

O NÍVEL MÉDIO DE ESCOLARIZAÇÃO
EM QUESTÃO:
História e discursos contemporâneos

Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani
(Organizadora)



2016

Equipe EdUFGD/2012
Coordenação editorial: Edvaldo Cesar Moretti
Administração: Givaldo Ramos da Silva Filho
Revisão e normalização bibliográfica:
Raquel Correia de Oliveira
Programação visual: Marise Massen Frainer

CONSELHO EDITORIAL
Edvaldo Cesar Moretti - Presidente
Célia Regina Delácio Fernandes
Luiza Mello Vasconcelos
Marcelo Fossa da Paz
Paulo Roberto Cimó Queiroz
Rozanna Marques Muzzi
Wedson Desidério Fernandes

A presente obra foi aprovada de acordo
com o Edital 01/2012/EdUFGD.
Os dados acima referem-se ao ano de 2012.

Editora filiada à



Foto de capa: Vista frontal do Colégio Oswaldo Cruz. Dourados, MS. Década de
1980. Coleção Memória Fotográfica de Dourados. CDR FCH UFGD.
Diagramação, impressão e acabamento: Triunfal Gráfica e Editora – Assis – SP

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da UFGD, Dourados, MS, Brasil

N734 O nível médio de escolarização em questão : história e discursos
contemporâneos. / organizado por Rosimeire de Lourdes
Monteiro Ziliani. -- Dourados, MS: Ed. UFGD, 2016.
109p.

ISBN: 978-85-8147-127-3.
Possui referências.

1. História. 2. Temas geradores. 3. Inclusão. 4.
Profissionalização. I. Rosimeire de Lourdes Monteiro Ziliani.

CDD – 370.981

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.
© Todos os direitos reservados. Conforme Lei nº 9.610 de 1998

Gestão 2015/2019
Universidade Federal da Grande Dourados
Reitora: Liane Maria Calarge
Vice-Reitor: Marcio Eduardo de Barros

Equipe EdUFGD
Coordenação editorial:
Rodrigo Garófallo Garcia
Administração: Givaldo Ramos da Silva Filho
Revisão e normalização bibliográfica:
Cynara Almeida Amaral, Raquel Correia
de Oliveira e Wanessa Gonçalves Silva
Programação visual: Marise Massen Frainer
e-mail: editora@ufgd.edu.br

CONSELHO EDITORIAL
Rodrigo Garófallo Garcia - Presidente
Marcio Eduardo de Barros
Thaise da Silva
Marco Antonio Previdelli Orrico Junior
Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi
Jones Dari Goettert
Luiza Mello Vasconcelos

Revisão: Cynara Almeida Amaral
e Wanessa Gonçalves Silva

Projeto gráfico/capa: Marise Massen Frainer

SUMÁRIO

Apresentação	5
Introdução	9
ITINERÁRIOS HISTÓRICOS DE UMA FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE EM NÍVEL MÉDIO PARA PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS (1835-1996)	13
Alessandra Cristina Furtado	
A INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO	39
Aline Maira da Silva e Morgana de Fátima Agostini Martins	
TEMAS GERADORES PARA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: O QUE OS ALUNOS DESEJAM CONHECER?	59
Ida Carneiro Martins e outros	
A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO INSCRITA NO DISPOSITIVO DE ESCOLARIZAÇÃO	79
Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani	
Sobre os autores	105

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea intitulada *O Nível Médio de escolarização em questão: história e discursos contemporâneos* é o resultado de algumas das reflexões ocorridas em um Ciclo de palestras realizado na segunda metade de 2011, na Faculdade de Educação – FAED, da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

O objetivo do Ciclo foi o de problematizar o Nível Médio da educação básica, possibilitando encontros, reflexões e debates sobre a temática em suas interfaces e complexidade. Os participantes desse evento foram professores do ensino médio de escolas estaduais do município de Dourados – MS e alunos de licenciaturas da UFGD.

Esta coletânea traz as intervenções e as proposições de pesquisadores da educação presentes no Ciclo, objetivando socializá-las, ampliando desse modo o acesso e, ainda, possibilitando a continuidade dos debates iniciados naquele momento.

Organizada em quatro capítulos, a coletânea aborda questões históricas que ainda ecoam em nossa atualidade — pois não foram resolvidas ou superadas — e temáticas contemporâneas que desafiam nossas práticas como educadores e pesquisadores. Os textos se articulam como preocupação e convite à reflexão sobre a constituição de subjetividades jovens em nossa sociedade.

A temática da profissionalização de professores(as) no Nível Médio da educação escolar é abordada, no primeiro capítulo, por Alessandra Cristina Furtado em “Itinerários históricos de uma formação profissionalizante em Nível Médio para professores das séries iniciais (1835 a 1996)”. O trabalho enfoca a secular história da formação de jovens normalistas e as mudanças ocorridas com a formação, decorrentes da reforma educacional dos anos de 1970. A autora evidencia ainda que em decorrência da reforma educacional dos anos de 1990 a “habilitação” de professores em Nível Médio foi extinta, definindo-se a formação de profissionais para as séries iniciais somente em nível superior.

O capítulo “A inclusão escolar no ensino médio”, de Aline Maira da Silva e Morgana de Fátima Agostini Martins, analisa e discute a escolarização dos jovens com necessidades educacionais especiais e as dificuldades enfrentadas para a efetivação da inclusão escolar nesta etapa da educação básica. As autoras evidenciam algumas estratégias inscritas nesse esforço inclusivo, que implicam uma mudança de atitude dos envolvidos nesse desafiante empreendimento educativo. Demonstram a necessidade de unir esforços para uma transformação não somente da cultura institucional de diferentes setores educacionais, mas também das imprescindíveis intervenções políticas e econômicas dirigidas ao Nível Médio de escolarização e a esse segmento social que dele se beneficia, se constitui e se expressa.

“Temas geradores para aulas de educação física no ensino médio: o que os alunos desejam conhecer?” é uma produção coletiva, escrita por Ida Carneiro Martins e outros autores envolvidos com a educação — resultado de pesquisas cujo objetivo foi identificar os temas relevantes para alunos do ensino médio de escolas estaduais do estado de São Paulo. O texto esclarece as etapas da pesquisa e indica que a escuta e a consideração das “opiniões” dos jovens escolares, ou dos temas que lhes são relevantes, podem contribuir para uma formação crítica destes, na busca de autonomia social e ainda, proporcionar aulas significativas de educação física aos educandos envolvidos.

Em “A relação educação e trabalho inscrita no dispositivo de escolarização”, Rosemeire Ziliani retoma questões históricas da produção da dicotomia educação-trabalho e de uma sequência entre os termos, que se institui com a modernidade e se expressa como elemento do “dispositivo de escolarização”. Dispositivo que produz e faz circular saberes específicos, que explicita diferentes tecnologias inscritas no Nível Médio da educação escolarizada e que têm contribuído para uma separação entre educação e trabalho, entre vida e profissão. Neste capítulo, a professora apresenta discursos divergentes que auxiliaram/auxiliam para a constituição da realidade e dos sujeitos dos quais trata, abordando uma realidade polêmica e problemática que ainda exige investimentos em diferentes áreas e esforços dos envolvidos com a educação de adolescentes e jovens.

Neste livro, os autores nos convidam a refletir e a problematizar saberes e fazeres do Nível Médio da educação escolarizada. É um convite ao exercício do pensamento.

Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani
Faculdade de Educação
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

INTRODUÇÃO

A presente obra busca socializar as intervenções de pesquisadores sobre o Nível Médio de escolarização que aconteceram durante o Ciclo de palestras sobre a temática realizado na Faculdade de Educação/UFGD no final de 2011. São diferentes problematizações que ponderam e fazem uma história do presente sobre o Nível Médio de escolarização e de como os sujeitos da educação têm contribuído para a formação da juventude.

A temática e a preocupação com o Nível Médio de escolarização não se constituem uma novidade. Contudo, recentemente, elas se tornaram um objeto mais amplo de estudos e pesquisas, assim como ocorreu no campo das psicologias, com os estudos sobre a adolescência e, mais ainda, sobre a inclusão nesse nível de ensino.

Desde o final do século passado, mutações significativas vêm ocorrendo e produzindo novas configurações nas relações de comunicação, de produção e de consumo, na organização do espaço-tempo e nas instituições. E o tipo de sujeito que se pretende produzir ou que se pretende formar não é mais, desse modo, exatamente o mesmo de décadas atrás.

O tema do inevitável (re)ordenamento da educação escolar, produzido e reproduzido nos últimos anos em discursos diversos — dentre eles o inscrito na Reforma Educacional dos anos de 1990, ainda em vigor — não pressupôs transformar toda e qualquer educação da juventude em profissionalização obrigatória, mas, ao contrário disso e esperando alcançar resultados mais frutíferos, tem dado ênfase ao aspecto intelectual. Busca, para tanto, oportunizar o alcance a uma educação média, com formação para o trabalho, ao maior número de jovens. Esta necessidade de formação está subjetivada pelos jovens, cuja falta passou a justificar toda e qualquer limitação de acesso ao mundo do trabalho.

Utilizando a noção de subjetivação proposta nos estudos foucaultianos, pode-se problematizar — partindo desses discursos e das “verdades” que ins-

tauram ou das programações de conduta que no interior das instituições escolares se desdobram — como os sujeitos podem ou acabam por construir suas identidades, alicerçados nessas “verdades”, ou seja, como se subjetivam como habilitados ou inabilitados, qualificados ou não qualificados, trabalhadores ou improdutivos, escolarizados ou não escolarizados, normais ou anormais, instalando, desse modo, em uma oposição, entre tantas outras instauradas em nossa sociedade.

O termo “juventude” está estreitamente ligado ao de “adolescência”, mas não se resume a ele. A adolescência é entendida como uma etapa do desenvolvimento psicológico que se estende, em geral, entre os 12 e os 13 anos até aproximadamente a segunda década de vida. Esta etapa é considerada uma produção ocidental do século XX e tem se prolongado a partir de suas últimas décadas. Em outros termos, a entrada dos adolescentes no *status* adulto retardou-se notavelmente, e disso constituiu-se um “novo grupo” (a juventude) que enfrenta problemas peculiares. As produções e discursos diversos sobre esse novo grupo vêm ampliando-se.

Diferentes teorizações (no campo das psicologias e da antropologia cultural) produziram interpretações sobre esse momento do desenvolvimento localizadas nos extremos, ora como uma etapa problemática da vida, ora como um período tranquilo e sem sobressaltos. Outras teorias enfatizaram certa “descontinuidade” defendendo a existência de fases do desenvolvimento (psicanálise freudiana, epistemologia genética), o que significa adotar a noção de “mudança qualitativa”, de “transformação”. Ao contrário, outras teorias ressaltaram o caráter “contínuo” do desenvolvimento (aprendizagem social), afirmando que a adolescência é produto de toda a história evolutiva de uma pessoa.

Com apoio em estudos que pensam a juventude no país, pode-se afirmar que a ideia de juventude e sua visibilidade ficaram restritas, pelo menos até os anos de 1960, a jovens que tinham acesso à escolarização, ou seja, à classe média. O debate naquele momento dirigia-se a pensar o papel que os jovens desempenhavam na continuidade ou transformação do quadro cultural e político que herdavam. Tal quadro modificou-se nas quatro décadas seguintes, dirigindo-se a crianças e adolescentes em situação de risco. Tal debate engendrou ações da sociedade civil e do Estado, resultando na organização do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que se tornou instrumento para

imprimir a ideia desses segmentos como “sujeitos de direito”, cujos resultados vêm sendo avaliados e rejeitados.

A noção de juventude para além dessas posições polarizadas é mais recente e aparece no limiar deste século, decorrente da “descoberta” de que a condição de risco ou vulnerabilidade não se encerra aos 18 anos e, ainda, pelo surgimento de “novos atores juvenis” que tornaram público aspectos que os “afetam e preocupam”. Dessas vertentes aparecem ações e projetos visando contemplar, de forma mais específica, esse segmento denominado “juventude”, que abrange, do ponto de vista da escolarização, não somente o Nível Médio, mas também uma parte do nível superior da educação escolar.

A condição dos jovens na “moderna” sociedade ocidental esteve e ainda está marcada pela manutenção de relações significativas entre duas instituições sociais, agências fundantes na produção e reprodução sociais: a família e a escola. Sem menosprezar os estudos e o papel da família como agência socializadora, a ênfase dos textos incluídos nesta coletânea são os processos de escolarização.

E sabe-se que uma aproximação da temática da escolarização ou da escola não é simples, nem homogênea. Os estudos sobre essa instituição e as práticas que nela se desenrolam evidenciam suas complexidades. Existe uma realidade múltipla de vidas, de histórias, de práticas e de discursos no que hoje chamamos escola e nos processos de escolarização de crianças e jovens. É possível afirmar que somente o “apagamento dessa multiplicidade” permite pensar uma unidade de imagens e discursos acerca de algo, como a instância escolar.

Desse modo, pretendeu-se colocar em questão nesta coletânea os pequenos fragmentos dessa história, os quais podem ser formulados nos seguintes termos: a) de que modo a educação escolar está contribuindo para delimitar — por meio de múltiplos discursos e práticas — esse segmento social denominado juventude; b) como tem sido o “governo dos jovens” em nossa sociedade — por meio das políticas a eles dirigidas, das proposições e intervenções realizadas nas instituições escolares e, também, pelos nossos discursos e práticas como professores e pesquisadores.

ITINERÁRIOS HISTÓRICOS DE UMA FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE EM NÍVEL MÉDIO PARA PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS (1835-1996)

Alessandra Cristina Furtado

Introdução

Os estudos sobre a formação e a profissão docente têm sido objeto de investigação de grande interesse para pesquisadores ligados ao campo educacional tanto no Brasil como em países estrangeiros. Sobre essas temáticas, as pesquisas vêm assumindo feições distintas e sendo realizadas em momentos históricos e em condições socioculturais diferenciadas. O presente capítulo pretende trazer, sob uma perspectiva histórica, os itinerários de uma formação profissionalizante em Nível Médio para professores das séries iniciais no Brasil. Diante disso, busca-se discutir a questão da formação de professores desde o surgimento das Escolas Normais até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) (cf. BRASIL, 1996).

O recorte temporal deste capítulo justifica-se pela relevância de dois momentos da história da formação de professores das séries iniciais no Brasil. O primeiro momento é marcado pela criação da primeira Escola Normal, mais precisamente a Escola Normal de Niterói em 1935. O segundo momento sinaliza um período de mudanças, que refletiu profundamente no processo de formação dos professores das séries iniciais e da Educação Infantil, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que extinguiu a formação de professores em Nível Médio. Como se sabe, a referida lei determinou que, para atuar nas séries iniciais da Educação Básica, a formação deveria ser em Nível Superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade ou institutos superiores de educação.

Os referenciais que dão sustentação teórica à abordagem deste capítulo estão voltados, principalmente, à História da Educação, especificamente a estudos ligados à formação e profissão docente. Além dos referenciais teóricos, foram utilizados dados obtidos em pesquisa de doutorado, como também em um projeto realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, em Dourados-MS, desde 2009 — que visa inventariar e analisar as questões relativas à formação e à profissão docente em Dourados e região, no período de 1959 a 1996.

O referido capítulo encontra-se organizado em duas partes: a primeira trata da formação de professores das séries iniciais em escolas normais, e a segunda aborda a formação dos professores na habilitação específica para o magistério.

A escola normal (1835 a 1971) e os mais de cem anos na formação do professor das séries iniciais

No Brasil, as primeiras escolas de formação de professores foram instaladas pelos governos provinciais, após o Ato Adicional de 1834, com a tarefa de desenvolver o ensino elementar e de preparar o pessoal docente para os estabelecimentos que fossem criados. De fato, essas escolas foram criadas com o propósito de solucionar o problema da improvisação na formação e contratação dos professores que vinham atuando nas escolas primárias no país, uma vez que a falta de docentes devidamente habilitados era um dos fatores que impediam o desenvolvimento do ensino elementar.

