinada unidade. Contudo, pelo processo dinâmico que pode produzir entre as partes envolvidas no processo educacional, é uma técnica que pode ser preponderante na condução de uma disciplina escolar.

Os seminários podem proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de pesquisas e de procedimentos para a apresentação destas. A pesquisa pode contribuir para que os estudantes construam o seu conhecimento de forma mais autônoma e significativa. Comportamento fácil de ser percebido durante as apresentações em sala de aula, quando verificamos nos estudantes uma apropriação maior do conhecimento produzido. No caso das apresentações, destaca-se a necessidade de preparação e de aperfeiçoamento de determinadas habilidades. O trabalho do professor nessa técnica envolve, portanto, a organização de toda a sistemática: selecionar os grupos, distribuir as tarefas, dar o suporte para o desenvolvimento das mesmas e orientar a procura pelo material a ser estudado e a preparação da apresentação. Um dos fatores que facilita e, até mesmo, motiva os estudantes é o fato de que geralmente estes dominam as Tecnologias de Informação e Comunicação. Entretanto, mesmo quando estas não estão disponíveis na escola, é possível junto com os alunos criar alternativas que tornem a apresentação mais atrativa. De tal forma, destaca-se a possibilidade de estímulo ao protagonismo dos alunos – tanto na busca de conhecimento como na apresentação dos resultados dos seus esforços – e ao trabalho coletivo.

A análise de texto é uma técnica que pode ser associada à aula expositivo-dialogada. Por meio dela, podemos incentivar o hábito de leitura e o desenvolvimento da análise, da síntese e da crítica. Tal técnica é indispensável na assimilação dos conteúdos da Sociologia.

Assim como no seminário, a análise de texto tem o professor como orientador dos estudos desenvolvidos pelo estudante. No entanto, o professor pode estimular o esforço individual e coletivo dos estudantes para resolver as dificuldades que costumam encontrar. A interpretação dos textos é um problema comum no ensino de Sociologia, ainda mais naqueles que utilizam uma linguagem muito específica. Não obstante, mais do que uma dificuldade – que pode, é claro, desestimular os alunos – esse fato deve ser considerado um desafio a ser superado.

Nesse sentido, o docente pode mais orientar do que resolver, contudo, nunca deixando de atuar como um mediador entre o saber e os estudantes. Embora as atividades de aprendizagem possam envolver alegria e satisfação, estas não ocorrem sem esforço e dedicação. No entanto, a alegria que está implicada na aprendizagem e no acesso ao patrimônio cultural da humanidade é diferente de outras satisfações – mais imediatas – que a vida contemporânea nos oferece. A escola não tem como competir com estes diferentes estímulos, contudo, pode oferecer uma experiência mais sublime no contato com o acúmulo de conhecimentos produzidos pelo ser humano. Porém, para isso, é preciso considerar o esforço que tal tarefa exige e a satisfação específica envolvida no aprender, a satisfação cultural¹³, a qual é fundamental para a eficácia da função da escola (SNYDERS, 1988).

A pesquisa é outro elemento que pode estar presente no cotidiano do ensino de Sociologia, como possibilidade de tornar a aprendizagem mais significativa e motivar o envolvimento dos estudantes com a construção do conhecimento. “Um dos instrumentos essenciais da criação é a pesquisa. Nisto está o seu valor também educativo, para além da descoberta científica” (DEMO, 1992, p. 18). Podemos utilizar a pesquisa após as abordagens conceituais, temáticas ou teóricas, com a finalidade de associar a teoria à prática, procurando, assim, apurar a compreensão dos estudantes sobre o que foi estudado. Além disso, também pode ser usada como um recurso para introduzir o estudante no conteúdo que será desenvolvido. Em qualquer um dos casos é importante subsidiar os alunos tanto justificando o uso do recurso como orientando o processo de investigação. Por exemplo, em nossa proposta de ensino, ao trabalharmos o tema “Cultura” propomos aos nossos alunos – após a aula expositiva dialogada, na qual

¹³ [...] encontrar alegria na escola no que ela oferece de particular, de insubstituível e um tipo de alegria que a escola é a única ou pelo menos a mais bem situada para propor: que seria uma escola que tivesse realmente a audácia de apostar tudo na satisfação da cultura elaborada, das exigências culturais mais elevadas, de uma extrema ambição cultural? (SNYDERS, 1988, p.13).

desenvolvemos teoricamente o assunto – que eles realizem uma entrevista com alguém de uma geração anterior a sua.

Nessa entrevista, eles procuram coletar informações sobre aspectos que indiquem mudanças de hábitos e valores relacionados à educação familiar, à educação escolar e aos relacionamentos pessoais, os quais auxiliam na compreensão sobre o processo de dinâmica cultural. Após a etapa das entrevistas, os alunos socializam com seus colegas as informações coletadas e debatem as mudanças nos padrões de comportamento, inclusive as diferenças que existem entre os dados. Nesse caso, os alunos utilizam um instrumento previamente elaborado. Outro momento em que fazemos uso da pesquisa é na unidade sobre “Movimentos Sociais”. Sugerimos aos estudantes, após uma aula introdutória, que eles entrevistem pessoas que façam parte de alguma entidade que represente um movimento social, tais como: sindicatos, associações de moradores, grêmios estudantis, organizações não governamentais, etc. Os próprios grupos escolhem a entidade, de acordo com os temas que mais lhes interessam, e elaboram um instrumento de pesquisa. Na entrevista, os estudantes buscam saber os objetivos do movimento social, ou do segmento, como se organizam, como divulgam suas causas para a sociedade civil e os mecanismos que utilizam para pressionar o Estado para atender as suas demandas. Por fim, o resultado destas entrevistas é apresentado para a turma. Estas duas experiências apresentadas aqui são bons exemplos de como podemos associar a aula expositiva dialogada com a pesquisa. Percebemos, nessas vivências pedagógicas, uma apropriação mais significativa dos conhecimentos e uma maior participação dos alunos nas discussões em aula. Além disso, tais metodologias permitem uma maior integração entre as experiências escolares dos estudantes e a família e os grupos organizados da comunidade e da sociedade.

As técnicas, aqui apresentadas, podem contar com recursos didáticos, como filmes, músicas, imagens, charges, fotografias, reportagens. No entanto, tudo requer planejamento. Por isso, a importância de um programa previamente construído com objetivos, conteúdos, recursos e avaliações claramente expostos, que orientem o processo de ensino-aprendizagem e permitam avaliar a prática docente. Contudo, o professor deve estar atento às necessidades e aos limites que surgem durante o trabalho, como também discutir e acolher as sugestões dos estudantes quando são exequíveis e produtivas do ponto de vista educacional.

Considerações finais

O momento vivido atualmente pelos professores de Sociologia é importante para discutir os rumos desta disciplina no Ensino Médio. A precariedade da oferta de referenciais para ensinar é um dos problemas apontados pelos professores e resulta, entre outras coisas, da descontinuidade do ensino da Sociologia na Educação Básica. Contudo, a obrigatoriedade do ensino de Sociologia revigorou o debate, estimulando pesquisas sobre o tema e a publicação de livros direcionados ao Ensino Médio. Assim, além dos conteúdos, é imprescindível aprofundar a discussão sobre as possibilidades metodológicas para prática pedagógica da Sociologia na Educação Básica.

Nesse sentido, os OCNs, documento oficial desenvolvido por profissionais da área das Ciências Sociais, sendo muitos deles pesquisadores que têm a Sociologia como disciplina da Educação Básica e as Licenciaturas em Ciências Sociais como objeto de estudo, constituem-se em um referencial importante. No entanto, entendemos que as alternativas desenvolvidas pelos docentes no cotidiano da sala de aula também podem se constituir em referências importantes nestas discussões.

O conhecimento sociológico deve ir além da definição e da classificação. Além disso, deve permitir ao estudante fazer correlações entre os saberes da disciplina e a experiência social. Para isso, é necessário que o professor considere as trajetórias dos seus alunos e estimule a participação ativa destes, pois, do contrário, as aulas podem resultar em uma mera soma de conteúdos e na repetição mecânica dos mesmos por parte dos estudantes, sem que haja a devida apropriação e a consequente reflexão que se pretende com a oferta da disciplina na escola.