A primeira iniciativa de criação de uma instituição de formação docente partiu da província do Rio de Janeiro, que em 1835 fundou a Escola Normal de Niterói. Experiências iguais a essa foram seguidas por várias províncias, como a de São Paulo, cuja primeira escola normal foi fundada em 1846, na capital. Para Nóvoa (1991), a criação das escolas normais, ocorrida nas décadas de 1930 e 1940, representou uma nova etapa no processo de institucionalização da profissão, pois:

[...] estas escolas estão na base de uma verdadeira mutação sociológica do pessoal docente, uma vez que, graças a sua ação, os mesmos mestres

miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais formados e preparados para a atividade docente (NÓVOA, 1991, p. 127).

Ainda que tivessem sido criadas com o propósito de solucionar o problema da improvisação na formação e contratação dos professores que vinham atuando nas escolas primárias, as escolas normais enfrentaram alguns problemas. No início, elas funcionaram de forma precária, pois abriam e fechavam as portas em função de decisões políticas. A organização era rudimentar, com um corpo docente composto de um ou dois professores para todas as disciplinas e um currículo mais voltado para aquilo que se deveria ensinar no primário, já que ele não consistia em um aprofundamento de estudos para a formação profissional, além de se destinar apenas ao sexo masculino (BAUAB, 1972). Nessas condições, as escolas normais foram pouco procuradas pelos alunos. Na realidade, a ausência de interesse pelo curso Normal não esteve vinculada apenas às deficiências da organização didática da instituição, mas também à falta de atrativos financeiros da profissão docente.

Diante de tais condições, os cursos de formação de professores primários não conseguiam se alicerçar no já precário sistema escolar, o que somente aconteceu quando as moças passaram a procurar esse tipo de ensino e a escola normal tornou-se uma das únicas possibilidades de continuidade dos estudos a uma parcela do contingente de mulheres das zonas urbanas. Com efeito, a entrada das moças nas escolas normais acabou por desencadear, a partir do final do século XIX, um processo de feminização do magistério e serviu para dar contornos mais definidos à profissão docente, na medida em que esse ingresso representou um caminho para as mulheres que precisavam trabalhar, como também para aquelas que desejavam estudar um pouco mais (LOURO, 1989, 2000; SOUSA, 2000).

Na província de São Paulo, por exemplo, a mulher só teve real participação no curso de formação docente em 1875, com a instalação de uma seção feminina anexa ao Seminário das Educandas e com a reabertura da Escola Normal de São Paulo em 1880, que permitiu o ingresso das moças por meio da criação das aulas mistas e introduziu o regime de coeducação (DEMARTINI; ANTUNES, 1993). Embora houvesse, desde a década de 1840, determi-

nações para a criação de uma instituição dedicada à formação do magistério primário feminino anexa ao Seminário das Educandas, essa medida não foi concretizada até o início dos anos de 1870.

É importante assinalar que o recrutamento feminino para o magistério primário apresentou-se como uma solução para o problema da mão de obra no ensino elementar, mesmo porque a organização didática da Escola Normal em São Paulo, com a Reforma de Leôncio de Carvalho, em 1879, e o Regulamento de 1887, não sofreu alterações significativas no currículo, que permaneceu dominado pelas disciplinas de cultura geral e pouco voltado à formação profissional dos professores. Desse modo, o ensino normal paulista chegou, ao final do Império, representado por uma única instituição e por um curso de caráter profissional rudimentar.

Conforme registrado anteriormente, a participação das moças no curso Normal acabou por desencadear, no final do século XIX, um processo de feminização do magistério. A esse respeito, os dados levantados por Tanuri (1979), na Tabela 1, são esclarecedores.

Tabela 1 – Número de matrículas na escola normal entre 1889 e 189

Anos	Homens		Mulheres	
	Matrículas	Diplomas	Matrículas	Diplomas
1889	140	51	153	64
1894	41	19	89	35
1895	29	9	136	15
Total	210	79	378	114

Fonte: TANURI, Leonor Maria. *O Ensino Normal no Estado de São Paulo*. São Paulo: Publicação da Faculdade de Educação Estudos e Documentos, 1979.

Como se pode observar, nesses três anos, a escola matriculou 378 mulheres e 210 homens e diplomou 114 professoras e 79 professores. Esses números deixam evidente o aumento da parcela feminina em relação à masculina no curso Normal, pois se verifica uma diferença significativa no percentual dos inscritos na escola normal entre homens e mulheres. Diante dessa configuração, nota-se o delineamento de um processo de feminização no magistério

primário paulista, circunstância que perdurou até o século XX, bem como em outros estados brasileiros.

Sem dúvida, o processo de feminização do magistério, iniciado em fins do século XIX, serviu para dar contornos mais definidos à profissão docente, pois o ingresso das moças nas escolas normais representou um novo caminho, uma vez que elas foram criadas com o objetivo de formar quadros profissionais para suprir a demanda escolar, com um corpo docente predominantemente masculino. Assim, sua finalidade inicial modificou-se, pois o número de mulheres dominou sobre o de homens, em fins do século XIX. Tal circunstância fez com que as mulheres avançassem e ultrapassassem os obstáculos constituídos culturalmente em torno da figura feminina.

Cumprir mencionar que no século XIX, o trabalho da mulher fora do espaço do lar era tido como uma ameaça à honra feminina, uma vez que prevalecia, até mesmo entre teóricos, uma mentalidade de que essa atividade viesse “a destruir a família, tornar os laços familiares mais frouxos e debilitaria a raça, pois as crianças cresciam mais soltas, sem constante vigilância das mães” (RAGO, 2001, p. 585).

Ainda que predominasse esse pensamento em torno do trabalho feminino fora do lar, o ingresso das mulheres no magistério primário foi bem-aceito socialmente: de um lado, por constituir uma atividade passível de conciliação com os deveres da mulher na família e por prevalecer em torno do ofício de professora uma ideologia da domesticidade, vinculando educação e maternidade; por outro lado, pelo fato de o recrutamento feminino para o magistério primário apresentar-se como uma solução para o problema da mão de obra no ensino elementar que, até então, não havia exercido atrativos à população masculina (LOURO, 1989, 2000; SOUSA, 2000).

No Brasil, mesmo com a proclamação da República, não houve mudanças em relação à educação feminina, embora a nova Constituição estabelecesse a separação entre a Igreja e o Estado e instituisse o ensino laico. A esse respeito, Louro ressalta:

[...] Ainda que a República formalizasse a separação da Igreja católica do Estado, permaneceria como dominante a moral religiosa, que apontava para as mulheres a dicotomia entre Eva e Maria. A escolha entre esses dois modelos representava, na verdade, uma não escolha, pois se

esperava que as meninas e jovens construíssem suas vidas pela imagem de pureza da virgem (LOURO, 2000, p. 447).

A transição da educação feminina de caráter doméstico para uma formação profissional surgiu da necessidade de incorporar a mulher ao projeto educacional da nação. Apesar do processo de transição na instrução feminina, o magistério era tido, nesse contexto, como o caminho possível para a maioria das mulheres brasileiras, principalmente para aquelas das camadas médias da população, uma vez que até os anos de 1930, era o único trabalho considerado digno para elas e que podia ser atrelado às tarefas domésticas (ALMEIDA, 1996; LOURO, 1995, 2000). Segundo Almeida (1996), o magistério era visto como uma forma de instrução que poderia trazer benefícios tanto ao marido quanto aos filhos. Assim, as mulheres poderiam e deveriam ser educadas e instruídas, pois

“[...] era importante que exercessem uma profissão — o magistério — e colaborassem na formação das gerações futuras, porém, a coordenação e as diretrizes básicas da escolarização manter-se-iam sob a liderança masculina...” (ALMEIDA, 1996, p. 73).

Após a década de 1930, mesmo com o crescimento econômico desencadeado no país e com a abertura de novas oportunidades profissionais para as mulheres, como secretária, enfermeira, assistente social — carreiras que se firmavam como essencialmente femininas no período (DEMARTINI; ANTUNES, 1993) —, o magistério primário permaneceu como a profissão mais procurada pelas mulheres e bem-aceita socialmente, sobretudo pelas famílias das classes médias da época. A esse respeito, Demartini e Antunes esclarecem:

Ser professora era quase a solução para atender, de um lado, às necessidades econômicas e culturais das famílias, e, de outro, manter a imagem da mulher ligada à família — a escola era um prolongamento das lidas domésticas, do trato com as crianças. Era assim uma profissão que poderia, e, até, deveria ser incentivada entre as filhas (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 97).

O magistério assim concebido não era uma característica exclusiva do contexto educacional brasileiro. Como relata Apple (1998), isto ocorria nos Estados Unidos e na Inglaterra. Nesses países, o magistério acabou sendo um

símbolo de ascensão social para muitas mulheres pelo fato de terem “muito pouca escolha ocupacional; e, comparado à maioria das alternativas — lavanderia, costura, limpeza ou trabalho na fábrica — o magistério oferecia melhores condições de trabalho” (APPLE, 1998, p. 19).

Nos anos de 1930, o movimento da Escola Nova fez com que a formação de professores ganhasse um caráter mais profissional e científico em virtude das novas exigências estabelecidas para a qualificação docente, motivadas pela efetivação dos princípios do escolanovismo em torno da organização curricular e das práticas de formação que, de um modo geral, foram incorporadas pela contribuição das chamadas “Ciências da Educação”, dos aportes da Biologia e Higiene e dos subsídios da Prática de Ensino.

É importante considerar que o movimento renovador concentrou seus esforços na revisão dos padrões tradicionais de ensino e programas rígidos para torná-los mais flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças. Preocupou-se com um ensino ativo baseado na “observação” e na “experimentação” em oposição ao ensino “verbalista” da escola tradicional (VIDAL, 1994, 1995, 2000).

Pouco tempo depois, com a instalação do Estado Novo em 1937, as questões ligadas à educação escolar tomaram um novo redirecionamento no Brasil, pois, em sua Carta Outorgada, Getúlio Vargas retirou dos estados o direito de organizarem os seus próprios sistemas de ensino, condição que, até então, estava consubstanciada na Constituição de 1934. O propósito de Vargas, com a implantação de uma política educacional centralizadora, era regulamentar, em âmbito federal, a organização e o funcionamento de todas as modalidades de ensino no país, mediante as chamadas “Leis Orgânicas do Ensino”, decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946. Foi nesse período que o ensino normal sofreu a primeira regulamentação do governo federal com a finalidade de prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias, habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas, e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (ROMANELLI, 1988). Contudo, a lei não introduziu grandes inovações no curso Normal e não constituiu uma proposta original, mas aproveitou apenas um padrão de ensino que já vinha sendo adotado em vários estados brasileiros (TANURI, 2000; PERES, 1988).

De fato, as diretrizes então estabelecidas pela Lei Orgânica do Ensino Normal — Decreto-Lei no 8.530, de 2 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946) —, instituíram a divisão do curso em dois ciclos: o primeiro seria responsável pela formação de “regentes” do ensino primário (quatro anos) e funcionaria em escolas normais regionais; o segundo se incumbiria da formação do professor primário (dois anos) e seria ministrado nas escolas normais e nos institutos de educação. Entretanto, ao estabelecer tal divisão no ensino normal, a Lei Orgânica acabou mantendo uma dualidade entre os cursos de formação de professores primários, justificada pelas necessidades surgidas em razão das diferenças econômicas e culturais das várias regiões do país.

O curso de Formação de Regentes do Ensino Primário, segundo consta no plano de estudos, foi organizado com 15 disciplinas conforme mostra o Quadro 1:

Quadro 1 - Disciplinas do primeiro ciclo do curso Normal, segundo as prescrições do Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946

1º ano – Português, Matemática, Geografia Geral, Ciências Naturais, Educação Física, Recreação e Jogos, Desenho e Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região.
2º ano – Português, Matemática, Geografia do Brasil, Ciências Naturais, Educação Física, Recreação e Jogos, Desenho e Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região.
3º ano – Português, Matemática, História Geral, Anatomia e Fisiologia Humanas, Educação Física, Recreação e Jogos, Desenho e Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região.
4º ano – Português, História do Brasil, Noções de Higiene, Educação Física, Recreação e Jogos, Desenho e Caligrafia, Canto Orfeônico, Psicologia e Pedagogia e Didática e Prática de Ensino.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946.

Como se pode observar, dentre as 15 disciplinas, apenas duas eram matérias pedagógicas. A Pedagogia estava vinculada à Psicologia e à Didática, unida à Prática de Ensino, ambas as disciplinas eram ministradas somente no último ano. Desse modo, pode-se dizer que o currículo do curso de primeiro

ciclo dava ênfase aos conteúdos de cultura geral e restringia a formação profissional a duas disciplinas de caráter pedagógico que, segundo Tanuri (2000, p. 76), acabava “incorrendo nas mesmas falhas que motivaram críticas às escolas normais”, ou seja, revivendo uma situação de duas décadas anteriores.

No entanto, isto não ocorreu com o curso de segundo ciclo, que teve o seu plano de estudo composto de um total de 15 disciplinas, dentre as quais foram mantidos alguns conteúdos de cultura geral e todas as matérias de “fundamentos da educação” foram contempladas (Quadro 2):

Quadro 2 - Disciplinas do segundo ciclo do curso Normal, segundo as prescrições do Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946

1º ano – Português, Matemática, Física e Química, Anatomia e Fisiologia Humanas, Música e Canto Orfeônico, Desenho e Artes Aplicadas, Educação Física, Recreação e Jogos.
2º ano – Música, e Canto Orfeônico, Desenho e Artes Aplicadas, Educação Física, Recreação e Jogos, Biologia Educacional, Higiene e Educação Sanitária, Metodologia do Ensino Primário.
3º ano – Música e Canto Orfeônico, Desenho e Artes Aplicadas, Educação Física, Recreação e Jogos, Psicologia Educacional, Higiene e Puericultura, Metodologia do Ensino Primário, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação, Prática de Ensino.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946.

Diante da configuração apresentada no Quadro 2, ficou claro que as disciplinas de “fundamentos da educação”, que ganharam relevo no plano de estudos das escolas normais na década de 1930 em consequência da influência do movimento escolanovista, foram contempladas também no plano de estudos proposto para o segundo ciclo do curso Normal, de acordo com as prescrições do Decreto-Lei nº 8.530/1946 (BRASIL, 1946). Observa-se ainda que esse plano de estudo contou com o acréscimo da disciplina de Metodologia do Ensino Primário e de Prática de Ensino. Desse modo, pode-se notar que o interesse por matérias relativas à prática pedagógica e à preparação profissional dos alunos foi ampliado no currículo do curso Normal.

Poucos meses após aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal, foi promulgada a Constituição de 1946, que restabeleceu a orientação descentralista e liberal da Carta de 1934, atribuindo novamente aos Estados e ao Distrito Federal o direito de organizarem os seus respectivos sistemas de ensino desde que obedecessem às diretrizes e bases fixadas pela União. Em tais circunstâncias, a maioria dos estados brasileiros manteve a referida Lei como padrão para a reorganização dos cursos de formação de professores primários, exceto os estados de São Paulo e Bahia, que optaram por constituir suas próprias normas que, na realidade, não eram tão diferentes do modelo estabelecido pela Lei Orgânica (TANURI, 2000). Com essa configuração no currículo do curso Normal, os diferentes estados brasileiros, mesmo mantendo organizações diferenciadas, mantiveram os cursos de formação de professores funcionando até a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961).

Com a implantação da referida lei, o ensino normal não passou por grandes mudanças em sua estrutura, pois ela não trouxe soluções inovadoras, mas conservou as grandes linhas da organização estabelecida pelo Decreto nº 8.530/1946, em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. As diretrizes instituídas determinaram que a formação de professores primários fosse realizada em instituições de dois níveis: seja na “Escola Normal de Grau Ginásial”, com quatro séries anuais; ou na “Escola Normal de Grau Colegial”, com três séries anuais. A primeira ficou encarregada de habilitar os denominados regentes do ensino primário e a segunda incumbiu-se de formar o professor primário. De acordo com as determinações da lei, nota-se que as poucas inovações aconteceram por conta da equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, da descentralização administrativa e da flexibilidade curricular, o que possibilitou o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais, com o objetivo de adequar os planos de estudo do curso às condições locais e regionais (GATTI; ROVAI, 1977; TANURI, 2000).

De todo o modo, a situação descrita anteriormente permitiu que o currículo fosse estruturado em quatro seções intituladas da seguinte forma: Disciplinas Obrigatórias, Disciplinas Complementares, Disciplinas Optativas e Práticas Educativas, como registra o Quadro 3.

Quadro 3 – Disciplinas do curso Normal, de acordo com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961

Disciplinas Obrigatórias – indicadas pelo Conselho Federal de Educação: Português, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, História e Geografia.
Disciplinas Complementares – indicadas pelo Sistema Estadual de Ensino: Metodologia e Prática de Ensino, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e Biologia Educacional.
Disciplinas Optativas – indicadas pelo estabelecimento de ensino: Filosofia e História da Educação e Desenho Pedagógico.
Práticas Educativas – Educação Física, Música e Canto Orfeônico, mais duas práticas a serem escolhidas dentre: 1. Artes Aplicadas, Economia Doméstica, Técnicas Audiovisuais Aplicadas à Educação, Artes Plásticas; 2. Artes Aplicadas, Técnicas Comerciais, Técnicas Agrícolas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

De acordo com as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no plano de estudos organizado, a primeira seção corresponde às “Disciplinas Obrigatórias”, onde constavam os conteúdos de cultura geral. Na segunda seção, intitulada “Disciplinas Complementares”, além de três matérias de fundamentos da educação (Psicologia, Sociologia e Biologia Educacional), constava a disciplina de Metodologia, integrada à Prática de Ensino. Na terceira seção, referente às “Disciplinas Optativas”, havia uma matéria de embasamento da educação, a Filosofia, vinculada à História da Educação, que apareceu pela primeira vez no plano de estudos do curso Normal como disciplina optativa, além de Desenho Pedagógico. A última seção, constituída pelas “Práticas Educativas”, continha as disciplinas de Educação Física, Música e Canto Orfeônico, que eram obrigatórias, e por mais dois conteúdos, escolhidas pelas instituições de uma lista composta de matérias que já faziam parte do currículo da escola normal, como Artes Aplicadas¹ e Economia Doméstica, e outras que foram introduzidas: Técnicas Audiovisuais Aplicadas à Educação, Técnicas Comerciais e Técnicas Agrícolas.

¹ A disciplina de Artes Aplicadas foi introduzida no currículo proposto pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 (BRASIL, 1946).

Assim como nas deliberações instituídas em torno da organização curricular do curso Normal pela Lei Orgânica de 1946, que até então eram seguidas pela maioria dos estados brasileiros, à exceção dos estados de São Paulo e da Bahia, o plano de estudos estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 valorizou também uma formação docente integrada por disciplinas de cultura geral e de preparação pedagógica.

A formação do professor na Habilitação Específica para o Magistério

Para compreender melhor a formação de professor primário na Habilitação Específica para o Magistério, é necessário abranger as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 20 de dezembro de 1971 (BRASIL, 1971). Como se sabe, a referida lei estabeleceu as diretrizes para o ensino de 1º e 2º Graus no Brasil, constituindo o dispositivo norteador da reforma no início da década de 1970. A reforma do ensino de 1º e 2º graus impactou profundamente o funcionamento das escolas e a organização didático-pedagógica do Ensino Elementar e Médio brasileiro. É preciso considerar que, nesse período, um conjunto numeroso de decretos, de pareceres e de resoluções foi estabelecido em âmbito nacional e estadual nos anos de 1970, visando à normatização dos mais diversos aspectos da organização do ensino, evidenciando a centralização e a burocratização vigentes no campo educacional.

Nesse contexto de implantação da Lei 5.692/1971, o antigo Ensino Primário e o Ginásio foram reunidos e passaram a constituir Ensino de Primeiro Grau de oito anos. A referida lei determinou, ainda, a reorganização da segunda fase do Ensino Médio, ou Colegial, de modo que todos os cursos oferecidos em nível de Segundo Grau fossem profissionalizantes. No que diz respeito à formação de professor oferecida pela Escola Normal, tal determinação acabou provocando a eliminação do Ensino Normal Primário ou Complementar, que ainda existia como alternativa de formação de professores em muitos estados brasileiros, e a equiparação da Escola Normal (que passou a se chamar Habilitação Específica para o Magistério) aos demais cursos de Nível Médio, em termos da sua estrutura de ensino.

A Escola Normal, ao ser contemplada por meio da Lei nº 5.692/1971, “no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-se em uma das habilitações desse nível de ensino e aboliu de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial” (TANURI, 2000, p. 80). A autora acrescenta:

Assim, a já tradicional escola normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM) (TANURI, 2000, p. 80, grifos da autora).

A Lei nº 5.692/1971, ao transformar a Escola Normal em uma das muitas habilitações profissionais do Ensino de 2º grau, determinou que a formação mínima para o exercício do magistério fosse realizada no ensino de 1º grau de 1ª a 4ª séries, como uma habilitação específica de 2º grau, no mínimo em três séries (TANURI, 2000). O artigo 29 da referida lei determina:

[...] a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971).

Diante dessas determinações, o plano de estudos da Habilitação Específica para o Magistério passou a se estruturar conforme o Quadro 4:

Quadro 4 – Plano de estudos da Habilitação Específica para o Magistério instituído pela Lei nº 5.692, de 20 de dezembro de 1971

Núcleo Comum e Formação Geral: formada por disciplinas da área de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências.
Formação Especial: era constituída de Fundamentos da Educação (aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação), Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, bem como Didática, incluindo Prática de Ensino.

Fonte: Adaptado de TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 14, p. 81, maio/jun./jul./ago. 2000.

De acordo com o Quadro 4, observa-se que a organização curricular do curso de Magistério prescrita pela Lei 5.692/1971, com exceção da disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, que foi inserida pela primeira vez no plano de estudos do curso, não trouxe praticamente qualquer outra alteração, mesmo apresentando um plano de estudos organizado, de um lado, por um núcleo comum e de formação geral e, de outro, por uma parte de formação especial (TANURI, 2000). De acordo com a regulamentação do Parecer nº 349/1972, do Conselho Federal de Educação (CFE), a parte referente à formação especial do professor primário seria constituída de fundamentos de educação, abrangendo aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação, estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, bem como didática, incluindo prática de ensino.

Com o intuito de esclarecer melhor a organização do plano de estudos da Habilitação Específica para o Magistério, em pesquisa realizada para o projeto “Inventário de Fontes Documentais: um estudo sobre a formação e a profissão docente no município de Dourados e região (1959-1996)”, foram encontradas, nas escolas onde tal habilitação funcionou, a partir das determinações da Lei 5.592/1971, as grades curriculares que revelam essas mudanças, como mostra a Tabela 2:

Tabela 2 – Grade curricular do curso de Magistério da Escola Estadual Dom Bosco em 1982

GRADE CURRICULAR DO CURSO DE HABILITAÇÃO ESPECÍFICA DO MAGISTÉRIO DE ACORDO COM A LEI nº 5.692/1971 DO ANO DE 1982 EDUCAÇÃO GERAL						
			Carga semanal	Carga semanal	Carga semanal	Carga horária total
		Séries	1º	2º	3º	
Núcleo Comum Resolução CEE 08/1971 e 58/1976	Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	3	3	2	288
	Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	2	-	-	72
	Estudos Sociais	Língua Estrangeira Moderna Inglês	2	-	-	72
	Estudos Sociais	Geografia	2	-	-	72
		História	2	-	-	72
		Organização Social e Política do Brasil (OSPB)	1	-	-	36
	Ciências	Ciências Físicas e Biológicas	3	-	-	108
		Matemática	2	2	-	144
Art. 7º da Lei nº 5.692/1971	-	Educação Moral e Cívica	1	-	-	36
		Educação Física	2	2	-	144
		Educação Artística	1	-	-	36
		Programas de Saúde	2	-	-	72
		Ensino Religioso	1	1	1	108
Subtotal			22	8	3	1.188

(continua...)

Tabela 2 – Grade Curricular do curso de Magistério da Escola Estadual Dom Bosco em 1982 (continuação)

Matérias		Carga semanal			Carga horária total	
		1º	2º	3º		
Técnicas de Alfabetização		-	2	-	72	
Disciplinas Instrumentais	Literatura Infantil	-	-	2	72	
	Recreação e Jogos	-	-	2	72	
	Biologia	-	-	2	72	
Fundamentos da Educação	Biologia da Educação	-	-	2	72	
	Psicologia da Educação	1	2	-	108	
	Sociologia da Educação	-	1	-	36	
	História e Filosofia Educação	-	2	-	72	
Formação Especial	Estrutura e Funcionamento de 1º Grau	Estrutura e Funcionamento de 1º Grau	2	-	-	72
		Estatística Aplicada à Educação	-	-	2	72
	Didática e Prática de Ensino. Número Profissionalizante. Parecer no 349/1972 CEE	Didática	-	2	3	180
		Prática de Ensino	-	-	3	108
		Metodologia do Ensino de Comunicação e Expressão	-	2	-	72
		Metodologia do Ensino de Estudos Sociais	-	2	-	72
		Metodologia do Ensino de Ciências	-	2	-	74
Subtotal		3	17	14	1.152	
Estágio Supervisionado		-	-	120	120	
Total		25	25	17	2.410	

Fonte: MATO GROSSO DO SUL. Relatório de administrador da educação pública do ano de 1982, da Escola Estadual Dom Bosco do Distrito de Indápolis, município de Dourados. Dourados, MS, 1983.

É preciso registrar que tal organização curricular estava de acordo com a grade curricular prescrita pela Habilitação Específica do Magistério, segundo a Lei nº 5.692/1971 e as normatizações da parte diversificada do Conselho de Mato Grosso do Sul. Como se observa na Tabela 2, a grade curricular do curso de Magistério da Escola Dom Bosco era composta de disciplinas de Educação Geral (Núcleo Comum), Instrutivas, Fundamentos da Educação e de Formação Especial (Parte Diversificada), conforme a nomenclatura utilizada no período. No entanto, pela Tabela 2, verifica-se a supremacia das disciplinas de Língua Portuguesa (Educação Geral), com três aulas nos dois primeiros anos do curso e duas aulas no último ano, com uma carga horária total de 288 horas; e de Didática, com duas aulas no segundo ano e três no último ano, com uma carga total de 180 horas.

No 1º ano foram selecionadas dez disciplinas do Núcleo Comum: Língua Portuguesa; Literatura Brasileira; Língua Estrangeira Moderna – Inglês; Geografia; História; Organização Social e Política do Brasil; Ciências Físicas e Biológicas; Educação Moral e Cívica; Educação Artística e Programa de Saúde, bem como duas disciplinas da Parte Diversificada (parte especial): Psicologia da Educação; Estrutura e Funcionamento de 1º Grau. No 2º ano, foram selecionadas duas disciplinas do Núcleo Comum, Educação Física, e Ensino Religioso e sete disciplinas da Parte Diversificada: Técnicas de Alfabetização; Psicologia da Educação; Sociologia da Educação; História e Filosofia da Educação; Didática; Metodologia do Ensino de Comunicação e Expressão e Metodologia do Ensino de Ciências. Já no 3º ano, foram selecionadas uma disciplina do Núcleo Comum, o Ensino Religioso, e cinco disciplinas da Parte Diversificada: Recreação e Jogos; Literatura Infantil; Biologia da Educação; Estatística Aplicada à Educação e Práticas de Ensino.

Em relação aos conteúdos das disciplinas do currículo da Habilitação Específica para o Magistério, é importante assinalar que, no primeiro ano do curso, como as disciplinas eram bem próximas do curso Colegial, predominavam conteúdos que proporcionavam ao corpo discente uma formação de cultura geral. A partir da Lei nº 5.692/1971, essa organização dos conteúdos talvez explique o fato de que o(a) estudante também tinha a possibilidade de ingressar na segunda série do curso da Habilitação Específica, via de regra,

para aqueles que já tivessem cursado o 1º ano do curso Colegial. Isso acabava reduzindo a carga horária destinada às disciplinas pedagógicas no curso de Magistério, bem como esvaziando a habilitação em termos de conteúdo pedagógico consistente (TANURI, 2000; GATTI, 1987).

No que concerne às disciplinas do 1º e 2º anos do curso de Magistério, destaca-se que os conteúdos das diferentes disciplinas da grade curricular estavam voltados aos conteúdos de cunho pedagógico e também aos de caráter metodológico. Em pesquisa realizada sobre cursos de magistério que funcionaram dos anos 1970 a 1990 nas escolas da rede de ensino público e privado de Dourados e região, verificou-se uma forte ligação com o tecnicismo tão presente na década de 70.

Nas disciplinas relacionadas às Metodologias de Ensino, por exemplo, havia um caráter acentuado nos conteúdos ministrados no curso de Magistério, relacionados ao aprender a fazer. Os conteúdos abordados nas disciplinas de Metodologias de Ensino são um bom exemplo a esse respeito. Embora fosse significativo registrar quais eram esses conteúdos, optou-se por tratar apenas de alguns conteúdos específicos, utilizando, para tal abordagem, cadernos escolares de ex-alunas de curso de Magistério ministrado na cidade de Dourados.

Como ressalta Frago (2008, p. 22), o caderno escolar é um

“[...] instrumento fundamental para nos aproximar dos tempos (ritmos, seqüências, momentos) reais das atividades escolares”. Além disso, o autor ainda reitera que “o caderno escolar, junto com o livro de texto e o quadro de horário, constituiu um objetivo que nos fala sobre o processo de apropriação e interiorização, pelos alunos, do que configura o núcleo acadêmico e curricular da cultura escolar” (FRAGO, 2008, p. 23).

Diante disso, pode-se dizer que os cadernos escolares se tornam importantes fontes de estudo para compreensão dos processos de escolarização, sobretudo por registrarem conteúdos e métodos ensinados em determinados momentos históricos e sociais nas instituições de ensino.

Para dar mais visibilidade aos cadernos escolares como fontes de estudo dos processos de escolarização, serão apresentados aqui alguns re-

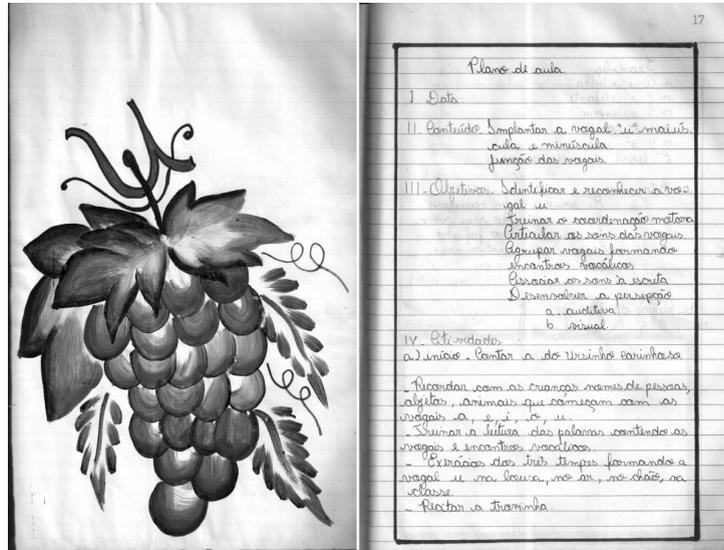
sultados obtidos por meio desse material de uso escolar. Em alguns cadernos — pertencentes às ex-alunas do curso de Magistério da Escola Estadual “Menodora Fialho de Figueiredo” de Dourados — observam-se, por meio dos conteúdos das disciplinas de Metodologia de Ensino, abordagens centradas no “como fazer” no processo de ensino-aprendizagem, e não discussões sobre os métodos de ensino e suas fundamentações teóricas. Talvez isso possa ser explicado pela tendência tecnicista² presente na cultura escolar do Magistério. Como assinala Tanuri (2000), nos anos de 1970, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/1971) foi promulgada e o curso de Magistério substituiu a formação de professores ocorrida, até então, nas escolas normais, a tendência tecnicista se fez predominante no período.