Referências

BERSNTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classes, códigos e controles. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Lei 11.684**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11684.htm.> Acesso em: 09 jul. 2009.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COSTA, Cristina **Sociologia: Introdução à ciência da sociedade**. São Paulo: Moderna, 1997.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERRARI, Alfonso Trujillo. **Fundamentos de Sociologia**. São Paulo: McGRAW-HILL, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2010.

LOURENÇO, Júlio César. Finalidades, metodologias e perspectivas do ensino de Sociologia no Ensino Médio. In: **Revista Habitus**, v.6, n.1. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 2008.

MASCARENHAS, Alexandra Garcia. **As representações dos professores e estudantes sobre a Sociologia no Ensino Médio: investigando as comunidades virtuais do Orkut**. 2012, 136f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, 2007.

ORKUT. **Comunidade “Professores de Sociologia”**. Disponível em: <<http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=1546922>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SCHWARTZMAN, Simon. **O currículo de sociologia para o ensino médio no Rio de Janeiro**. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=1587&lang=pt-br>>. Acesso em: 27 jul. 2011.

SILVA, Ileizi L. F.; PERA, Carolina Branco Ferreira; SOUZA, Karina de. O ensino de Ciências Sociais: mapeamento do debate em periódicos das Ciências Sociais e da Educação de 1940 a 2001. In: **XII Congresso Nacional dos Sociólogos, 2002**, Curitiba. XII Congresso Nacional dos Sociólogos. **Anais**, v. 1. p.1-1. Curitiba: UFPR, 2002.

SILVA, Ileizi Fiorelli. **Sociologia: Conteúdos e Metodologias de Ensino**. (Proposta Preliminar para discussão na Semana do Núcleo de Educação de Londrina – 2003/2004). Londrina: Laboratório de Ensino de Sociologia. Depto. Ciências Sociais da UEL, 2003. mimeo 12pp.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. Traduzido por Bertha Halpern Guzovitz e Maria Cristina Caponero. São Paulo: Manole, 1988.



**O POTENCIAL SOCIALIZADOR DOS JOGOS
TEATRAIS – DIÁLOGOS COM AS IDEIAS
PEDAGÓGICAS DE MAKARENKO, PAULO
FREIRE E VIGOTSKI**

O POTENCIAL SOCIALIZADOR DOS JOGOS TEATRAIS – DIÁLOGOS COM AS IDEIAS PEDAGÓGICAS DE MAKARENKO, PAULO FREIRE E VIGOTSKI

*Ângela Balzano Neves
Maristani Polidori Zamperetti*

Considerações iniciais

Apresentamos, em forma de artigo, uma pesquisa de cunho bibliográfico, na qual pretendemos estabelecer uma relação sintética entre a metodologia de teatro intitulada Jogos Teatrais, criada por Viola Spolin, e as ideias pedagógicas de Makarenko, Paulo Freire e Vigotski, que enfocam a prática social na educação. A princípio, apresentamos brevemente a concepção pedagógica de cada um dos pensadores, com a finalidade de situá-los no contexto social e histórico de sua época. A seguir, destacamos a importância do desenvolvimento do trabalho coletivo no ambiente escolar e defendemos a ideia da forte contribuição da linguagem teatral e, mais especificamente, da metodologia dos Jogos Teatrais no desenvolvimento dos aspectos coletivos da cultura escolar e na sociedade.

Andrade e Palavox (2006) apontam que Anton Simionovich Makarenko (Fig.1) foi um importante pedagogo soviético no início do século XIX. A partir de 1917, Makarenko elaborou um novo sistema educacional, que até então era separatista e elitista, com fundamentação no bem coletivo, atingindo não somente educandos, como também a todos os soviéticos. Para ele a educação das pessoas não podia se configurar em um ato isolado da realidade, então percebeu a importância de adquirir o conhecimento sobre as circunstâncias globais que interferiam na vida de cada estudante.

Esse estudioso ficou incumbido de administrar a colônia Máxima Górkí (Fig.2) e a comuna Dizerjinski. O objetivo da colônia e da comuna era a educação e a formação de jovens e crianças abandonadas de guerra que se tornaram delinquentes. Makarenko concebeu uma ideia de escola baseada na vida comunitária, na autogestão, no trabalho e na disciplina, conceitos educacionais que contribuíram para a recuperação de jovens infratores. O novo sistema educacional possibilitou a criação de uma sociedade guiada por ideias socialistas contrárias às

desigualdades sociais e que priorizavam o bem comum. Makarenko transformou a colônia em uma

[...] fonte de renda autogestionária com investimentos diversificados, inclusive no setor da pecuária. A colônia Górkki passou a ser uma instituição próspera, contrapondo essa condição à realidade dos outros estabelecimentos de ensino que funcionavam, geralmente, à beira da falência, pela falta de iniciativas criadoras (CAPRILES, 1989, p.102).

Essas iniciativas proporcionaram aos estudantes o acesso à cultura. Eram organizadas festas, idas a teatros em cidades próximas, assim como excursões para que conhecessem outras regiões e seus costumes. Conforme afirmou Makarenko, a educação de hábitos culturais “é eficaz quando é organizada conscientemente, com um plano, com um método adequado e com controle” (1981, p.78).

Os alunos aprendiam diversas atividades culturais organizadas de forma a atrair pessoas que moravam próximas à colônia Górkki. “Foram criados diversos círculos artísticos e esportivos, um grupo de teatro amador com excelentes intérpretes e até uma banda de música muito boa, o que atraía as pessoas de todas as regiões vizinhas” (CAPRILES, 1989, p.102). Para Makarenko, o que importava eram os interesses da comunidade, priorizando a formação e expressão infantil, como o direito de opinar e discutir suas necessidades no universo escolar. Também se interessava pelo problema da disciplina, que segundo ele:

[...] não deveria se esgotar em uma ordem externa, ou em regras de repressão. A disciplina soviética deve ser o resultado de um trabalho educacional; uma disciplina de luta voltada para a superação das dificuldades impostas pelos objetivos do coletivo. A base da disciplina deve ser a exigência da participação de todos nos interesses gerais do coletivo (CAPRILES, 1989, p.177).

Capriles (1989) aponta que Makarenko afirmava, continuamente, a necessidade de o educador exercer um papel fundamental na educação para que a totalidade do processo educativo ocorresse. O pedagogo, para Makarenko, deveria dominar a técnica do trabalho educativo, ser um bom organizador e se sentir constantemente como o membro responsável do coletivo.



Figura 1 - Anton Semyonovich Makarenko
Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Anton_Makarenko>.
Acesso em: 26 ago. 2013.



Figura 2 - Colônia Górkí
Fonte: <<http://sarapink.wordpress.com/2010/05/28/teoria-de-la-colectividad/>>.
Acesso em: 26 ago. 2013.

Conforme Rego (1994), Lev Semenovich Vigotski (Fig. 3 e 4) iniciou sua carreira após a Revolução Russa de 1917. Seu caminho é marcado pelo trânsito em diversos assuntos acadêmicos, dentre eles a literatura, a linguística, a antropologia, a cultura, as artes, a psicologia, a filosofia, as ciências sociais e a medicina. Estudou problemas de crianças com defeitos congênitos, como cegueira e retardo mental severo. Buscou, em seus estudos, alternativas que ajudassem no desenvolvimento dessas crianças, ao mesmo tempo em que tratava da reabilitação destas. Além disso, tinha como objetivo compreender os processos mentais humanos, os quais tornariam o centro de seu projeto de pesquisa. “Seguindo as premissas do método dialético, procurou identificar as mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao

longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social” (p.25).

Para Vigotski (2009), a complexidade da estrutura humana se origina do processo de desenvolvimento que está intensamente arraigado na relação da história individual e social do indivíduo. Dedicou-se ao estudo das funções psicológicas superiores, que são: capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, entre outras. Uma das principais ideias defendidas por Vigotski é a relação do indivíduo com a sociedade. De acordo com Rego, Vigotski afirma que:

[...] as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo (1994, p.41).