A análise do caderno da disciplina de Metodologia de Língua Portuguesa permitiu entrever que a preocupação por parte da professora que ministrava a referida disciplina era ensinar as suas alunas o “como fazer”, dando exemplos de determinados conteúdos da Língua Portuguesa referentes ao ensino de 1ª a 4ª séries (Figuras 1 e 2).

O conteúdo do caderno expõe um plano de aula de Língua Portuguesa voltado para a 1ª série do antigo Ensino de 1º grau. O plano era direcionado à alfabetização, mais especificamente ligado ao ensino das vogais e, nesse caso, ao uso da vogal “u”, maiúscula e minúscula. O desenvolvimento do plano da aula está todo ligado a atividades, como recitar trovinhas, contar histórias, montar cartazes, realizar exercícios de circular a letra “U” maiúscula das palavras ou desenhos que começam com a letra “u”, escrever palavras que começam com a letra “u” maiúscula e minúscula, entre outras.

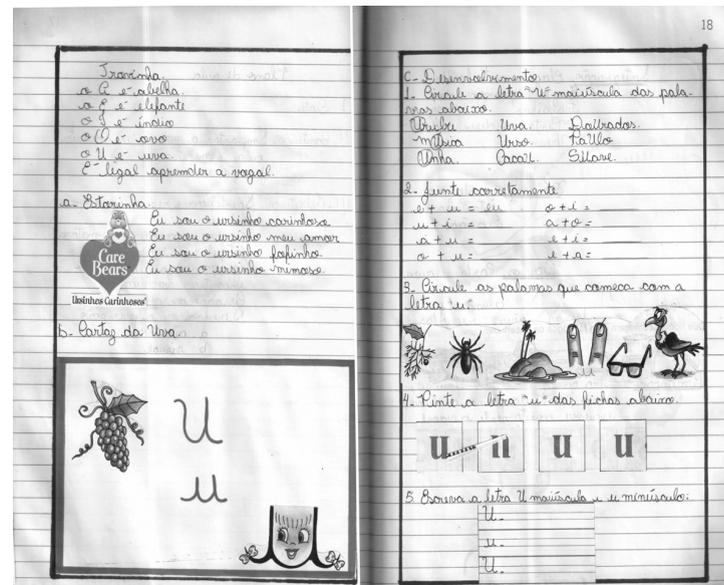
2 A tendência tecnicista “advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2001, p. 12). O autor ainda registra que na pedagogia tecnicista, “o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos imparciais” (SAVIANI, 2001, p. 13).

Figura 1 – Caderno de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa



Fonte: Acervo pessoal de uma ex-aluna do curso de Magistério da Escola Estadual “Menodora Fialho de Figueiredo”, na década de 1990. Dourados, MS.

Figura 2 – Caderno de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa



Fonte: Acervo pessoal de uma ex-aluna do curso de Magistério da Escola Estadual “Menodora Fialho de Figueiredo” na década de 1990. Dourados, MS.

É preciso considerar que essas atividades são centradas na professora, pois é ela quem irá contar a história, fazer o cartaz, escolher as palavras e, como o plano mostra, “implantar” o conhecimento, evidenciando características também da tendência tradicional³. Desse modo, a participação das crianças é pequena, cabem a elas a repetição, o treinamento da coordenação motora, pintar as letras prontas e copiar exercícios.

A análise do caderno possibilitou encontrar características tanto da tendência tecnicista quanto da tendência tradicional — evidenciada por meio da organização das atividades que, ao mesmo tempo, estão centradas na figura do professor como o detentor do saber e no “como fazer”, ou seja, ao formar o futuro docente, o professor ensina a técnica.

A técnica tem como foco o ensino das vogais e da coordenação motora, que levam à aplicação das letras em frases e palavras de forma fragmentada. Enquanto nesta abordagem o foco é a vogal, Cagliari (1991) relata em seus estudos a importância do texto no ensino da leitura e da escrita, de modo que a análise de unidades menores do que a palavra ocorre no processo de estudo do texto. Dessa forma, o referido autor mostra que a análise de letras e sílabas ganha mais sentido para o sujeito que aprende.

As atividades que aparecem descritas no caderno de Metodologia de Língua Portuguesa trazem ilustrações retiradas tanto de imagens de livros quanto desenhadas pela ex-aluna do curso de Magistério da Escola “Menodora Fialho de Figueiredo”, imagens bem coloridas. A forma como o conteúdo aparece no caderno revela todo o tempo dedicado pela ex-aluna ao desenvolvimento das atividades, bem como o capricho demonstrado ao realizá-las. Porém, apesar de todo o esmero da ex-aluna, o que se verifica em relação ao conteúdo é uma aproximação com conteúdos que já faziam parte das cartilhas de alfabetização que circulavam no período, como a *Cartilha Caminho Suave*, de autoria de Branca Alves de Lima, que teve a sua primeira edição publicada em 1948. Por meio de um método tradicional de ensino, essa cartilha procurava associar as imagens a letras para alfabetização de crianças, jovens e adultos.

³ De acordo com Saviani (2001, p. 6), na tendência tradicional, “a escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos”.

No período em que a formação do professor das séries iniciais era efetuada por meio da Habilitação Específica para o Magistério, na concepção de alguns autores, como Mello, Maia e Britto (1983), Mello et al. (1985) e Gatti (1987), ocorreu a “desestruturação” e o “esvaziamento” desse curso de formação de professores devido à queda considerável em sua procura e ao fechamento de inúmeros cursos no Brasil, além do descaso das políticas nacionais e estaduais vigentes no período. Ainda a esse respeito, Mello et al. (1985) assinalam que isso ocorreu porque o curso Normal, ao passar para uma Habilitação Específica para o Magistério, acabou se “descaracterizando”, pois esse curso se tornou uma opção “menor” por causa da formação de classes maiores no período noturno e da redução do número de disciplinas de instrumentação pedagógica para o ensino de 1º grau.

Entretanto, essa “descaracterização” na formação de professores das séries iniciais fez com que algumas medidas fossem adotadas para a melhoria da qualidade do ensino no curso de Magistério, como foi o projeto de criação de Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura, que visava redimensionar as escolas que ofereciam o curso de formação de professores das séries iniciais, dotando-as de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliando as funções dessas escolas de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais (CAVALCANTE, 1994). Para o desenvolvimento desse projeto, foram asseguradas bolsas de trabalho para o Magistério a fim de garantir o tempo integral dos alunos e seu trabalho de monitoria nas séries iniciais do ensino fundamental. Inicialmente, o referido projeto foi implantado em 1983 e contou com o apoio técnico e financeiro do Ministério em seis unidades da Federação, entre elas “Rio Grande do Sul, Minas, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia, num total de 55 Centros” (TANURI, 2000, p. 82). Com o projeto de Consolidação e Expansão dos CEFAMs, em 1987, estes foram expandidos para mais nove estados brasileiros, entre eles “Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, de modo a atingir 120 unidades em 1987” (TANURI, 2000, p. 82).

Outra medida adotada foi a criação do projeto “Revisão Curricular da Habilitação Magistério: Núcleo Comum e Disciplinas da Habilitação”, de-

envolvido sob a coordenação dos professores José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta, que resultou na produção de 25 livros didáticos para as disciplinas do Núcleo Comum do ensino de 2º grau e da Habilitação Magistério (TANURI, 2000). Esses livros integraram o Programa Nacional Biblioteca do Professor, criado em 1994 pelo Ministério da Educação e Cultura/Fundação de Assistência ao Estudante (MEC/FAE), que tinha duas linhas básicas de ação: a aquisição e distribuição de acervos bibliográficos e a produção e difusão de materiais destinados à capacitação dos docentes.

Por fim, vale lembrar que a medida adotada em torno da eliminação da compartimentação da estrutura curricular do curso de formação de professores das séries iniciais foi instituída a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/1971), que, de um lado, era composto de um núcleo comum e de formação geral e, de outro, por uma parte de formação especial. Tal medida organizou a estrutura curricular do referido curso em um bloco só de disciplinas e ampliou o curso de três para quatro anos. Também, inseriu a habilitação para a pré-escola na formação do professor, visando, assim, preparar o professor da pré-escola à 4ª série do 1º grau (TANURI, 2000).

Apesar de todas as medidas adotadas para a melhoria da qualidade do ensino na formação de professores das séries iniciais, com a promulgação da Lei nº 9.394/1996, a formação de professores das séries iniciais em Nível Médio foi extinta, uma vez que a lei determinou que a formação de docentes para atuar na educação infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental deve ser feita em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade ou institutos superiores de educação.

Considerações finais

Ao longo deste capítulo, com base em alguns livros, artigos e teses, bem como em dados de pesquisas já realizadas, foi possível tecer, sob a perspectiva histórica, reflexões sobre os itinerários de uma formação profissionalizante em Nível Médio para professores das séries iniciais no Brasil, discutindo a questão da formação docente desde o surgimento de escolas normais até a promulgação da Lei nº 9.394/1996.

Nos limites deste texto, foi possível constatar que, no Brasil, a formação de professores das séries iniciais ganhou um caráter mais profissional e científico a partir de 1930 em virtude das novas exigências estabelecidas para a qualificação docente, motivadas pela efetivação dos princípios do escolanovismo em torno da organização curricular e das práticas de formação que, de um modo geral, foram incorporadas pela contribuição das chamadas “Ciências da Educação”, dos aportes da Biologia e Higiene e dos subsídios da Prática de Ensino.

Ainda foi possível verificar que a transformação da Escola Normal em uma das muitas habilitações profissionais do ensino de 2º grau, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/1971, fez com que a formação de professores das séries iniciais passasse por um processo de “descaracterização”. A partir de 1970, a Escola Normal tornou-se uma opção “menor” por causa da redução de seu *status* de Escola Normal para uma das Habilitações Específicas de 2º grau. Mesmo com a formação de classes maiores no período noturno e com a redução do número de disciplinas de instrumentação pedagógica para o ensino de 1º grau, a desvalorização do curso foi evidenciada por sua baixa procura.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que a Habilitação Específica para o Magistério funcionou como um curso marcado por características tanto da tendência tecnicista quanto da tradicional em seu fazer cotidiano, pois, ao mesmo tempo que o curso preparava as suas alunas no “como fazer” ou no “aprender a fazer”, o ensino também estava todo centrado na figura do professor como o grande detentor do saber no processo de ensino e aprendizagem.

Diante de tais circunstâncias, o curso funcionou como uma Habilitação Específica para o Magistério até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que extinguiu a formação de professores das séries iniciais em Nível Médio, passando-a como uma modalidade de Ensino Superior.

Bibliografia

ALMEIDA, J. S. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.

APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 14-23, 1998.

BAUAB, M. A. R. *O ensino normal na Província de São Paulo (1846-1889)*: subsídios para o estudo normal no Brasil-Império. 2 v. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São José do Rio Preto, 1972.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 mar. 2012.

_____. Lei nº 5.692, de 20 de dezembro de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Ret. 18 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 21 mar. 2012.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 20 mar. 2012.

_____. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino normal. *Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil*, Rio de Janeiro, RJ, 4 jan. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm>. Acesso em: 20 mar. 2012.

CADERNOS de ex-alunas do curso de Magistério da Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo: década de 1990. Dourados, MS, 1990.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1991.

CAVALCANTE, M. J. *CEFAM*: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

DEMARTINI, Z.; ANTUNES, F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

FRAGO, A. V. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, A. C. V. (Org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 22-23.

GATTI, B. A. Sobre a formação de professores para o 1º e 2º graus. *Em Aberto*, Brasília, ano 6, n. 34, p. 11-15, 1987.

GATTI, B. A.; ROVAI, E. Alguns aspectos da legislação sobre a formação do professor primário (1957 a 1975) no estado de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 20, p. 7-12, 1977.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. *História das mulheres no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 443-481.

_____. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

_____. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 31-39, jul./dez. 1989.

MATO GROSSO DO SUL. *Relatório de administrador da educação pública do ano de 1982, da Escola Estadual Dom Bosco do Distrito de Indápolis, município de Dourados*. Dourados, MS, 1983.

MELLO, G. N. et al. A formação do professor das quatro primeiras séries do primeiro grau: sua evolução histórica e articulação com as mudanças ocorridas na escola elementar. *Relatório de pesquisa*, 4 v., São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1985.

MELLO, G. N.; MAIA, E. M.; BRITTO, V. M. V. As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 45, p. 71-78, maio 1983.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-158, 1991.

PERES, T. R. A formação do professor da 1ª à 4ª série do 1º grau a partir de 1930. *Idéias/Fundação para o Desenvolvimento da Educação*, São Paulo, n. 1, p. 29-34, 1988.

RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001. p. 578-607.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOUSA, C. P. *Práticas de leitura, memórias de formação e relações de gênero: alguns estudos*. 2000. 182 f. Tese (Livre-Docência em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

_____. *O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

VIDAL, D. G. Escola nova e o processo educativo. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 497-517.

_____. *O exercício da disciplina do olhar: livros, leituras e práticas de formação no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. 1995. 230 f. Tese (Doutorado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. Cinema, laboratórios, ciências físicas e escola nova. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 89, p. 24-28, maio 1994.

A INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

Aline Maira da Silva

Morgana de Fátima Agostini Martins

O ensino médio atende aos alunos na etapa da adolescência, fase conhecida por seus conflitos e dilemas, que envolve as questões do crescer, do tornar-se independente, aceito e reconhecido por seu grupo. É a fase da construção dos papéis e das escolhas sexuais, das parcerias e ainda da previsão e da responsabilidade da escolha profissional.

Os alunos desse nível de ensino se deparam com conflitos que nem sempre são declarados, pois o medo de demonstrar desconhecer algo os torna incapazes diante do outro. Com isso, a capacidade de se motivar em busca de respostas é limitada às situações da rotina escolar.

Além disso, é no ensino médio que as questões mais complexas, relacionadas à autoimagem, à autoestima e à necessidade de pertencimento aos grupos, afloram. Como pontuam Papalia, Olds e Feldman:

A adolescência é uma época de oportunidade e de riscos. Os adolescentes estão no limiar do amor, da vida profissional e da participação na sociedade adulta. Mas a adolescência também é uma época em que alguns jovens comportam-se de maneiras que excluem opções e limitam suas possibilidades (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2008, p. 476).

Neste capítulo, discutiremos a escolarização dos jovens com necessidades educacionais especiais no ensino médio e as dificuldades enfrentadas para a efetivação da inclusão escolar nessa etapa da educação básica. Antes de tratar deste tema, realizaremos uma breve exposição sobre a inclusão escolar, em aspectos gerais, a fim de facilitar a compreensão do fenômeno e caminhar em direção às propostas de intervenção que podem favorecê-la.