A teoria de Vygotsky pressupõe que o indivíduo se constitui de forma histórica e cultural por meio das interações que estabelece em sociedade, nas suas diversas manifestações culturais. Vygotsky (1982) entende que os atos do indivíduo se tornam culturais e históricos a partir do conhecimento adquirido nas interações com as outras pessoas e com os artefatos culturais, que se estabelecem durante a sua vida. No processo de desenvolvimento histórico, o

[...] homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funcionais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais (VYGOTSKY, 1983, p.33).

O autor afirma que a bagagem biológica herdada é adaptada às condições de vida individuais em determinada cultura. “O meio [...] leva implícito em si, em sua organização, as condições que conformam toda a nossa experiência” (VYGOTSKY, 1982, p.156).

O ser humano se desenvolve a partir de elementos de mediação criados pela necessidade de relações entre os homens. A linguagem é um elemento de mediação constituída de signos que permite o aprimoramento da interação social e da comunicação entre os sujeitos, ao mesmo tempo em que funciona como instrumento para o

desenvolvimento mental desses indivíduos. É por meio da observação, imitação e reprodução do comportamento dos outros que a aprendizagem social acontece (VYGOTSKY, 2009).



Figura 3 - Lev Semyonovich Vygotsky
Fonte: <http://en.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotsky>.
Acesso em: 26 ago. 2013.



Figura 4 - Vygotsky e alunos
Fonte: <<https://www.marxists.org/archive/vygotsky/images/index.htm>>.
Acesso em: 26 ago. 2013.

Gadotti (1989) descreve Paulo Freire (Fig. 5 e 6) como um dos maiores e mais significativos educadores do século XX. Freire sintetiza a figura de um educador humanista e militante. Suas ideias se difundiram por toda a América Latina, África e países altamente desenvolvidos, encontrando resistência junto às classes dominantes do Brasil. Na década de 60, no Brasil, com o golpe militar, Freire ficou preso por 70 dias e, após, optou pelo exílio no Chile, onde escreveu o

livro “Pedagogia do Oprimido”, identificando os mecanismos opressivos da educação capitalista. O escritor retornou definitivamente ao Brasil em 1980.

Freire se preocupou com a questão escolar dos adultos oriundos das camadas populares e criticou o sistema educacional brasileiro, que contribuía para a manutenção da sociedade opressiva. Criou uma pedagogia que instituiu educador e educando como sujeitos do processo de construção do conhecimento, mediatizados pelo mundo, que colaboram com a transformação social e construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária. Uma das categorias centrais de estudo na obra de Paulo Freire é o diálogo.

Gadotti (1989), baseando-se nas ideias de Freire, afirma que:

[...] o diálogo faz parte da própria natureza humana. Os seres humanos se constroem em diálogo, pois são essencialmente comunicativos. Não há progresso humano sem diálogo. Para [Freire], o momento do diálogo é o momento em que os homens se encontram para transformar a realidade e progredir (p.46).

Então, para Freire, é a partir do diálogo que os sujeitos poderão argumentar sobre suas ideias em condições iguais para a construção dialógica do mundo.



Figura 5 – Paulo Freire

Fonte: <<http://www.paulofreire.org/paulo-freire-um-ano-como-patrono-da-educacao-brasileira>>.

Acesso em: 26 ago. 2013.



Figura 6 - Paulo Freire no Seminário Nacional de Alfabetização, em São Tomé e Príncipe (1976)

Fonte: <<http://redeglobo.globo.com/acao/noticia/2012/12/alfasol-faz-parceria-de-10-anos-com-governo-sao-tomense.html>>.

Acesso em: 26 ago. 2013.

Os três estudiosos da educação têm aspectos em comum. “Embora Vygotsky e Freire tenham vivido em tempos e hemisférios diferentes, a abordagem de ambos enfatiza aspectos fundamentais, relativos a mudanças sociais e educacionais que se interpenetram” (GADOTTI, 1989, p.115). Esta afirmação também pode ser estendida a Makarenko, pois através de suas ideias,

[...] a escola passa a ser uma coletividade total e única, na qual têm que estar organizados todos os processos educativos, e cada membro dessa coletividade deve sentir forçosamente sua dependência com relação a ele (CAPRILES, 1989, p.31).

Andrade e Palavox (2006) observam algumas associações e semelhanças entre as teorias de Vigotski e Makarenko, como: a valorização da família no processo educacional; o privilégio à interação social e a coletividade; o exercício do processo educacional e sua consequente aprendizagem; e o desenvolvimento através da educação da consciência, da personalidade e dos valores morais.

Vigotski e Makarenko foram influenciados pelo contexto da Revolução Russa e por Paulo Freire, apesar de ter vivido em uma época diferente, também compartilhava das ideias destes pensadores.

Os Jogos Teatrais e a promoção da autonomia no coletivo

Vivemos, atualmente, em um mundo que valoriza o consumismo, promove a competição e, conseqüentemente, produz seres

individualistas sem preocupação com o benefício coletivo. A sociedade cresce e as modificações que ocorrem no mundo estão cada vez mais velozes.

Segundo Ferreira (2007), com a modernidade, pretendeu-se

[...] chegar ao progresso e ao bem estar da sociedade, porém constata-se outra realidade: a violência, a miséria, o desemprego, a destruição do meio ambiente, entre outros fatos. Essas situações se refletem na sociedade, afetando também a comunidade escolar. Alunos desinteressados, pais que não sabem lidar com as novas situações cotidianas e por fim, professores que também estão desestimulados diante das rápidas transformações ocorridas na sociedade e na escola.

Nessa perspectiva, a educação adquire um compromisso fundamental na formação de cidadãos solidários, que possam mudar a realidade social e tornar o mundo mais fraterno, feliz e igualitário. O homem se constrói necessariamente

[...] na relação com outros homens e é no âmbito destas relações que ele apreende o mundo concreto no qual está inserido, ou seja, a aprendizagem só pode se efetivar no interior de processos grupais através das relações sociais que neles se estabelecem. E, se é fundamentalmente através da aprendizagem que o homem se humaniza, podemos afirmar que não há homem, nem individualidade plenamente desenvolvida sem a apropriação do conhecimento, ou seja, sem educação. Desta forma, a educação enquanto um processo ao mesmo tempo social e individual, genérico e singular, é uma das condições fundamentais para que o homem se constitua de fato como ser humano, humanizado e humanizador (MEIRA, 1998, p.68-69).

Prosseguindo na linha de pensamento humanística apontada por Meira (1998), situamos Neva Leona Boyd (fig.7) como importante educadora pertencente à perspectiva pedagógica baseada no desenvolvimento social. No artigo "*Neva Leona Boyd e Viola Spolin (fig. 8), Jogos Teatrais e seus paradigmas*", Camargo aponta as duas educadoras como promotoras das atividades sociais na educação e

afirma que “o sentido do jogo que Boyd busca para a sua atividade repousa principalmente em procedimentos coletivos, com um sentido humanista, cultural, em que há uma construção do conhecimento” (2002, p.3). A partir disso, podemos perceber a contribuição das educadoras no processo pedagógico social, que tem por objetivo a construção coletiva da cidadania na busca de uma sociedade democrática.

Neva Leona Boyd (1876-1963), educadora de Chicago, com o propósito de integrar socialmente imigrantes nos EUA, ensinou educadores e assistentes sociais a utilizar jogos recreativos para este fim. Viola Spolin, autora e diretora de teatro (1906-1994), estudou com Boyd nos anos de 1924 a 1927. Ainda nesse contexto, Boyd entende que

[...] os jogos [...] podem ser individuais ou coletivos. Entretanto, o sentido do jogo que [ela] busca para a sua atividade repousa principalmente em procedimentos coletivos, com um sentido humanista, cultural, em que há uma construção de conhecimento (CAMARGO, 2002 p.284).

Para Boyd, o trabalho em grupo desenvolve potencialidades, que possibilitam aos sujeitos com mais dificuldades na aprendizagem a serem estimulados na realização de coisas que a situação do momento exige (CAMARGO, 2002).



Neva Leona Boyd

Fonte: <<http://www.chicagotribune.com/entertainment/theater/theaterloop/ct-ae-0916-jones-20120914-002,0,4776883.photo>>.

Acesso em: 26 ago. 2013.



Viola Spolin e alunos

Fonte: <<http://xroads.virginia.edu/~ug02/reno/spolin.html>>.

Acesso em: 26 ago. 2013.

Pode-se relacionar a ideia de Boyd com o pensamento de Vygotsky. Para esse autor, o desenvolvimento da criança é um processo em aberto. Vygotsky (1998) utiliza uma metáfora para explicá-lo: a de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial (ZDP). O pensador a define como uma área mental em que estão localizados os conhecimentos da criança que se encontram em processo de maturação, em “broto”, isto é, ainda não foram dominados, necessitando da ajuda de outras pessoas, que os dominem para viabilizar sua utilização.

Para o autor, os conhecimentos já dominados pela criança e as funções já amadurecidas se encontram no que chamou de nível de desenvolvimento real. Segundo Vygotsky (2009), a boa aprendizagem é aquela que antecede o desenvolvimento, e a atuação do professor deve ser dirigida à ZDP, para que os conhecimentos, ali localizados, possam se desenvolver. É desse modo que, na escolarização, a aprendizagem pode promover o desenvolvimento cognitivo do aluno, com a ajuda do professor e dos colegas mais experientes, exercitando o domínio de sua conduta.

Em 1938, Spolin trabalhou na supervisão de teatro, em um projeto integrado à política de Roosevelt, a qual pretendia, por meio de aulas de arte e artesanato para trabalhadores, combater a recessão econômica norte-americana e seus efeitos. Spolin, pretendendo ultrapassar as barreiras étnicas e culturais do grupo atendido pelo projeto, criou um método de aprendizado teatral que fosse entendido por

todos (KOUDELA, 1998).

Viola Spolin desenvolveu diversos jogos diferentes dos aprendidos com Neva Boyd, nos quais incluía as ideias sugeridas pela plateia. Spolin e Boyd criaram métodos de ensino baseados nos problemas sociais que enfrentaram ao se depararem com imigrantes que necessitavam ser incluídos na sociedade. As educadoras, desta forma, criaram e aprenderam métodos de ensino inclusivo, a partir das dificuldades encontradas com os grupos de imigrantes atendidos nas atividades culturais.

Assim, podemos refletir sobre o processo de ensino como uma estratégia social, quando Freire assinala que

[...] ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar (2008, p.24).

Os Jogos Teatrais auxiliam a educação formal e informal. São utilizados no Ensino Fundamental e Médio, assim como com estudantes, profissionais de teatro e trabalhadores. Os Jogos Teatrais têm contribuído em programas de reabilitação de crianças e jovens delinquentes, em projetos com superdotados (SPOLIN, 2008). Verifica-se a notável contribuição pedagógica e social dos Jogos Teatrais, que na sua origem têm um caráter inclusivo de preocupação social. As relações

[...] do indivíduo com o mundo são de experiências objetivas e subjetivas, ocorrendo que essas experiências podem ser redimensionadas pela qualidade das provocações feitas pelas práticas escolares. Acredito nos movimentos feitos pelos professores no sentido de requalificar as experiências do indivíduo, em busca da construção do sujeito coletivo, assumindo uma postura frente à construção de um conhecimento comprometida com a humanização do homem e a transformação social (SILVEIRA, 2007, p.43).

Segundo Spolin (2008), as crianças têm poucas chances de intervir na realidade e necessitam de adultos que propiciem o exercício da expressão objetiva e subjetiva. Por outro lado, os adultos controlam o mundo da criança e, constantemente, dizem-lhes o que fazer e quando fazer, disponibilizando poucas oportunidades para agir ou aceitar responsabilidades comunitárias.

Diante disso, nas palavras de Koudela (1998),

[...] o conteúdo da improvisação surge sempre do grupo. No Jogo, o grupo lida, portanto, com a realidade próxima. O conteúdo manifesto é trabalhado na realidade do palco, sendo objetivado pela necessidade de comunicação com a plateia (p. 64-65).

O Jogo Teatral apresenta três essências: o Foco – problema de natureza cênica a ser experimentado pelos jogadores, que se manifesta no ato de jogar propriamente dito; a Instrução – um auxílio dado pelo orientador (professor) para os jogadores (alunos), com a finalidade de mantê-los no foco do jogo; e a Avaliação de todo o processo do jogo, por todos, incluindo a plateia. O professor de Teatro, no momento da avaliação, leva a criança a falar sobre o que foi feito no jogo, promovendo um processo de reflexão. A elaboração mental da criança nesse processo é realizada, então, em colaboração com esse adulto e com seus colegas.

A reflexão, no momento da avaliação, propiciada pelas apreciações feitas pelos colegas jogadores e colegas da plateia são exemplos da influência dos processos colaborativos para a aprendizagem. Através da oficina de Jogos Teatrais, os alunos têm oportunidade de exercitar sua liberdade, sua responsabilidade e o respeito pelo outro na sala de aula. Segundo Spolin (2008): “todos devem ter a responsabilidade pela sua parte no todo. Todos trabalham juntos para o evento como um todo” (p.45).

Nesse sentido, Freire (2001) propõe que a tarefa libertadora seja a tarefa primordial do educador e da educadora. O professor deve proporcionar ao aluno possibilidades para que se tornem donos de sua própria história e não reproduzir nos educandos somente os objetivos, as aspirações e os sonhos do educador. Compactuando com Freire no que concerne à importância da autonomia discente, Spolin (2008) revela que a passividade

[...] é uma [consequência do] autoritarismo, com o significado de desistência de responsabilidade pessoal. Jogar nas oficinas deveria ser uma ajuda para aqueles que são passivos para aprender a confiar em si mesmo e nos outros, tomar decisões, ter iniciativas, correr riscos e procurar a liberdade (p.37).

Ainda para o referido autor, quando o professor dá liberdade pessoal ao aluno, por meio da oficina de Jogo Teatral, o estudante poderá trazer uma colaboração honesta e excitante para o espaço da sala de aula. Para experimentar seu ambiente físico e social, o jogador necessita sentir-se livre.

Jovens atuantes podem aceitar responsabilidades para comunicar-se, ficar envolvidos, desenvolver relacionamentos e cenas teatralmente válidas apenas quando lhes é dada liberdade para fazê-los (SPOLIN, 2008, p.31).

O exercício dos Jogos Teatrais possibilita o desenvolvimento da autonomia no estudante. Segundo Freire (2008), “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (p.107). Fazendo relações de sentido com as afirmações de Freire (2008) e Spolin (2008), encontramos em Makarenko a preocupação com as atividades coletivas de organização social.

Ao proporcionar a seus alunos atividades físicas e culturais, Makarenko organizava a vida da colônia Górkí através de um sistema de interligação coletiva das responsabilidades, de forma que os próprios educandos se sentiam parte fundamental do todo. “Os exercícios físicos na Colônia Górkí liberavam a imaginação. Para Makarenko a expressão corporal e o Jogo Teatral eram atividades importantíssimas para os educandos” (CAPRILES, 1989, p.196).

De acordo com Japiassu (2008), os Jogos Teatrais são procedimentos lúdicos com regras explícitas, nos quais os alunos se dividem em jogadores e observadores. Enquanto um grupo atua, o outro observa, trocando depois de posição, até todos participarem ora como jogador ora como observador. O objetivo do Jogo Teatral na escola é “o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio, comunicação que emerge da espontaneidade das interações entre

sujeitos engajados na solução cênica de um problema de atuação” (JAPIASSU, 2008, p.25-26).