Desde a década de 1990, o movimento de inclusão escolar tem sido amplamente disseminado não apenas com base na questão sobre como realizar intervenções diretamente voltadas para as pessoas com necessidades educacionais especiais, mas, principalmente, sobre como a sociedade pode ser reestruturada de modo a permitir a participação plena de todos. Segundo Aranha (2000, p. 2),

a ideia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos, a todas as oportunidades, independente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social.

A inclusão escolar foi definida por Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 21) como “a prática da inclusão de todos — independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural — em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”. A inclusão é uma filosofia segundo a qual alunos, familiares, educadores e membros da comunidade se unem para criar escolas fundamentadas na aceitação, na luta pelo direito de todos ocuparem o seu lugar na escola e na colaboração entre os envolvidos (SALEND, 2008).

A inclusão escolar não deve ser considerada como um movimento isolado e de forma descontextualizada. Na verdade, a inclusão escolar constitui

[...] uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (MENDES, 2006, p. 395).

A inclusão social pode ser considerada um movimento que, historicamente, foi marcado por lutas sociais realizadas por grupos minoritários, assim como por seus representantes, com o objetivo de conquistar a possibilidade de exercer seus direitos e ter acesso a todos os ambientes que são comuns para a vida em sociedade. O movimento de inclusão social foi propagado, principal-

mente, após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, em 1990. Nesse encontro, o governo brasileiro assumiu o compromisso de construir um sistema educacional que incluísse todos os segmentos da sociedade (ARANHA, 2000).

Tal propósito foi fortalecido pela Declaração de Salamanca (1994), que propôs o paradigma da inclusão social, afirmando a necessidade de toda a sociedade assumir o compromisso de eliminar as barreiras responsáveis pela exclusão de uma parcela considerável da população, na qual se encontram as pessoas com deficiências (BRASIL, 1994).

O movimento mundial pela inclusão escolar é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional, fundamentado na concepção de direitos humanos combinando igualdade e diferença como valores indissociáveis, e avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Não obstante a inclusão escolar seja extensiva a todos os segmentos excluídos da educação, neste texto daremos mais ênfase na inclusão escolar de alunos com deficiência. Nesse sentido, cabe lembrar que a história da pessoa com deficiência varia de cultura para cultura e reflete crenças, valores e ideologias que, consolidados em práticas sociais, estabelecem modos diferenciados de relacionamentos entre as pessoas, com ou sem deficiências.

Ao longo dos tempos, as pessoas com deficiência foram alvo de comportamentos e de reações distintas e contraditórias de exclusão e de integração, conforme os diferentes contextos da sociedade. Esses comportamentos foram mudando de acordo com as transformações sociais, as descobertas científicas e tecnológicas e as mudanças culturais e econômicas.

De modo geral, essa história tem sido contada por meio do conhecimento e análise de documentos institucionais, legislação ou outras formas de registros produzidos pela humanidade (PESSOTTI, 1984; MAZZOTA, 1996; JANNUZZI, 2004; entre outros). Esses materiais têm oferecido elementos que possibilite conhecer a educação dessas pessoas:

A história da humanidade é recheada de fatos que registram a exclusão de grupos sociais considerados como deficientes, refletindo normalmente este fato um julgamento social, que vai sendo minimizado à medida que suas sociedades se desenvolvem cientificamente, tecnologicamente, em função de valores e de atitudes culturais específicas (FONSECA, 1995, p. 8).

A ideia da integração surgiu para dirimir a prática da exclusão social que percorreu vários séculos. As instituições foram se especializando para atender pessoas com deficiência. Todavia, a segregação continuou sendo praticada. A ideia era prover serviços possíveis, já que a sociedade não aceitava receber tais pessoas naquela comunidade.

O movimento da inclusão escolar fomentou significativas mudanças em termos de políticas educacionais para o Brasil nos últimos anos. Contudo, ainda existem entraves em termos de regulamentação de tais políticas e de efetivação das práticas pedagógicas que as sustentem nos sistemas educacionais, que constituem o lócus onde, de fato, a inclusão ocorrerá ou a exclusão continuará acontecendo com aspectos novos.

Especificamente sobre a realidade brasileira, entre os valores proclamados e os valores reais, a dicotomia está presente e, apesar de leis aparentemente perfeitas, ainda convivemos com o analfabetismo, a repetência, a evasão e outros. Nossa educação fundamentou-se em modelos autoritários e suas práticas quase sempre excludentes. Ainda que tenhamos clara ciência de que a socialização dos conhecimentos, dos fazeres e dos saberes não seja de exclusividade da escola, esta tem um papel essencial no acesso a eles, sobretudo para a maioria da população que não teria outra oportunidade se não pela escola. Papel este que é essencial para a emancipação dos indivíduos. Para tanto, é preciso sólida formação política, teórica e prática. A partir do contexto exposto, a reformulação da escola na inclusão dos excluídos, requer

[...] uma reestruturação que ponha do avesso sua razão de existir, em seu ideário político pedagógico. É necessário muito mais do que mudança do espaço, do conteúdo programático ou dos ritmos de aprendizagem ou de uma maior preparação do professor (KUPFER; PETRI, 2000, p. 112).

Não há dúvida de que todos os avanços científicos e tecnológicos já favoreceram mudanças nos processos de aprendizagem, todavia, a sociedade contemporânea nos impõe o compromisso de lutarmos pelas desigualdades na educação. A inclusão escolar já é uma conquista em algumas regiões brasileiras e vem apresentando crescimento nos últimos anos, mas precisamos resgatar que educação democrática significa quantidade e também qualidade.

Desde o início do movimento, a inclusão escolar encontra barreiras para ser efetivada. A principal delas a ser considerada é a própria característica de nossa sociedade. Para Pires (2006), a mesma sociedade que defende a igualdade de direitos e valores entre os seres humanos, assim como o reconhecimento e o respeito às diferenças, pratica a desigualdade amplamente. Os direitos econômicos de consumo e de propriedade, características marcantes da sociedade capitalista, impedem que os indivíduos usufruam de direitos indispensáveis ao ser humano, ou seja, a liberdade, a dignidade, a vida e o direito de participar da vida social do país.

Além disso, podemos mencionar as seguintes barreiras:

- a) prédios escolares pouco ou mal adaptados, como, por exemplo: sem rampa; sem barra de apoio; sem banheiro adaptado e portas alargadas para permitir a passagem da cadeira de rodas; com extintores localizados muito baixos, de modo que o aluno com deficiência visual possa esbarrar;
- b) adaptação insuficiente do mobiliário da escola — falta de mesas e cadeiras adaptadas de acordo com as características dos alunos, por exemplo;
- c) número elevado de alunos por sala de aula;
- d) falta de recursos materiais, como material didático (por exemplo, livros em braile, livros falados, *softwares* educativos) e equipamentos específicos (computador com sintetizador de voz, dispositivos para acesso ao computador, entre outros);
- e) falta de recursos humanos, já que a inclusão escolar requer a contratação de profissionais especializados, tais como: intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), professor especializado em educação especial, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, entre outros.

As barreiras anteriormente elencadas denunciam que a inclusão escolar exige grande investimento financeiro, o que também pode ser identificado como barreira. De acordo com Rodrigues (2006), custa caro realizar a inclusão escolar na prática, já que garantir ambientes ricos e diversificados requer uma organização de aprendizagem diferenciada. No entanto, o autor destaca que, embora a inclusão represente alto investimento financeiro, é necessário ter em mente os custos morais, sociais e até monetários da exclusão.

Plaisance (2004) também destaca como barreira o fato de muitas pessoas (dirigentes escolares, professores e pais dos alunos sem deficiência) ainda hoje acreditarem que a presença dos alunos com deficiência pode atrapalhar o ritmo da sala, prejudicando o rendimento acadêmico de todos os alunos. O autor argumenta que as práticas para afastar e excluir indivíduos com padrões diferentes do que a sociedade considera como normal tem como base o medo que as pessoas sentem do diferente.

Considerando o contexto escolar, esse medo baseia a recusa em aceitar a inclusão de crianças e jovens com deficiência. Essa atitude tem como causa a ignorância ou a desconsideração das potencialidades dessas crianças e jovens e de suas possibilidades de desenvolvimento, além do reducionismo, que define o indivíduo somente pela dificuldade que ele apresenta (PLAISANCE, 2004).

O autor explica ainda a resistência das escolas, como instituições, em aceitar a inclusão escolar. Ele argumenta que as escolas se acomodam em suas rotinas, e, por isso, têm dificuldade com qualquer mudança ou inovação que impliquem reestruturação de um sistema já estabelecido. Em vista disso, Blanco (2004) afirma que a qualidade do ensino e a igualdade de oportunidades só serão alcançadas quando a escola, como um todo, fizer uma reflexão e um planejamento sobre o tema, reformulando a ação educacional de acordo com o contexto no qual cada escola está inserida. Assim, todos os envolvidos com a educação do aluno devem tomar decisões de acordo com a realidade na qual se encontram.

Nesse sentido, é preciso que a inclusão escolar seja discutida em termos de como garantir aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso às salas comuns da escola regular para que possam desfrutar de um ensino de qualidade, ou seja, que todo o possível seja feito para que as necessidades desses alunos sejam consideradas e supridas.

Para que isso aconteça, é preciso ir muito além do simples discurso de “escola para todos”. É necessária a contratação de profissionais especializados, que os professores sejam formados para responder da melhor maneira possível à diversidade em sala de aula, aquisição de materiais didáticos adaptados, assim como equipamentos e adaptação dos prédios escolares e dos mobiliários utilizados. Enfim, são necessárias condições para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam efetivamente participar das atividades acadêmicas e alcançar progressos.

Tendo em vista as dificuldades de implantação de qualquer mudança, é fundamental que as reflexões sejam realizadas, em um esforço coletivo, por todos os agentes envolvidos com a educação. Os profissionais e os demais responsáveis pelas instituições educacionais têm o dever de deflagrar as discussões e de implantar medidas já indicadas pela coletividade. Uma escola que se quer inclusiva tem o compromisso primordial de promover mudança de atitudes discriminatórias, favorecendo a eliminação de tabus e de estigmas.

Nessa escola inclusiva, espera-se do professor, assim como dos demais profissionais envolvidos direta ou indiretamente com a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, as seguintes posturas:

- a) valorização das diferenças, já que ser diferente e único é uma característica de todo ser humano;
- b) descoberta e valorização das potencialidades, pois cada aluno apresenta capacidades próprias e estas devem ser identificadas, proclamadas, cultivadas e exploradas;
- c) fomento da cooperação, de modo a promover a solidariedade entre os alunos;
- d) mudança de metodologia, individualizando o ensino, trabalhando de forma diversificada e realizando avaliações de forma contínua e qualitativa;
- e) oferta, quando e quanto necessário, de serviços de apoio para suprir dificuldades individuais.

Cada dia mais, a ideia de diversidade firma-se como algo natural e impõe que a sociedade se oriente no atendimento das singularidades, permitindo que cada pessoa usufrua o bem coletivo. Nesse contexto, amplia-se o movimento de autodefesa e de luta pelos direitos humanos, e a discussão passa a

ser em torno de um novo conceito, denominado inclusão. Termo este que tem sido usado para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos.

O discurso passa a ser pautado em princípios éticos, como a celebração das diferenças, a igualdade para todos, valorização da diversidade, aprendizado cooperativo, solidariedade, a igual importância das minorias em relação à maioria e o direito de todos a ter os suportes necessários para uma vida digna, com mais qualidade em todos os aspectos, como lazer, cultura, trabalho e educação. Assim, essa nova proposta não se restringe somente a pessoas com alguma “deficiência”. O princípio da inclusão é extensivo a todas as pessoas.

A filosofia da inclusão deixa claro que não devemos realizar uma leitura individual dos problemas e processos, mostrando que o problema não está nos sujeitos e sim na maneira como o sujeito e a sua deficiência são concebidos no seu ambiente social. Apesar dos entraves que dificultam a efetivação da inclusão escolar, não podemos nos esquecer de que vale a pena lutar para que cada obstáculo seja superado, já que muitos são os benefícios obtidos com a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas comuns das escolas regulares.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) argumentam que a inclusão escolar proporciona para as pessoas com deficiência a oportunidade de vivenciar experiências em contextos reais, o que as prepara melhor para a vida na comunidade. Os professores também são beneficiados, já que, com o esforço para atender as mais variadas necessidades dos alunos, eles desenvolvem e aperfeiçoam suas habilidades. Além disso, a sociedade desenvolve seus valores sociais de respeito à diversidade e igualdade de direitos.

Ao conviver junto aos colegas com deficiência, os alunos sem deficiência podem desenvolver a compreensão, o respeito e aprender a considerar como naturais as semelhanças e as diferenças entre os indivíduos (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999). Além de desenvolver atitudes de respeito e de solidariedade, de acordo com Marchesi e Martín (1995), os alunos sem deficiência também se beneficiam porque passam a receber metodologias de ensino diversificadas e individualizadas e a dispor de mais recursos. Por sua vez, segundo os autores, os benefícios para os alunos com deficiência incluem

melhora do desenvolvimento, além de terem interações sociais mais ricas, já que estarão convivendo com colegas da mesma idade em ambientes reais.

Os resultados de estudos, que tiveram como objetivo investigar o impacto da inclusão nas habilidades acadêmicas dos alunos com deficiência, indicaram que o desempenho acadêmico dos alunos apresentou melhora no conteúdo de matemática e português (mais especificamente na leitura). Além disso, foi observado aumento na motivação para aprender e nas atitudes positivas para com a escola. Estudos realizados com alunos com deficiência intelectual indicaram que, em ambientes inclusivos, eles desenvolvem suas habilidades e mostram-se mais engajados (SALEND, 2008).

Considerando que a inclusão escolar requer a contratação de profissionais especializados — tais como: professores de educação especial, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais —, um dos benefícios para os professores é a possibilidade de trabalhar em equipe, planejando e implementando estratégias. Em vista disso, os professores têm a oportunidade de desenvolver e de aprimorar suas práticas pedagógicas (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Mudança implica tomada de decisão: construção e reconstrução. E é isso o que a escola pode prover no seu fazer pedagógico. Por meio da sua proposta político-pedagógica alicerçada, essa população terá acesso ao mundo da crítica, da reflexão, da análise e do enfrentamento tão necessários à superação da ideologia dominante, historicamente perpetuada na educação do povo brasileiro. Para isso, é fundamental o investimento nas políticas educacionais, sobretudo nas de formação inicial e continuada, pois, contrariamente ao que indica o senso comum, o trabalho docente é uma ação de extrema complexidade. O reconhecimento dessa complexidade e os limites do acolhimento das diferenças individuais são pontos de problematização para que consigamos incorporar o conceito e a proposta de flexibilização curricular.

Finalmente, segundo Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), toda a sociedade é beneficiada, já que, desde criança, o indivíduo terá contato direto com a diversidade e aprenderá a conviver com as diferenças, o que, futuramente, reduzirá o preconceito entre as pessoas.

Diante do imperativo de efetivar a inclusão escolar, devemos deter o nosso olhar para cada um dos níveis e modalidades de ensino nos quais a

escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais está acontecendo. O objetivo deste capítulo é discutir especificamente sobre o processo de inclusão escolar no ensino médio.

Escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino médio

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva determina, como papel da educação especial, promover, de maneira articulada com o ensino regular, o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos que apresentam deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, como nas demais etapas de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo [...] transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior... (BRASIL, 2008, p. 8).

Para investigar a opinião dos professores quanto ao processo de inclusão escolar no ensino médio, foi realizado um breve estudo que contou com a participação de sete professores (quatro mulheres e três homens) de três diferentes escolas da rede estadual de ensino de um município de médio porte do estado de Mato Grosso do Sul. Eles ministram e/ou ministraram aulas para alunos com necessidades educacionais especiais no ensino médio.