Segundo Baquero (1998), a teoria sócio-histórica de Vigotski se baseia no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores que se originam na vida social. Os processos psicológicos superiores são internalizados pelo sujeito através de práticas sociais específicas nos contextos de ensino e aprendizagem. Para Vigotski (2000), a partir da vida social, o sujeito se forma na interiorização progressiva de operações psicológicas e na apropriação gradual de instrumentos culturais. Na oficina de Jogos Teatrais, a ajuda do grupo é essencial para desencadear os processos de aprendizagem. Segundo Japiassu (2008),

[...] o processo de desenvolvimento das ações cooperativas encontra na moldura dos jogos com regras o enquadramento adequado para que o aluno possa perceber, sobretudo sensorialmente, o significado da participação no coletivo (p.87).

Conclusão

A partir deste estudo, concluímos que os autores referidos encontraram diferentes abordagens metodológicas em suas filosofias pedagógicas, coerentes com os processos socioculturais e históricos de suas épocas. Cada um dos pensadores apresentados no artigo foi mobilizado a criar estratégias pedagógicas para solucionar problemas educacionais apresentados pela sociedade.

Paulo Freire, Vigotski e Makarenko se inspiraram no bem comum, com a finalidade de tornar a sociedade mais humana e igualitária, buscando os aspectos democráticos das relações sociais. Da mesma forma, Spolin e Boyd se preocuparam com a melhoria da vida das pessoas, em diferentes épocas, desenvolvendo um método pedagógico de trabalho com a linguagem teatral, que observasse as diferenças culturais dos grupos que atendiam.

A metodologia dos Jogos Teatrais na educação se mostra essencial para socializar os conhecimentos históricos e culturalmente construídos, necessários ao desenvolvimento do pensamento e da expressão artística, dessa forma, revelam pontos em comum com os pensamentos de Vigotski e Makarenko. A característica marcante da metodologia dos Jogos Teatrais, em uma concepção democrática, é a oportunidade que é dada aos jogadores para criem regras para os jogos, assim como o momento de avaliação após cada jogo, em que

todos são convidados a emitir a opinião sobre o que foi feito na área estabelecida para o jogo acontecer.

O momento de diálogo oportunizado pela avaliação posterior a cada jogo é marcado pela reflexão conjunta dos alunos jogadores e do professor orientador, o que promove o exercício da autonomia no espaço escolar, conforme pontua Freire. Entendemos que o conhecimento das ideias destes pensadores pode nos auxiliar, ainda hoje, nas reflexões sobre as nossas práticas pedagógicas, revendo os conceitos contemporâneos sobre educação.

Referências

ANDRADE, Giselle Alves; PALAFOX, Gabriel H. Muñoz. Makarenko, Vygotsky e a Educação. **Revista Especial de Educação Física**, v.3, n.1. Anais do V Simpósio de Estratégias de Ensino em Educação/ Educação Física Escolar, nov. 2006. Edição Digital.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Traduzido por Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAMARGO, Robson Corrêa de. Neva Leona Boyd e Viola Spolin, Jogos Teatrais e seus paradigmas. **Revista Sala Preta**, v.2. São Paulo 2002. p.282-289

CAPRILES, René. **Makarenko**. O Nascimento da Pedagogia Socialista. Rio de Janeiro: Scipione, 1989.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Políticas de Formação: Individualismo ou Solidariedade? **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, v.2, n.4. Curitiba, 2007. p.55-77

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, Moacir. Convite à Leitura de Paulo Freire. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1989.

JAPIASSU, Ricardo Vaz Ottoni. **Metodologia do ensino de teatro**. 7ed. Campinas: Papyrus, 2008.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. 4ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MAKARENKO, A. S. **Conferências sobre Educação Infantil**. São Paulo: Moraes, 1981.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Desenvolvimento e Aprendizagem: reflexões sobre suas implicações para a prática docente. **Ciência & Educação**, v.05, n.8. Bauru, 1998. p.61-70. *On-line*.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2009.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 19ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVEIRA, Fabiane Tejada da. **O jogo teatral na construção de sujeitos**. 2007. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Vale do Rio dos Sinos, 2007.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. Traduzido por Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE “MEDIDA CERTA” E A SOCIEDADE DE CONTROLE

*Alan Goularte Knuth
Luiz Carlos Rigo*

Notas introdutórias

O corpo não é uma máquina como nos diz a ciência. Nem uma culpa como nos fez crer a religião. “O corpo é uma festa” (Eduardo Galeano).

Diferente da passagem anterior, compartilhada em uma rede social na internet, a qual trata o corpo como sinônimo de festa, em momentos históricos não tão remotos de nossa sociedade, o corpo apareceu associado a discursos de higienização social e eugeniação da raça. Projetos inspirados e constituidores de uma sociedade que Michel Foucault conceituou como uma “sociedade disciplinar”.

Ainda que não seja o objetivo central desse texto poder-se-ia narrar inúmeros discursos e práticas que circularam no “campo” (BOURDIEU, 2002) da Educação Física, que ela própria ajudou a produzir, endereçados a anular os instintos mais festivos dos corpos e legitimar no corpo social uma moral dos “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1987). Esse foi o caso, por exemplo, da Educação Física do século XIX que chegou “[...] aos foros científicos com o seu conteúdo médico-higiênico e com sua forma disciplinar voltada ao “corpo biológico” (individual) para, a partir dele, moralizar a sociedade além de “melhorar e regenerar” a raça” (SOARES, 1994, p.32).

Ao traçar uma arque-genealogia da Sociedade Moderna, Michel Foucault assinala que emerge no final do século XVIII e se estende até meados do século XX, um modelo de sociedade disciplinar. Nessa sociedade, o poder não funciona mais apenas em sua dimensão repressiva, nem como uma propriedade que uns possuem e outros não, o modelo atua em discursos e nas práticas, prioritariamente como “relações de poder”. Nessas relações, as instituições (família, escola, hospital, fábricas, etc.) ocupam um lugar político estratégico, elas

ajudam a instituir uma sociedade que prima pela disciplina dos corpos dos indivíduos modernos (FOUCAULT, 1987; 1979; 2008).

Foucault (2006, p. 229) destaca como “produz-se verdade”. E, como “essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder”. Assim, é possível concluir que “não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder, (MACHADO, 1979, p.XXI)”.

Foram essas relações do poder com o saber e com a verdade que possibilitou que emergisse na sociedade moderna estratégias de “biopoder” e uma singular de “biopolítica” (FOUCAULT, 2008), capaz de instituir uma “governamentalidade”, uma forma de governo em que:

[...] a população aparecerá como sujeito das necessidades, de aspirações, mas, também, como objeto entre as mãos do governo, consciente diante do governo, do que ela quer, e, inconsciente, também, do que lhe possibilita fazer (FOUCAULT, 2006, p.3000).

Um pouco mais tarde, em 1990, em um texto intitulado “Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle”, o filósofo francês Gilles Deleuze, após destacar a relevância e a pertinência dos estudos de Michel Foucault, alega que a partir da segunda metade do século XX há significativos indícios de que a sociedade disciplinar, conforme fora descrita por Foucault, estaria cedendo lugar para a emergência e a ascensão de uma “sociedade de controle” (DELEUZE, 1992).

Um dos principais argumentos levantados por Deleuze encontra-se no fato da sociedade capitalista do final do século XX prescindir das práticas e dos meios de confinamento. De acordo com Deleuze (1992, p. 220): “Encontramos-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamentos.” E, cada vez mais “[...] o controle contínuo substitui o exame” (DELEUZE, 1992, p.221).

Em um artigo em que faz um diagnóstico do modo de como funciona a sociedade de controle, Rogério da Costa ressalta que: “Nenhuma forma de poder parece ser tão sofisticada quanto aquela que regula os elementos imateriais de uma sociedade: informação, conhecimento, comunicação” (COSTA, 2004, p. 163). E complementa: “Na sociedade de controle, estaríamos passando das estratégias de interceptação de mensagem ao rastreamento de padrões de comportamentos [...]” (COSTA, 2004, p.163).