Como instrumento para levantamento dos dados, foi utilizado um questionário contendo as seguintes questões:

- a) Você enfrenta ou já enfrentou dificuldades para incluir os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino médio? Cite tais dificuldades e indique se elas já foram superadas;
- b) Você recebe ou recebeu apoio (curso de formação, ajuda de profissionais especializados, oferta de materiais didáticos adaptados,

entre outros) para realizar a inclusão escolar no ensino médio? Indique o tipo de apoio;

- c) Como você avalia a qualidade do apoio fornecido (caso exista ou tenha existido o apoio)?

Destaca-se que, por se tratar de uma amostra reduzida, os resultados apresentados a seguir não podem ser utilizados para representar a opinião de todos os professores do município selecionado. A intenção é utilizar o discurso dos professores participantes da pesquisa como ponto de partida para a discussão sobre a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino médio.

No que diz respeito às dificuldades enfrentadas, todos os professores indicaram problemas também encontrados nas demais etapas de ensino, tais como falta de profissionais capacitados, prédios escolares que não garantem o pleno acesso dos alunos, falta de recursos materiais para atender as necessidades dos alunos, assim como dificuldade dos professores em realizar adequações curriculares. Além disso, quatro professores destacaram como grande barreira a dificuldade que os alunos com deficiência enfrentam para acompanhar os conteúdos ministrados no ensino médio, conforme pode ser observado na fala a seguir:

Um fator mais agravante nesta etapa é a dificuldade pedagógica do educando com deficiência, pois ele chega ao ensino médio na maioria das vezes semialfabetizado. Então ele não consegue acompanhar a turma e quase sempre evade da escola e não termina os estudos” (Professor B., 2011).

Tais dificuldades, citadas pelos professores, também foram identificadas por Rigo e Colnago (2007), em estudo cujo objetivo foi analisar como a inclusão escolar de uma adolescente de 17 anos, com diagnóstico de deficiência mental e disfunção motora, estava sendo realizada no ensino médio de uma escola particular. Para tanto, foram realizadas observações durante dois semestres, das quais foi preenchido um protocolo de registro, contendo 47 questões organizadas em oito categorias de análise. Além disso, foi utilizado registro em diário de campo. Como principal resultado, foi levantado que não houve, por parte do sistema escolar, nenhuma modificação e adaptação para garantir a participação da aluna durante as aulas.

As autoras observaram também despreparo dos professores e do gestor no que diz respeito à atenção à diversidade, inadequação da metodologia utilizada durante as aulas, além do desconhecimento quanto às estratégias pedagógicas e atividades diversificadas para atender as necessidades apresentadas pela aluna. Os dados indicaram que o comportamento da aluna, assim como o grau de dificuldades das disciplinas, foi um complicador no processo de inclusão (RIGO; COLNAGO, 2007).

Conforme relatam Reganhan e Braccialli (2008), no ensino médio, assim como no ensino fundamental, os desafios e as dificuldades com os quais se deparam os alunos com deficiência são maiores, o que pode ter como consequência “frustração, desinteresse e até o abandono escolar, justificando, desse modo, o baixo índice de alunos com deficiência no Ensino Fundamental e Médio” (REGANHAN; BRACCIALLI, 2008, p. 401).

Quanto aos apoios, os professores indicaram que, gradualmente, são recebidos, porém avaliam que ainda são insuficientes, o que impede que a inclusão escolar seja concretizada. “Pequenas mudanças estão acontecendo como os serviços de apoio: intérprete; professor itinerante; sala de recursos” (Professor G, 2011). E declaram que:

Existe um discurso bonito, onde se diz que tudo está sendo feito. Porém nós que estamos convivendo com o educando com deficiência, sua família, sabemos das dificuldades. É muito fácil inserir o aluno, mas incluí-lo é difícil. As barreiras são grandes, tanto pedagógica quanto da acessibilidade (Professor D, 2011).

É possível observar no discurso dos professores participantes do estudo o quanto eles percebem a necessidade de desenvolver e implementar estratégias e adequações para possibilitar o progresso acadêmico dos alunos com necessidades educacionais especiais. Porém, todos relataram se sentir despreparados e com apoio insuficiente para tanto. Em vista disso, alguns caminhos podem ser apontados.

Salend (2008) discute sobre quatro princípios fundamentais a serem seguidos para que uma inclusão escolar bem-sucedida seja alcançada: acesso para todos os alunos; aceitação dos pontos fortes e desafiadores dos alunos, assim como da diversidade; práticas reflexivas e instruções diferenciadas; e noções de comunidade e de colaboração.

Na tentativa de criar ambientes adequados para suprir as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, a escola deve iniciar um processo de revisão de sua estrutura, refletindo sobre novas formas de desenvolver e de implementar o currículo, de transmitir conteúdos e de propor atividades.

Em vista disso, Salend (2008) seleciona como primeiro princípio para o sucesso da inclusão escolar o acesso para todos os alunos, não só para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. Segundo o autor, a inclusão escolar pode ser considerada como efetiva quando é oferecida para todos os alunos a oportunidade de acesso a currículos desafiadores, atrativos e flexíveis, e quando é dada ao aluno a oportunidade de experimentar propostas educacionais que são consistentes com suas habilidades e necessidades. Dessa forma, uma escola pode ser considerada inclusiva quando acolhe, aprecia, ratifica e celebra o valor de todos os alunos receberem uma educação de mais qualidade, convivendo com colegas da mesma idade.

A inclusão escolar evidenciou que a prática pedagógica tradicional, baseada apenas na transmissão de conhecimento, é ineficaz para ensinar grande parte dos alunos. Segundo Blanco (2004), a escola tradicionalmente focalizou sua atenção em satisfazer necessidades comuns, delineando objetivos sem considerar as características específicas de cada aluno.

Essa postura tradicional, no âmbito curricular, é demonstrada por propostas rígidas e homogeneizadoras, que desconsideram os diversos contextos nos quais ocorrem os processos de ensino e aprendizagem. Como consequência, é possível observar a alta ocorrência de dificuldades de aprendizagem, repetências, absenteísmo e fracasso escolar (BLANCO, 2004).

Todos os alunos apresentam características físicas, comportamentais e emocionais próprias e, por causa da existência de tais características, uma prática de ensino voltada para um conjunto homogêneo de alunos não alcança êxito. Para Perrenoud (2001), grande parte das estratégias de ensino utilizadas pelo professor deve ser adaptada às características dos alunos, à composição da classe, e à história das relações entre os alunos e entre eles e o professor.

Os professores devem abandonar práticas que valorizam a simples acumulação de conteúdo e nas quais os alunos ficam isolados. Por outro lado, devem ser planejadas atividades em equipe que possibilitem a manifestação de aprendizagem, de talentos e de diferenças.

Nessa direção, o segundo princípio abordado por Salend (2008) pode ser apresentado. Esse princípio diz respeito à aceitação dos pontos fortes e desafiadores dos alunos, assim como da diversidade existente em sala de aula. Ele afirma que os professores não podem ensinar seus alunos desconsiderando diversos fatores que os tornam indivíduos únicos, já que raça, gênero, língua, comprometimentos e nível econômico interagem e influenciam o desempenho acadêmico e social dos alunos. Em vista disso, salas de aula inclusivas são aquelas que promovem aceitação e equidade, que valorizam a capacidade que todos os indivíduos possuem para aprender e contribuir com a sociedade.

Como terceiro princípio, Salend (2008) coloca as práticas reflexivas e as instruções diferenciadas, argumentando que a inclusão escolar requer educadores dispostos a examinar suas atitudes e diferenciar sua forma de ensinar, avaliar e manejar a sala de aula, de modo a acomodar as necessidades dos alunos e garantir, além de progresso acadêmico, uma experiência escolar significativa.

Nesse sentido, de acordo com a perspectiva da inclusão escolar, os professores devem refletir continuamente, e de modo crítico, sobre seus valores e crenças, assim como reavaliar suas práticas para assegurar a participação e o desenvolvimento de todos os alunos. Ainda neste capítulo discutiremos um pouco mais sobre o papel dos professores no movimento de inclusão escolar.

Como último princípio, o autor destaca a comunidade e a colaboração, explicando que a inclusão escolar só pode ser efetivada com o esforço e o envolvimento dos professores, dos demais profissionais envolvidos com a educação do aluno, dos próprios alunos, dos familiares e da comunidade. Salend (2008) defende que esses personagens precisam trabalhar juntos, compartilhando recursos, responsabilidades, habilidades, decisões e defesa pelos direitos dos alunos.

Além dos princípios já abordados, temos em Blanco (2004) e em Rodrigues e Marante (2008), algumas estratégias gerais que podem ser utilizadas pelo professor em sala de aula para possibilitar ou potencializar a participação do aluno com necessidades educacionais especiais:

- a) manter-se calmo e, em caso de dúvida, pedir ajuda ao professor da sala de recursos e, na ausência dele, para a equipe gestora da escola, as secretarias e as diretorias de ensino;
- b) criar condições físicas, materiais e arranjos ambientais adequados na sala de aula;

- c) favorecer o nível de comunicação e interação do aluno com toda a comunidade escolar;
- d) permitir e favorecer a participação do aluno em toda e qualquer atividade promovida pela escola;
- e) fazer uso de estratégias metodológicas diversificadas que permitam o ajuste da maneira como cada conteúdo será transmitido aos diferentes estilos de aprendizagem apresentados pelos alunos;
- f) buscar recursos para a aquisição de equipamentos e materiais específicos que sejam necessários e que não estejam disponíveis na escola e, quando estes existirem, conhecer e solicitar ajuda se necessário para utilizá-los;
- g) colocar em prática a cooperação durante a realização das atividades propostas;
- h) permitir e favorecer sistemas alternativos de comunicação, tanto no decorrer das aulas como nas avaliações, para alunos que não utilizam a comunicação oral;
- i) colaborar na eliminação de sentimentos de baixa autoestima, inferioridade, menos-valia ou fracasso;
- j) oferecer atividades que possibilitem que diferentes graus de complexidade, assim como conteúdos distintos, sejam trabalhados;
- k) estimular a autonomia;
- l) evitar a comparação entre os alunos;
- m) manter o comportamento o mais natural possível, evitando a superproteção ou a indiferença;
- n) oferecer um ambiente emocionalmente acolhedor para todos os alunos;
- o) incitar o desenvolvimento de habilidades de comunicação interpessoal;
- p) dar aos alunos a oportunidade de tomar decisões sobre o planejamento do trabalho acadêmico;
- q) avaliar a quantidade e a qualidade de apoio que cada aluno necessita e retirar, gradualmente, tal apoio conforme ele caminha na direção de alcançar um nível de aprendizagem suficiente;

- r) explorar a utilização de diversos materiais durante a realização das atividades propostas;
- s) favorecer o arranjo físico da sala, eliminando barreiras e favorecendo a proximidade entre alunos e entre professor e aluno;
- t) agrupar os alunos utilizando critérios variados conforme a atividade a ser realizada, de modo que possibilite a emissão de respostas diferentes de acordo com o objetivo a ser atingido, com o tipo de conteúdo abordado e com as características e os interesses dos alunos. Destaca-se que os alunos com mais dificuldades para realizar determinada tarefa devem ser integrados em grupos que respondam às suas necessidades;
- u) elaborar formas de avaliação adaptadas às necessidades e às particularidades de cada aluno;
- v) realizar arranjos na sala de aula de modo que o espaço fique agradável aos alunos e ao professor, que a autonomia e a mobilidade sejam facilitadas, e que seja possível a adaptação da sala aos diferentes tipos de atividades e de agrupamentos;
- w) organizar a rotina da classe considerando o tipo de metodologia, de atividades que serão realizadas e do apoio que determinados alunos podem necessitar;
- x) valorizar as diferenças entre os alunos, criando um ambiente de respeito às limitações e às virtudes do outro e no qual exista comunicação;
- y) desenvolver a conscientização para a importância da convivência na diversidade e do respeito às diferenças.

Embora tais estratégias não tenham sido elaboradas considerando especificamente o ensino médio, cada uma delas pode ser aplicada com sucesso nesse contexto, de modo a possibilitar o aumento gradual da autonomia do aluno com necessidades educacionais especiais nas aulas, assim como sua participação plena no ambiente escolar.

Essas estratégias evidenciam a necessidade do trabalho colaborativo e interdisciplinar. Falamos em rede de apoio. Essa rede, essencial para o êxito da escola inclusiva, não se confunde com a clínica, embora a inclua; é uma rede dinâmica, construída das necessidades do cotidiano escolar, e que envolve várias instâncias sociais inclusivas. Assim, para alguns, a rede de apoio pode ser a equipe de reabi-

litação, para outros, pode ser a equipe escolar, ou os espaços de lazer da comunidade, ou um recurso de convivência social, ou a escola vizinha. Compreender a dinamicidade da rede de apoio é compreender que a sociedade deve ser inclusiva e partilhar das necessidades que envolvem a construção da escola inclusiva.

Contudo, há de se ter preocupação com esse arranjo chamado de rede de apoio. Ainda que extremamente necessário e pertinente, Mantoan (2006) e Mittler (2003) advertem para a dependência do professor com relação à equipe técnica. A especialização dele pode sugerir ao professor incompetência em gerenciar sua atuação não especializada com os alunos com deficiência. Eis a importância de que o trabalho seja realizado e pensado de forma colaborativa, na qual todos são parceiros e não há privilégio de um sobre o outro:

A tarefa é difícil. Quebrar velhos paradigmas, compreender processos difusos, abertos a múltiplas possibilidades parece mesmo assustador. Porém, temos que tomar o trem da história, tentar balizar seus caminhos e não, simplesmente, deixar que sejamos atropelados por ele. A escola é local onde a diversidade prevalece, mas até então esta tem sido escamoteada, e continua a impor uma visão única de padrão da realidade vivida, por isso, a escola também virou ponto de confronto. Nela, como em outros espaços e tempos, a alteridade é sinônimo de inferioridade e não de diferença. Assim, busca-se hoje romper com essa visão intolerante e preconceituosa que mascara a realidade e procura-se, na interação, no diálogo, novas formas de relação com o diferente; formas essas, muito mais justas, democráticas e enriquecedoras (JOVIANO, 2009, p.1).

São necessários a busca contínua e os esforços para que as escolas transformem sua cultura institucional, suas políticas e suas práticas de forma a responder efetivamente à diversidade. Essa busca só será efetivada no trabalho conjunto entre os diferentes setores da educação, com a articulação de políticas sociais e econômicas, com a crença real de que a educação de todos é responsabilidade de todos.

Bibliografia

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Educação especial: temas atuais*. Marília: UNESP Marília Publicações, 2000. p. 1-10.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: trans-tornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3, p. 290-308.

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2012.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

FONSECA, V. *Educação especial: programa de estimulação precoce*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

JANNUZZI, G. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

JOVIANO, L. H. S. Educação e diversidade cultural. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES, 5., 2001, Ouro Preto. Anais... Ouro Preto: UFOF, 2001.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 21-34.

KUPFER, M.C.; PETRI, R. Por que ensinar a quem não aprende? *Estilos da Clínica*, São Paulo, ano 5, n. 9, p. 109-117, dez. 2000.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3, p. 7-23.

MAZZOTTA, M. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MITLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PAPALIA, D. E.; OLDS, W.; FELDMAN, R. D. *Desenvolvimento humano*. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PERRENOUD, P. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da supervisão à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz; EDUSP, 1984.

PIRES, J. Por uma ética na inclusão. In: MARTINS, L. A. R.; MELO, F. R. L. V.; PIRES, G. N. L.; PIRES, J. (Org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006. p. 29-53.

PLAISANCE, E. *Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real*. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE). São Paulo, 2004. p. 1-19. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/Cape_new/cape_arquivos/eventos1.asp>. Acesso em: 15 jan. 2005.

PROFESSOR B. Professor B: depoimento [15 abr. 2011]. Entrevistadora: Aline Maira da Silva. Mato Grosso do Sul: [s.n.], 2011.

PROFESSOR D. Professor D: depoimento [5 maio 2011]. Entrevistadora: Aline Maira da Silva. Mato Grosso do Sul: [s.n.], 2011.

PROFESSOR G. Professor G: depoimento [13 maio 2011]. Entrevistadora: Aline Maira da Silva. Mato Grosso do Sul: [s.n.], 2011.

REGANHAN, W. G.; BRACCIALLI, L. M. P. Inserção de alunos com deficiência no ensino regular: perfil da cidade de Marília. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 14, n. 3, p. 385-404, 2008.

RIGO, L. D.; COLNAGO, N. A. S. Adolescente com deficiência mental e disfunção motora no ensino médio: inclusão ou exclusão? In: ENCONTRO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO, 2., 2007, Araraquara. Anais... Araraquara: FUNDUNESP, 2007.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 1-16.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. *Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente*. Bauru: UNESP/MEC, 2008.

SALEND, S. J. *Creating inclusive classrooms: effective and reflective practices*. 6. ed. New Jersey: Pearson, 2008.

TEMAS GERADORES PARA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: O QUE OS ALUNOS DESEJAM CONHECER?⁴

Ida C. Martins
Wagner W. Moreira
Regina M. R. Simões
Rafaela R. Gomes
Taline M. Tomé
Carina da S. de Lara

Os megaeventos esportivos que acontecerão no Brasil em tempos próximos propiciarão uma condição diferenciada ao encontrado na atualidade no campo da Educação Física e impactarão os discursos e as ações dos profissionais da área em seus diversos espaços de atuação, especialmente naqueles relacionados ao esporte. Esse processo também influenciará o contexto escolar e, de modo específico, as práticas educativas nas aulas de Educação Física, nas quais os esportes, as lutas, as ginásticas e as danças ocupam lugar de destaque. Se tais eventos provocarão mudanças em diferentes espaços, isto não será diferente na escola, já que ela é uma das instituições que compõem parte importante da organização da sociedade e dialoga com os modos de agir do grupo no qual está inserida (MARTINS, 2009).

Se a escola é a instituição onde devem ser ensinados os conteúdos constituídos culturalmente, em especial neste momento histórico, não poderá deixar de discutir essa questão e os temas a ela relacionados, dialogando com os alunos sobre quais as possibilidades e as efetivas consequências desses projetos para o país e para o seu povo, pois

4 Este texto é uma revisão ampliada daquele apresentado no IV Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte e I Congresso Distrital de Ciências do Esporte – Brasília, 2010.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (FREIRE, 1987, p. 49).

Ao se considerar a proposta de realização dos megaeventos no país, destaca-se a contradição entre as possibilidades de, por um lado, resgatar os discursos relativos à tendência esportivista — na qual se defendia a preparação de futuros atletas, apoiados no modelo advindo do alto rendimento com vistas à massificação do esporte — apresentada nos anos de ditadura militar e nas orientações para as práticas educativas das aulas de Educação Física escolar e, por outro, contribuir para a ampliação de estudos do planejamento, da estrutura, da valorização da atividade esportiva que, se bem encaminhados, podem colaborar para a melhoria do desenvolvimento do esporte no processo educativo (GUIRALDELLI JR., 2001).

Visto assim, a realização dos megaeventos esportivos pode trazer o progresso para os diversos campos da Educação Física, mas, também, pode ocasionar equívocos na interpretação dos fatos e nos encaminhamentos dos processos educativos. Esta última questão precisa ser analisada criticamente, verificando-se as consequências no desenvolvimento das aulas de Educação Física escolar para que não se resgate um modelo que valorize os mais aptos na prática esportiva em detrimento ao direito que possuem todos os alunos de conhecer e vivenciar as diferentes manifestações corporais.

Pensando que a realização desses eventos suscitaria o surgimento de temas relacionados aos esportes, o que provocaria esta discussão no âmbito escolar, e considerando a realidade em que vivem os educandos (FREIRE, 1987), nasceu a pesquisa de iniciação científica intitulada “Educação Física no ensino médio e os temas geradores”, tratada no presente texto.

Este capítulo é resultado da pesquisa que pertence ao projeto intitulado “Educação Física no ensino médio e a transdisciplinaridade: uma proposta de

trabalho através de temas geradores”⁵, que foi desenvolvido em parceria com professores da Rede Estadual de Ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo, de 2007 a 2009, tendo como metodologia a investigação-ação proposta por Contreras (1994). Esse trabalho gerou a produção do livro *Aulas de Educação Física no ensino médio*⁶, escrito em conjunto pelos docentes e alunos da universidade com os professores de Educação Física das escolas participantes da pesquisa.

Todavia, antes de se abordar esse processo, contextualizando o recorte enfocado neste escrito, é preciso que se estabeleçam algumas considerações sobre as três questões que se apresentam inter-relacionadas neste trabalho: o ensino médio, a Educação Física escolar e os temas geradores.

O ensino médio

O ciclo de ensino se estabeleceu, realmente, na rede pública após os anos de 1960 e se voltava, de modo enfático, à formação para o trabalho em diferentes campos, e, anteriormente a essa época, só era encontrado nas escolas particulares de atendimento às elites (CURY, 1997). Organizado desse modo, nesse ciclo ensino, para classe popular, só era possível estudar com objetivos de servir como mão de obra para aqueles que, pelos seus empreendimentos, possuíam mais poder. Acredita-se que isto se deu, pois

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas) tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder (FREIRE, 1987, p. 83).

5 MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; MARTINS, I. C. *Educação Física no ensino médio e a transdisciplinaridade*: uma proposta de trabalho através de temas geradores, 2007-2009, projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

6 MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; MARTINS, I. C. *Aulas de Educação Física no ensino médio*. Campinas: Papirus, 2010.

Em outras épocas, também houve essa mesma situação. Marcílio (2005) argumenta que a partir de 1930, após a crise do capitalismo mundial, aconteceram mudanças nos encaminhamentos políticos, inclusive aos relacionados à educação, o que desencadeou a integração definitiva da escola na vida cotidiana da população, com objetivos relacionados à modernização do país, mas ainda assim ligadas aos interesses daqueles com mais poder.

Em especial, no período do governo de Getúlio Vargas (1937-1945), foram criadas as leis orgânicas, que geraram a reestruturação dos currículos e a articulação entre os diferentes cursos. Assim, o ensino médio foi reorganizado em cinco ramos: o secundário, que tinha o objetivo de preparar para os exames vestibulares; o industrial, para qualificar a mão de obra para o setor secundário; o agrícola, para capacitar os trabalhadores do setor primário da economia; o comercial, para instrumentalizar pessoas destinadas ao setor de serviços; e o normal, para qualificar professores para as instituições primárias (GOMES et al., 2006), ou seja, os quatro últimos objetivavam a formação de trabalhadores.

Se Vargas não tivesse revelado, na sua última etapa de governo, uma inclinação tão ostensiva à organização das massas populares, consequentemente ligada a uma série de medidas que tomou no sentido da defesa dos interesses nacionais, possivelmente as elites reacionárias não tivessem chegado ao extremo a que chegaram (FREIRE, 1987, p. 86).

Depois de 1960, iniciou-se a busca da universalização da escola, sendo as barreiras seletivas empurradas para degraus mais elevados: do primário para o ginásio, deste para os cursos médios e para o ensino superior. Tal processo propiciou às classes populares o entendimento da possibilidade de ascensão social. Com isto, as oportunidades de matrícula foram ampliadas para os diversos grupos populacionais e a escola entrou, definitivamente, na vida urbana de ricos e pobres, expandindo-se para as regiões periféricas. Todavia, este ainda não foi o momento da universalização completa da escola básica, mas o processo foi acelerado nesse período (MARCÍLIO, 2005).

Nos anos de 1980, o ensino médio foi o nível que mais cresceu em todo o país, pois ampliaram-se as possibilidades de atendimento. No entanto, havia insuficiência de escolas, o que se refletia na superlotação das classes e na frequência de turnos com horários reduzidos. As oportunidades não eram

iguais para todos, pois as desigualdades se expressavam não só na oferta, mas também nas condições de ensino existentes. No período noturno, especialmente, existia uma maior concentração de problemas, pois os estudantes eram um pouco mais velhos, trabalhavam durante o dia e tinham menores condições para o estudo, o que favorecia o aumento de repetência. Ainda mais, faltavam professores e o ensino era precário (MARCÍLIO, 2005).

Dessa década até os dias atuais, as mudanças não foram muito significativas e, apesar do aumento de vagas e do ingresso de maior número de alunos neste ciclo, os estudantes das escolas públicas, em decorrência de sua faixa etária, são penalizados pela inclusão precoce no mercado de trabalho e pelo impedimento da continuidade de seus estudos (CURY, 1997).

Com o passar do tempo, percebe-se um processo de valorização dessa etapa educacional. Entretanto, muitos problemas ainda permanecem. Essa condição é potencializada quando se verifica que esse ciclo de ensino não apresenta uma identidade clara em relação às suas finalidades e aos seus conteúdos, já que durante décadas este viveu um duplo desígnio: preparar para o vestibular ou para o mercado de trabalho com o ensino profissionalizante (KRAWCZYK, 2007; WERMELINGER; MACHADO; AMANCIO FILHO, 2007).

Tais finalidades não aproximam os jovens da escola, ao contrário, a escola parece não ter significado para eles.

Os jovens se afastam da escola porque ela é o espaço da indiferença, da passividade, ao qual não se sentem pertencer. Pode-se dizer, ao contrário, que é a escola que abandona os jovens com seu vezo acadêmico, distante das experiências de vida e dos desafios enfrentados por esses jovens (MITRULIS, 2002, p. 240).

A condição para a mudança desse processo requer, para Krawczyk, modificações em contextos mais amplos, pois

[...] não há mudanças na organização e gestão escolar sem mudanças na gestão do sistema educacional e que transformar a escola significa não só mudança da *dinâmica* no interior dela, mas também, e ao mesmo tempo, mudar a *lógica* de todo o sistema (KRAWCZYK, 2007, p. 6, grifo do autor).

Apesar do estado encontrado nos últimos anos, devido as necessidades impostas pelo mercado de trabalho, a busca por esse ciclo aumentou. A maior adesão ao ensino médio, todavia, não gerou maior acesso às aulas de Educação Física, pois nestas é verificada uma menor participação dos alunos.

A educação física no ensino médio

O processo histórico e educacional pelo qual passou o ensino médio influenciou diretamente a área da Educação Física escolar, e tais políticas acabaram por determinar a descontinuidade do trabalho do professor. Sem um projeto pedagógico consistente, esse campo acabou por receber uma conotação supérflua ou foi utilizado como meio para atingir determinados fins, estando estes dissociados de sua valoração educativa (GALLARDO et al., 2005).

Como ressaltado por Krawczyk (2007), esses problemas convivem com outras questões que vêm de longa data, como as precárias condições de trabalho, a falta de professores, a ausência de uma proposta curricular consistente. Goedert (2005) identifica que a necessidade de adaptações constantes para suprir a falta de espaços físicos e de materiais para ministrar aulas faz com que o planejamento seja interrompido e obriga professor a se empenhar em resolver questões administrativas e não a dar um bom encaminhamento ao processo educativo. Essas condições acarretam prejuízos à formação dos jovens dessa faixa etária, uma vez que eles se encontram numa fase na qual as mudanças corporais e afetivas requerem atenção especial e na qual a Educação Física pode colaborar de modo efetivo. Nesse contexto, “manter a motivação dos alunos frente a esse componente curricular é um grande desafio para os professores” (MENEZES; VERENGUER, 2006, p. 100).

Do mesmo modo, argumentam Betti e Zulliani (2002, p. 76) ao identificar que há uma desmotivação progressiva em relação a essas aulas: pois

os adolescentes adquirem uma visão mais crítica, e já não atribuem à Educação Física tanto crédito. A atividade física, central em suas vidas até 12 ou 13 anos, cede espaço para outros núcleos de interesse (sexualidade, trabalho, vestibular, etc.)”. Visto assim, os conteúdos e temas

que são trabalhados por esta área parecem estar distantes das condições, interesses e necessidades que vivem os alunos.

Observando as características que esses alunos apresentam, devem-se propiciar nas aulas de Educação Física diversos conteúdos e vivências corporais, relacionando esses conhecimentos à realidade em que vivem, evitando-se a simples repetição do que foi trabalhado no ciclo anterior, ou seja, propor uma prática pedagógica inovadora, respeitando-se as características dessa faixa etária (DARIDO et al., 1999).

Ao ingressarem no ensino médio, os alunos já obtiveram experiências motoras nas etapas anteriores, devendo esse conhecimento ser ampliado, observando-se o contexto em que vivem os educandos, a sociedade em que estão inseridos, a compreensão da complexidade corporal, assim como as diversas manifestações corporais (MATTOS; NEIRA, 2000).

Daólio corrobora com esse argumento quando diz:

Pensar a Educação Física Escolar como prática cultural nos faz buscar o equilíbrio entre a unidade da área em termos de conteúdos e a consideração da diversidade necessária para a aplicação desses conteúdos. Por um lado, porque se um componente curricular é definido por conter determinados conteúdos, por outro lado, eles se materializam em contextos culturais diversos (DAÓLIO 2005, p. 223).

Esses contextos, apesar das representações típicas da fase da adolescência, são muito diferenciados, pois,

[...] apesar de estarem inseridos em um mesmo campo social e pertencerem a uma mesma classe social, os sujeitos estes são determinados de formas diferentes e expressam diferentemente seus desejos, ambições e expectativas em relação ao mundo que os rodeia (GOEDERT, 2005, p. 17).

Nesse sentido, é fundamental, no processo educativo, o conhecimento da realidade social em que vivem os alunos, observando que, nas aulas de Educação Física, não só os conteúdos devem ser enfatizados, pois há uma diversidade de temas a eles relacionados, que se apresentam na ação educativa, e que necessitam ser contemplados no processo pedagógico.

Os temas geradores

Freire (1987) ressalta que é fundamental considerar a realidade em que vive o sujeito, apercebendo-se que os temas geradores nascem nessa esfera, sendo necessário buscá-los na condição material, na vida, na escola, constituindo-os conteúdos para a ação educativa. Conforme coloca Freire (1987, p. 49), é “a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política” (FREIRE, 1987, p. 49), ou seja, é “na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação”. Caso contrário, corre-se o risco de propiciar a manutenção da condição em que vivem os educandos, sem considerar “os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo” (FREIRE, 1987, p. 50).

Todavia, não só a busca desses temas é necessária, mas, especialmente, a reflexão crítica sobre as relações que esses sujeitos estabelecem com os outros e com o mundo, considerando-se o contexto histórico em que estão inseridos. Assim, na ação educativa é necessário que se leve em conta aquilo que é significativo aos alunos.

Para Betti (1993), isto deveria acontecer nas aulas de Educação Física, que precisariam ser relevantes aos alunos, ampliando os campos de conhecimento e unindo o prazer à informação e à reflexão crítica sobre aquilo que se vivencia a fim de se distinguir das atividades corporais que acontecem fora da escola e agregar valor à formação do educando. Ao contrário, nas aulas de Educação Física escolar, reforça-se o caráter mercantilista, que está associado às atividades físicas e esportivas, principalmente, pelo fetiche produzido pelos heróis esportivos e pelo esporte espetáculo transmitido pelas emissoras de televisão, condição esta que afeta o público jovem.