Inserido nesse contexto histórico, esse capítulo tomou como referência empírica o quadro “Medida Certa”, que foi ao ar no programa Fantástico da Rede Globo, durante os anos de 2011 e 2012, para fazer uma problematização sobre como as atividades físicas e o trato com o corpo estão sendo pautados pelo “campo” midiático (BOURDIEU, 2002). Essa reflexão torna-se mais atual e pertinente se concordamos com os indícios e os argumentos que pressupõem que estamos migrando de uma “sociedade disciplinar” (FOUCAULT, 2006) para uma “sociedade de controle” (DELEUZE, 1992).

O quadro televisivo Medida Certa

Medida Certa é um quadro do programa televisivo “Fantástico”, que teve início em abril de 2011, apresentado aos domingos, em canal aberto para a população brasileira. Neste, dois apresentadores do mesmo programa teriam “90 dias para reprogramar seu corpo” (MEDIDA CERTA). Desta repercussão do quadro na população, foram lançados, novamente, em 2012, “Medidinha Certa”, dedicado para crianças e, “Medida Certa O Fenômeno”, voltado para o emagrecimento de um ex-jogador de futebol. Ainda que aparentemente sejam quadros com intuítos bem similares, as constatações deste texto se direcionam, especificamente, ao quadro originário. É interessante retratar que diante do sucesso do quadro foram lançados o livro “Medida certa – Como chegamos lá!” e aplicativos para smartphones dispondo conteúdos e interatividade relacionadas ao quadro. Conforme a sinopse do livro, a “saga” de 12 semanas dos apresentadores “rendendo uma considerável audiência ao Fantástico”.

Passamos agora a esquematizar a escrita com vistas ao episódio introdutório deste quadro (MEDIDA CERTA). A organização proposta para as atividades do quadro segue uma lógica bastante aparatosa em que os apresentadores passam por uma bateria de testes, em que ocorrem medidas e exames de ordem clínico-fisiológica. Profissionais de diferentes campos da saúde realizam estes procedimentos e alertam os apresentadores sobre “fatores de risco” para a saúde, baixa aptidão física, parâmetros clínico-fisiológicos inadequados e, ainda, estabelecem desafios a serem perseguidos durante a realização do quadro, sempre com o registro em rede nacional. Em seguida, são anunciados os principais mecanismos para se alcançar os resultados esperados devido à nova rotina de vida estabelecida, bem como às mudanças comportamentais na alimentação e a atividade física. Os apresentadores esclarecem, neste episódio inicial, que o mote central do quadro encontra-se em:

Reprogramar o corpo em prol de uma qualidade de vida, tirar da memória do nosso corpo todos aqueles hábitos ruins que a gente veio adquirindo no decorrer dos anos e dar esse exemplo para o nosso público (MEDIDA CERTA).

Nesta perspectiva, é que o desafio ganha um prazo, pois não são apenas reprogramações no corpo, há, ainda, um período de vigência de 90 dias e avaliações que são repetidas durante esse tempo. Alimentação e atividade física passam a ser alvo de distintas modificações, orientações, prescrições, recomendações e restrições. Este programa inicial se caracteriza, também, em diferentes momentos, pela intenção de sensibilizar os telespectadores, para que se envolvam com as mudanças, as quais os apresentadores serão submetidos. Pode se apresentar como uma via de mão dupla, que além de registrar as modificações de hábitos nos apresentadores, as abordagens servirão como um exemplo, algo a ser imitado, reproduzido na população expectadora em geral.

Durante as medidas realizadas pela nutricionista é indicado para os telespectadores: *“E você aí de casa também pode entrar nessa. Pegue uma fita métrica e passe embaixo do umbigo”*. Há uma intenção pedagógica com as atividades e com o quadro, como um todo. Não se trata de um mero experimento com dois apresentadores isoladamente. A realidade narrada durante o quadro serve para que mobilize, incentive indivíduos que “estão do outro lado da tela”. Certamente, tais ideias alcançam penetração. Ao iniciar o programa de atividades físicas em via pública, o apresentador se dirige à câmera: *“Tem um ônibus inteiro aqui mandando eu malhar. Meus vigilantes!”*. E ao concluir os comentários, ao vivo, sobre o primeiro dia de apresentação do quadro gravado, a ideia de envolver telespectadores no desafio de reprogramar seus corpos é ampliada pelo apresentador:

A gente queria fazer uma brincadeira com você aí de casa. Que tal entrar nesse jogo com a gente, mas a sério! Pegue uma foto sua de dez anos atrás para comparar com o que você está hoje. Não vale chorar (MEDIDA CERTA).

Com determinada astúcia, o quadro “Medida Certa” constituiu uma mega operação real e virtual, em cadeia nacional. Como lembra Deleuze, o homem do controle é “ondulatório”, “como um feixe contínuo”. Atento a esse novo contexto, em que esse o sujeito funciona

em órbita, o quadro “Medida Certa” se apropriou de algum saber científico que, aliado a uma significativa capacidade técnica e instrumental, muita sedução e apelos midiáticos, foi capaz de criar um programa universal e individual, que tinha como um de seus objetivos o incentivo à prática de atividades físicas, mudanças alimentares e o controle dos corpos. Todos têm a sua medida certa. Como ressalta Rogério da Costa (2004):

O tracking generalizado nos chama a atenção. Há uma espécie de vigilância disseminada no social, já que todos podem, de certa forma, seguir os passos de todos. O controle exercido é generalizado, multilateral (p.164).

A passagem citada ilustra também que a estratégia foi seduzir, envolver, conquistar, capturar o espectador. Mesmo sendo contínuo e ilimitado, “o controle é de curto prazo e de rotação rápida”, (DELEUZE, 1994, p. 224). Por isso, “a participação contínua dá sentido ao controle contínuo”, (PASSETTI, 2002, p.135). Cria-se uma situação em que: [...] os governos controlam os cidadãos; e os cidadãos controlam a si mesmos, já que precisam estar atentos ao que fazem” (COSTA, 2004, p.164).

Alguns Efeitos Políticos e Profissionais do “Medida Certa”

Não é pretensão destes escritos atribuir a um programa televisivo uma nova noção de corpo, ao contrário, provavelmente este programa repercute padrões sedimentados em diferentes esferas, desde a científica até a também midiática. É então interessante apontar indícios que tantas considerações e projetos sobre corpos certos, errados, saudáveis, doentes, sarados produzem de representações com maior ou menor intensidade e estas são consumidas, veiculadas e propagadas, com dimensão complexa de ser palpável ou compreendida. Acredita-se que o impacto não seja pequeno, com alcance, por exemplo, a diferentes instâncias sociais, seja aquele direto na população expectadora ou por meio de outros veículos, os quais também exercem influência em toda essa configuração de corpo e vida em sociedade que acaba se desvelando.

Em novembro de 2012, por exemplo, o Conselho Regional de Educação Física da 9ª Região – Estado do Paraná emitiu nota sobre “Matriz curricular” (CREF9/PR). Ainda que o debate naquele momento se colocasse em relação ao desempenho das escolas no ENEM e IDEB, a nota se referia às potências da Educação Física e seus “benefícios”,

Sociologia na Educação: debates contemporâneos e emergentes... | 135

para manutenção com certa periodicidade na semana escolar. Ainda que de conteúdo raso e com argumentos repetitivos, o mais excêntrico encontra-se na justificativa para amparar a aula de Educação Física na escola, em que justamente a defesa aberta a “programas da mídia” e aqui diretamente relacionado ao programa “Medida Certa”, sem que chegue a citá-lo explicitamente. A nota coloca:

Em momento algum o Conselho foi consultado, pois cientificamente e fisiologicamente, está provado que para termos benefício em atividade física e saúde na escola, que é dever do Estado, diga-se de passagem, é necessário que no mínimo três aulas semanais sejam ministradas, basta ver os programas da mídia, em especial da globo (CREF9/PR).

É passível de questionar o alcance, na população, de uma nota isolada, inclusive pela sua origem em um conselho profissional regional que não conta com a adesão de uma grande parte de trabalhadores do campo da Educação Física. Contudo ela, de certo modo, escancara a forma reducionista como distintas instâncias tentam controlar e programar o corpo e contribuem para uma representação coletiva sobre o que é corpo ou o que vem se configurando historicamente como o corpo reconhecido dentro de espaços da Educação Física. Esse produto de uma equação privilegiando o gasto calórico, com vias a produzir indivíduos saudáveis e com medidas “certas” encontra forte ressonância no campo da Educação Física e em outros núcleos da saúde também. Nesse sentido, não se está tratando de uma operação isolada, há uma nuvem em que os limites são de difícil recorte, com complexas interações, tendo influência direta na forma de ser dos indivíduos de uma população.

Não se apresenta esta questão como nova, na realidade, ela já está caducando, o que interessa neste momento é apresentar que o arsenal de argumentos e poderes que transita do campo midiático, pelo político, profissional, ancora-se nos discursos científicos. E encontra eco, repercute fortemente, ganha espaço em rede nacional, agrada e entretém, e, como dissemos, seduz parte dos profissionais do campo da Educação Física. Assim, um verdadeiro ciclo está fortalecido, enclausurando os indivíduos a muitas formas, a um labirinto de medidas e hábitos, sempre produzindo uma representação de corpo, na qual há um “certo”; o “errado” e o “desviante” não têm vez.

É difícil apontar quantas marcas são produzidas nos corpos ao simbolicamente tentar delinear a amplitude de tantas ações no rumo da “Medida Certa”. Desde brincadeiras nas relações pessoais, os debates formadores nos cursos de Educação Física, os argumentos utilizados por professores com seus alunos no dia a dia, a projeção de programas, projetos e ações públicas e privadas tendo os moldes desta ação midiática efervescem e tornam este ponto consensual: todos já ouviram falar da “Medida Certa”. Quase todos sabem qual é a medida a ser atingida, qual o comportamento esperado, qual comida a ser escolhida em um restaurante. Agimos assim em diversas oportunidades cotidianas, reproduzimos e assistimos a esta reprodução que afunila para uma noção padronizada de corpo.

Essa concepção, bastante estreita, de corpo alastrou-se para o cotidiano de nossa sociedade e ajuda a produzir nossa subjetividade. Além de adentrar o campo da Educação Física, o quadro foi visualizado com uma grande iniciativa por alguns setores do poder público. Diversas escolas, secretarias de saúde de municípios, e de estados instituíram programas tendo o “Medida Certa” como o seu principal referencial instrumental de divulgação.

A imagem abaixo ilustra uma iniciativa que evidencia essa disposição de fazer do quadro “Medida Certa” um modelo teórico/metodológico, um alicerce às políticas públicas e uma referência de estilo de vida e trato com o corpo. Outros casos similares ocorreram em muitas outras cidades de diferentes regiões do país, o que reforça a posição de complexidade em conhecer a amplitude alcançada com tal ação.



Lançamento do Programa Idoso na Medida Certa
em Porto Franco, Maranhão.

Fonte: Site oficial Prefeitura Porto Franco/MA

À guisa de conclusão

Como uma das conclusões desse estudo, cabe ressaltar que assim como na análise foucaultiana, em que as relações de poder são, sobretudo, relações de força e o exercício do poder presume sempre a existência da resistência, na perspectiva assinalada por Deleuze, a sociedade de controle também pressupõe a existência de tensões, de vibrações, de desvios, de linhas de fuga. Ou seja, de resistência. Desse modo, a recepção feita pelos indivíduos ao quadro “Medida Certa” não pode ser reduzida a uma única possibilidade.

Assim, apesar da ênfase do quadro ter reduzido a prática da atividade física, apenas ao gasto calórico, seu efeito no emagrecimento e de sobressair uma premissa de instrumentalização e controle do corpo, não podemos descartar a possibilidade do quadro também ter produzido efeitos desviantes a esses objetivos. Por exemplo, um questionamento maior por parte da população sobre as condições dos espaços públicos de lazer para a prática das atividades físicas; ou um melhor discernimento sobre a importância do tempo livre, para que cada cidadão possa eleger e usufruir de opções de lazer e de sociabilidade

não apenas nos fins de semana; ou, ainda, uma reflexão sobre os tipos e modalidades de atividades físicas mencionadas pelos apresentadores, regra geral, se fundamentando em atividades de cunho ginástico ou esportivo, repetitivo, individual e, na maioria das vezes, centradas em atividades pagas.

Outro ponto que o quadro “Medida Certa” nos provoca para pensar, trata-se do fato de estarmos inseridos em uma cultura em que a formação dos indivíduos, inclusive no que se refere às próprias relações que estes estabelecem com o seu corpo está menos restrita às instituições tradicionais, cada vez mais, como, por exemplo, a escola. Como observou Deleuze, na sociedade de controle “a formação permanente tende a substituir a escola” (1994, p.221). Nessa mesma perspectiva, Almeida (1994, p.8) salienta que “parece que a escola está em constante desatualização, que é sublinhada pela separação entre a cultura e a educação”. Nesse sentido, ele chama a atenção para o fato de que,

[...] há uma grande maioria de pessoas cuja inteligência foi e está sendo educada por imagens e sons, pela quantidade e qualidade de cinema e televisão a que assistem e não mais pelo texto escrito (ALMEIDA, 1994, p.8).

Outra questão que gostaríamos de ao menos levantar nessas considerações finais se refere ao suporte que os discursos acadêmicos científicos vêm proporcionando na maioria dos programas midiáticos que encorajam e incentivam as práticas de atividades físicas, como foi o “Medida Certa”. Trata-se de ressaltar que também, no campo científico, os padrões e os conceitos de o quê seja um indivíduo, no medida certa, ou um indivíduo considerado saudável, costumam alterar-se de tempo em tempo. No início de 2013, por exemplo, um estudo publicado por Katherine Flegal e colegas no Journal of The American Medical Association (2013) repercutiu fortemente, nos campos científico e midiático. Conforme a revisão de estudos em mais de 3 milhões de pessoas, indivíduos com “sobrepeso”, de acordo com o parâmetro Índice de Massa Corporal (IMC), apresentaram probabilidade de mortalidade por todas as causas, inferior aos indivíduos classificados como “normais”.

Mesmo os indivíduos incluídos na faixa de “obesidade grau 1” não apresentaram elevadas taxas de mortalidade, quando comparados aos “normais”. O que assinala que muitos discursos científicos repassados aos indivíduos podem ser questionados, ou possuem prazo e limites de

validade. Em função disso, outros discursos ressaltam que alguns conceitos, classificações e padrões, ao se utilizarem de classificações e das prescrições feitas, a partir do IMC, devem ser tratados com mais cautela e até suspeitas. O estudo liderado por Flegal foi recebido com bastante receio pelo campo midiático e em uma reportagem foram convidados vários especialistas para “maiores explicações” sobre os resultados da investigação. Os cientistas não receberam bem a publicação e chama a atenção que: “alguns médicos, porém, fazem ressalvas a algumas das conclusões, enquanto outros classificavam como “lixo” o levantamento” (CHACRA, 2013). Todavia, o estudo foi publicado em um relevante periódico e tem um importante legado: contribuir para a comunidade acadêmica científica suspeitar de certas afirmações que muitas vezes eram aceitas como verdade absoluta. Um efeito bastante frequente na combinação ciência e mídia. Mais ainda, quando a ciência é reduzida aos discursos midiáticos.

Por fim, encerramos esse ensaio, ressaltando que, apesar da sociedade disciplinar, e, atualmente a sociedade de controle, insistir em instrumentalizar as atividades físicas para disciplinar e controlar os corpos, mesmo assim, proliferam práticas de resistência que insistem para que o corpo e conseqüentemente também as atividades físicas sejam tratados com outros significados.

Referências

ALMEIDA, M. J. **Imagens e sons**: a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 1994.

BOURDIEU, P. **Campo de Poder, Campo Intelectual**: itinerario de un concepto. Buenos Aires, Montessor, 2002. (Colección Jungla Simbólica)

COSTA, R. Sociedade de Controle; **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.18 n.1, p.61-67, jan./mar. de 2004. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v18n01/v18n1_18.pdf>. Acesso em: 1 jul./2013.

CHACRA, G. **Estudo vê risco menor para quem tem sobrepeso**. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,estudo-ve-risco-menor-para-quem-tem-sobrepeso,979901,0.htm>> Acesso em 13 jul./2013.

CREF/PR. **Nota sobre Matriz Curricular**. Disponível em: <<http://www.crefpr.org.br/?p=3056&cpage=1>> Acesso em: 9 jun./2013.
DELEUZE, G. Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle. In: DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992. p.219-226

FLEGAL, K. et al. **Association of all-cause mortality with overweight and obesity using standard body mass index categories**. JAMA, v.309, n.1, p.71-82, jan. 2013.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. Poder e saber. In: Motta, Manoel Barros da (Org.). **Michel Foucault, Estratégia, poder-saber**. (Ditos e escritos: IV). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p.223-240

_____. A "Governamentalidade" In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Michel Foucault, Estratégia, poder-saber**. (Ditos e escritos: IV). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 281-305

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

MACHADO, R. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel (Org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, p. VII – XXXIII.

MEDIDA CERTA. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Fantastico/quadros/medida-certa/>> Acesso em 14 jul. 2013.

MEDIDA CERTA. **Zeca e Renata terão 90 dias para adquirir hábitos saudáveis**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/fantastico/quadros/medidacerta/noticia/2011/04/zeca-e-renata-terao-90-dias-para-adquirir-habitos-saudaveis.html>> Acesso em: 10 jun. 2013.

PASSETTI, E. Anarquismo e sociedade de controle. In: **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.123-138.

SOARES, C. As bases políticas, econômicas e sociais da educação física. In: **Educação física raízes europeias e Brasil**. 4.ed. Campinas: Editores Associados, 2007. p.5-32

Sobre os autores

Alan Goularte Knuth

Professor Adjunto do Instituto de Educação – IE da Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Licenciado em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas – ESEF/UFPel; Mestre e Doutor em Epidemiologia pelo Programa de Pós-graduação em Epidemiologia da UFPel; Pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos em Epidemiologia da Atividade Física – GEEAF/UFPel. *E-mail:* alan_knuth@yahoo.com.br

Alexandra Garcia Mascarenhas

Professora de Sociologia do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – IFSUL, *Campus* Pelotas/RS; Socióloga e Licenciada em Ciências Sociais pelo Instituto de Sociologia e Política – ISP da Universidade Federal de Pelotas – UFPel; Especialista em Metodologia de Ensino e Ação Docente pela Universidade Católica de Pelotas – UCPel; e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-FaE/UFPel. *E-mail:* alexandragmascarenhas@gmail.com

Ângela Balzano Neves

Professora de Artes Visuais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Berchon, Pelotas/RS, e do Curso Teatro-Licenciatura no Centro de Artes – CA da Universidade Federal de Pelotas – UFPel; Professora Pesquisadora no Centro de Educação a Distância – CEAD/UFPel; Licenciada em Educação Artística – Artes Plásticas pelo CA/UFPel; e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-FaE/UFPel. *E-mail:* angelabalz@yahoo.com.br

Ângela Cristina da Cruz

Tutora a Distância da Secretaria de Educação a Distância – SEaD da Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Orientadora Pedagógica da Escola de Educação Infantil Casa da Lua, Rio Grande/RS; Pedagoga pelo Instituto de Educação – IE/FURG; Aluna da Especialização em Mídias na Educação pela FURG; e Graduada em Educação Física pelo IE/FURG. *E-mail:* angelacruz75@gmail.com

Dirnei Bonow

Professor de Sociologia do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – IFSUL, *Campus* Pelotas/RS; Licenciado em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física – ESEF da Universidade Federal

de Pelotas – UFPel; Sociólogo e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Especialista em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada – PROEJA pelo IFSUL/UFPel; e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPel; e Doutorando em Educação pelo PPGE/UFPel. *E-mail:* dirnei@pelotas.ifsul.edu.br

Francisco Furtado Gomes Riet Vargas

Professor de História da Escola Estadual de Ensino Fundamental Juvêncio Lemos e da Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas, em Rio Grande/RS; Pesquisador vinculado ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE da Universidade Federal de Pelotas – UFPel; Mestre em Educação – Filosofia e História da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPel; Bacharel e Licenciado em História pelo Instituto de Ciências Humanas e da Informação – ICHI da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. *E-mail:* chicao@yahoo.com.br

Gabriela Cáceres Riet Vargas

Pedagoga pela empresa Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino e Universidade Luterana do Brasil – IESDE/ULBRA. *E-mail:* gabrielacunhacaceres@yahoo.com.br

Giovana de Paula Fajardo

Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação do Rio Grande/RS; Pedagoga pelo Instituto de Educação – IE da Universidade Federal do Rio Grande – FURG; e Especialista em Alfabetização pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID. *E-mail:* gj_fajardo@hotmail.com

Janaína Borges da Silveira

Tutora a Distância da Secretaria de Educação a Distância – SEaD da Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Pedagoga pelo Instituto de Educação – IE/FURG; Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu/FURG; e Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS. *E-mail:* janaina.borgesdasilveira@gmail.com

Luiz Carlos Rigo

Professor Associado da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas – ESEF/UFPel; Licenciado em

Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Mestre em Ciência do Movimento Humano pela UFSM; Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; e Pós-Doutor em Educação pela Universidade de Barcelona. *E-mail:* lcrigo@terra.com.br

Maristani Polidori Zamperetti

Professora Adjunta na área de Fundamentos da Educação do Centro de Artes – CA da Universidade Federal de Pelotas – UFPel; Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGART/UFPel; Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Artes – Especialização *Lato Sensu*, Área de Concentração “Artes Visuais, Terminalidades: Patrimônio Cultural, Ensino e Percursos Poéticos”; Pesquisadora Líder do Grupo Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais; vinculada ao Grupo de Pesquisa “Educação, comunicação e formação de professores” da FaE/UFPel; Licenciada em Educação Artística – Artes Plásticas pelo CA/UFPel; e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPel. *E-mail:* maristaniz@hotmail.com

Rita de Cássia Grecco dos Santos

Professora Adjunta do Instituto de Educação – IE da Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Pesquisadora vinculada ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE da Universidade Federal de Pelotas – UFPel e Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais da UFPel, Educação e Memória – EDUCAMEMÓRIA e Núcleo de Documentação da Cultura Afro-Brasileira – ATABAQUE da FURG; Socióloga e Licenciada em Ciências Sociais pelo Instituto de Sociologia e Política – ISP/UFPel; Especialista em Sociologia e Política pelo ISP/UFPel e em Formação para o Magistério – Administração e Supervisão Escolar pelas Faculdades Integradas de Amparo – FIA; Mestre e Doutora em Educação – Filosofia e História da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPel. *E-mail:* ritagrecco@yahoo.com.br

Rita Melânia Webler Brand

Professora Assistente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* Marechal Cândido Rondon/PR; Membro do Grupo de Pesquisa Processo de Trabalho Docente da Universidade Federal de Pelotas – UFPel; Pedagoga pela Faculdade de Educação – FaE/UFPel; Licenciada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Pelotas

– UCPel; Especialista em Alfabetização pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; Mestre em Metodologia de Ensino pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO; e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPel. *E-mail:* ritaweblar2012@gmail.com

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Pedagogo e Licenciado em Letras Português-Inglês e em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação – TIC-Edu pela FURG, em Supervisão e Orientação Escolar pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, em Educação Inclusiva pela Universidade Castelo Branco – UCB/RJ e MBA em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade de Tecnologia Internacional; Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel; Doutorando em Educação em Ciências – Educação Científica: Processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório de pesquisa pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil – PPGEC da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; e Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *E-mail:* kelberabrao@gmail.com

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

A Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma iniciativa da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande – SEaD/FURG. A referida Coletânea tem como propósito congregar textos que subsidiem os estudos dos discentes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação, tanto da educação a distância como do ensino presencial.

Cada volume apresenta temáticas relevantes para o estudo de uma ou mais disciplinas dos cursos oferecidos pela FURG e tem o intuito de contribuir de maneira significativa para a formação dos seus leitores.

Suzane da Rocha Vieira
Organizadora da Coleção



Ministério da
Educação