O esporte, as ginásticas, a dança, as artes marciais, as práticas de aptidão física tornam-se, cada vez mais, produtos de consumo (mesmo que apenas como imagens) e objetos de conhecimento e informação amplamente divulgados ao grande público. Jornais, revistas, videogames, rádio e televisão difundem ideias sobre a cultura corporal de movimento. Há muitas produções dirigidas ao público adolescente (BETTI; ZULLIANI, 2002, p. 74).

Tais informações acabam por oprimir ainda mais aqueles alunos que não têm acesso a esses bens, tornando-os marginais em relação à sociedade em que vivem. Nesse sentido, trabalhar com “temas geradores” decorrentes da situação em que vivem os sujeitos propicia aos alunos a compreensão crítica da realidade que o cerca em um processo dialógico capaz de desenvolver a sua autonomia. Trazer conteúdos que lhes sejam significativos e que escolham discutir propicia a esses alunos a compreensão do sentido das aulas desenvolvidas, permitindo mais engajamento, prazer e sentido na participação. Desse modo, é essencial a identificação dos temas mais relevantes a serem abordados.

Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes (FREIRE, 1987, p. 55).

Este trabalho buscou, justamente, identificar o “universo temático” dos alunos do ensino médio de seis escolas da Rede Estadual de um município do interior do estado de São Paulo, por meio de um questionário aplicado aos discentes. Os dados obtidos foram discutidos e analisados por uma equipe composta de professores da universidade, das escolas e de alunos de graduação e da pós-graduação, observando-se os procedimentos de investigação-ação propostos por Contreras (1994).

Partiu-se do pressuposto que os temas relativos aos megaeventos estivessem presentes nas escolhas dos alunos e tratá-los nas aulas de Educação Física seria relevante. Todavia, foi preciso observar que outros assuntos, vinculados à realidade em que viviam os alunos, poderiam surgir. Perguntou-se então: “Quais os temas que os alunos do ensino médio julgavam importante discutir? Quais os temas lhes traziam interesse? Sobre quais questões gostariam de dialogar? Quais os seus anseios, suas dúvidas?”.

Antes de construir qualquer proposição educativa para o Ensino Médio, ouvir aos alunos é fundamental, pois

A educação autêntica, repetamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos

de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 48).

Como já se afirmou, este texto apresenta parte da pesquisa, no entanto, para compreendê-la é importante que se esclareça o processo do qual ela faz parte.

O processo da pesquisa

O objetivo desta pesquisa foi identificar os temas geradores que fossem relevantes aos alunos do ensino médio, de seis escolas da Rede Estadual de Ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo, os quais foram obtidos das respostas a um questionário de perguntas fechadas aplicado a 311 alunos dessas instituições.

No entanto, a identificação de tais temas não foi um processo isolado. Ao contrário, a investigação foi parte de uma pesquisa intitulada “Educação Física no ensino médio e a transdisciplinaridade: uma proposta de trabalho através de temas geradores”, que possuía o objetivo de identificar as possibilidades de um trabalho transdisciplinar, por meio dos referidos temas, a partir do componente curricular Educação Física no ensino médio.

No entanto, para entender a relevância dessa parte da investigação, é preciso compreender os seus encaminhamentos na totalidade. A referida pesquisa foi desenvolvida observando-se os procedimentos da investigação-ação proposta por Contreras (1994), que se caracteriza por uma demanda contínua, num movimento espiral que requer: ação, observação, registro, reflexão, nova ação e assim sucessivamente. Parte-se de uma questão surgida nas práticas educativas e busca-se compreendê-la na tentativa de transformar a ação educacional. Analisar o problema em movimentos de idas e vindas, na relação dialógica entre teoria e prática, na discussão em grupo, permite a escolha de caminhos que permitam solucioná-los.

Os docentes das escolas foram convidados a participar do projeto depois de contato feito com a Diretoria de Ensino e com as instituições públicas

da região. Inicialmente, o projeto foi explicitado aos professores e, após o aceite de participação, passaram-se a realizar reuniões quinzenais com os que aderiram ao projeto.

Talvez em decorrência da situação vivenciada por eles no cotidiano escolar, esses professores sentiram-se motivados a desenvolver essa pesquisa em conjunto com os professores da universidade, pois se diziam solitários em seu cotidiano pedagógico, não tendo muitos momentos de interlocução. Já em uma das primeiras reuniões, ressaltaram que tinham o desejo de que a discussão partisse da ação pedagógica desenvolvida por eles, o que foi acatado. Esse momento foi relevante no sentido de compreender o papel do grupo em estabelecer o real diálogo entre os saberes dos professores, das escolas e da universidade, e as teorias que pudessem dar aporte. Mas não em uma relação de falar “para” os professores, mas sim, “com” os professores, rompendo com a relação entre “os que sabem” e “os que não sabem”; os “dirigentes” e os “dirigidos”; os “especialistas” e os “não especialistas”, tão própria das relações no campo educacional (COELHO, 1982).

A proposta inicial era que a investigação fosse feita somente com os professores da Rede, mas, em um dos debates, o grupo percebeu que era de muito importante saber o que os alunos do ensino médio desejariam aprender, observando-se os vários temas e conteúdos relativos às aulas de Educação Física. Tal proposição foi aceita por todo o grupo ao entender que o processo tinha que romper, novamente, a relação entre “os que sabem” — agora os professores da escola —, e “os que não sabem” — os seus alunos.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela — saberes socialmente construídos na prática comunitária — mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996a, p. 15).

Durante as reuniões do grupo, formularam-se dois questionários com perguntas fechadas. O primeiro continha 28 opções de escolha de temas e o segundo oferecia 54 opções de conteúdos da Educação Física. Em relação aos conteúdos, foram elencados aqueles que pudessem ser trabalhados nas

escolas participantes e, quanto aos temas, observaram-se os que permitissem a inter-relação a estes conteúdos, no desenvolvimento das práticas pedagógicas, de modo a se “estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (FREIRE, 1996a, p. 15).

Após a identificação dos conteúdos e temas, o grupo de pesquisa decidiu estruturar práticas pedagógicas relacionadas às escolhas dos alunos. Tais práticas eram trabalhadas nas aulas de Educação Física escolar dos professores da Rede Estadual de Ensino, e estes registravam as suas impressões e as levavam para a discussão no grupo que as reformulava.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996a, p. 18).

Tal processo foi tão promissor que se propôs a sistematização dele em um livro, o qual foi posteriormente publicado, como já foi citado. Nessa obra foram sistematizados 15 conteúdos e temas, com as respectivas propostas pedagógicas. O critério para o número de opções foi decorrente do entendimento dos professores, que chegaram à conclusão de que cinco temas por ano do ensino médio era o ideal para que tivessem o aprofundamento necessário.

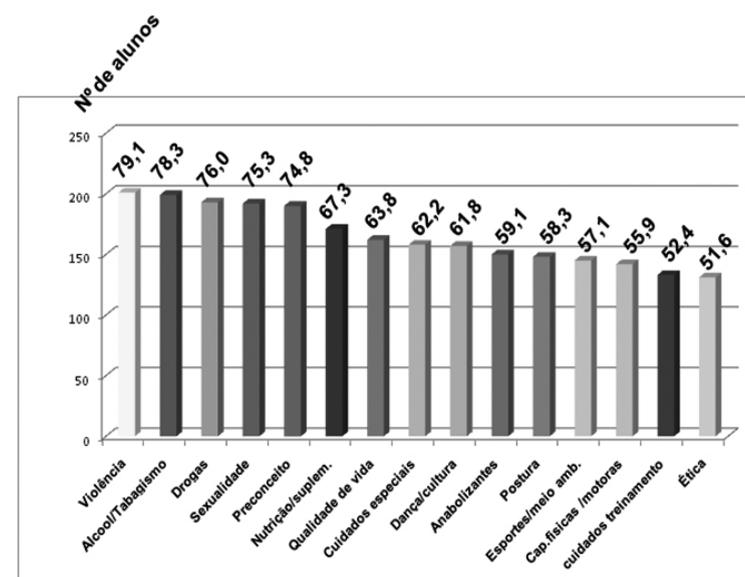
Aplicaram-se 311 questionários, sendo invalidados 54 e validados 257, dos quais as respostas foram consideradas para a tabulação final. Nestes, os alunos tinham que escolher, em ordem de preferência, 15 conteúdos e temas que desejassem discutir nas aulas de Educação Física.

Foram escolhidos, aleatoriamente, 30% do total de alunos do ensino médio em cada escola participante do projeto, respeitando-se o mesmo percentual para cada ano que compõe esse ciclo de ensino (GIL, 1991). Essa amostra apresentou uma referência consistente dos temas que instigavam ou angustiavam os alunos e que permitiram gerar discussões, nas práticas educativas, relacionadas aos conteúdos da Educação Física escolar.

O que os alunos desejam conhecer

Observando as respostas dos alunos — em relação aos temas que desejariam discutir e aprofundar seus conhecimentos — verificou-se que a frequência de respostas estava associada ao ambiente socioeconômico e cultural em que viviam. Isto pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 – Temas escolhidos pelos alunos participantes da pesquisa



Dentre os temas escolhidos pelos alunos, a violência aparece em primeiro lugar com frequência de 79,1% do total de respostas válidas, depois o alcoolismo e tabagismo, com 78,3%, drogas, com 76%, sexualidade, com 75,3%, preconceito, com 74,8%, nutrição e suplementos nutricionais, com 67,3%, qualidade de vida, com 63,8%, cuidados especiais, com 62,2%, dança e cultura, com 61,8%, anabolizantes, com 59,1%, postura, com 58,3%, esportes e meio ambiente, com 57,1%, capacidades físicas, com 55,9%, cuidados no treinamento, com 52,4% e ética, com 51,6%.

No primeiro bloco de respostas, percebe-se, assim como argumenta Freire (1987), que tais temas estão associados ao cotidiano sociocultural dos

alunos, a sua realidade existencial, pois as temáticas como violência, álcool, tabagismo e drogas estão presentes em suas vidas cotidianas e, desse modo, surgem como as suas maiores preocupações.

Assis et al. (2004) argumentam que a violência no Brasil atingiu uma grande dimensão, sendo decorrente de uma série de fatores socioeconômicos, políticos e culturais que estão inter-relacionados e se materializam no cotidiano de diversos grupos sociais. Este tema apresenta-se como uma questão relevante para os jovens, os quais nem sempre o compreendem. Visto assim,

por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, à realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida?" (FREIRE, 1996a, p. 15).

Associados a essa dimensão estão outros temas também citados pelos alunos: o alcoolismo, o tabagismo e as drogas, que são elementos colaboradores na ascensão do primeiro. Identifica-se a adolescência como um período propício ao consumo dessas substâncias e uma época vulnerável, e, muitas vezes, a experimentação acaba acontecendo, o que causa uma série de consequências de ordem médica, psicológica e de saúde para os educandos.

Melo et al. (2005) identificam a violência doméstica e a má qualidade do relacionamento familiar como importantes fatores relacionados ao consumo de álcool e drogas e, se tais questões estiverem associadas, colaboram para a potencialização da problemática, ainda mais se houver o envolvimento parental ou familiar com tais substâncias.

A sexualidade, tema também abordado, é bastante inquietante na adolescência, fase na qual há uma frequência cada vez maior de gravidez. Isto também ocorre com as doenças sexualmente transmissíveis e tais questões precisam ser consideradas nas práticas educativas. Nesse sentido, argumenta Freire:

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado, como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática social. Sua fala, sua forma de contar, de calcu-

lar, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 1996b, p. 86).

A temática sexualidade também foi citada pelos professores participantes do projeto como uma preocupação em relação aos seus alunos tanto que, dentre os temas identificados, este era o único para o qual já havia projetos nas aulas de Educação Física, construídos em decorrência de os docentes terem verificado que os alunos traziam uma série de informações inadequadas, inverídicas, que só comprometiam os seus cuidados na prevenção da gravidez ou das doenças sexualmente transmissíveis.

Dentre os temas mais escolhidos aparece o preconceito, o que pode retratar o fato de alguns alunos já terem sido vítimas de situações que refletiam o desrespeito às diferenças raciais, de condições socioeconômicas, de religião e outras. Observa-se que as humilhações e rejeições sofridas no ambiente escolar impactavam negativamente a capacidade de relação social, assim como o desenvolvimento cognitivo desses alunos (HENRIQUES, 2002).

Este é um tema que deve ser enfaticamente abordado nas práticas educativas, pois uma escola democrática

É a que supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática. Por isso mesmo se bate por uma crescente democratização nas relações que se travam na escola e das que se estabelecem entre a escola e o mundo fora dela (FREIRE, 2001, p. 49).

Acredita-se que uma escola e seus professores não podem deixar que seus alunos sofram — pelos direitos que possuem como cidadãos de alcançar o pleno desenvolvimento de suas melhores capacidades humanas — situações de aviltamento que venham a corroborar para a depreciação de sua autoestima e consequente submissão àqueles que possuem maior poder ou domínio, seja de que natureza for.

Neste primeiro bloco, observa-se, então, marcadas as maiores preocupações dos adolescentes com os temas relacionados à concretude de sua realidade e do que vivem. Já no segundo bloco, apresentam-se outras questões, especialmente, aquelas referentes aos cuidados com o corpo e

à busca da melhoria da condição de saúde e da estética: a nutrição, os suplementos nutricionais e os anabolizantes. Tais temas denotam o desejo de os alunos terem um corpo “sarado”, tão propagado pela mídia para a conquista de um melhor *status* social. Em geral, tal conquista está associada à prática da musculação, atividade que nem todos têm acesso a ela em decorrência de sua condição socioeconômica. Verifica-se, no entanto, que o consumo dos suplementos e dessas substâncias aumentou, especialmente entre os adolescentes, em decorrência de não identificarem o risco ao qual estão sujeitos quando mal utilizadas (HIRSCHBRUCH; FISBERG; MOCHIZUKI, 2008).

Em conjunto a essa preocupação, aparece o tema qualidade de vida. Sabe-se que as condições atuais de inatividade, consequência dos hábitos da vida contemporânea e das mudanças tecnológicas, são determinantes para a diminuição da qualidade de vida e o aumento da obesidade, cabendo à Educação Física intervir de modo a possibilitar a mudança desse quadro. Nesse sentido, é fundamental que esse tema esteja presente nas discussões relacionadas às práticas educativas das aulas de Educação Física no ensino médio, enfatizando-se a importância de conquistarem estilos de vida ativos e saudáveis para uma melhor formação humana (NAHAS, 2001).

Todavia, como falar em qualidade de vida quando existe, dentre os alunos, trabalhadores que, muitas vezes, vão ao turno contrário ao seu trabalho para a escola, e que o tempo de deslocamento de um lugar para o outro, aliado a sua condição socioeconômica não permite que se alimentem bem, tenham tempo para a realização de atividades físicas ou, ainda, tenham condições financeiras para bancar esse estilo de vida saudável. Desse modo, esses aspectos necessitam estar associados a tal debate, para não correr o risco de uma interpretação ingênua dos fatos, ou seja, como se o alcance destas condições dependesse unicamente do sujeito.

A ética também aparece. Acredita-se que tal questão se fundamenta no fato de as escolas se defrontarem no dia a dia com a presença constante de um conjunto de dimensões que fazem parte do campo da formação do sujeito ético: a ordem, a disciplina, as normas, a justiça, o bem, a liberdade, o fazer escolhas, a responsabilidade, o trabalho, a assiduidade, o companheirismo, o cuidado, a sociabilidade, os valores, a verdade, as condutas, a consciência, os

direitos e os deveres. Todavia, esta discussão nem sempre se apresenta como uma relação simétrica na qual alunos, professores e gestores possuem, perante o tema, as mesmas obrigações para o bom encaminhamento das relações humanas (ARROYO, 2007).

Incluem-se também entre os quinze temas os cuidados no treinamento e as capacidades físicas, fato que pode estar associado ao grande número de alunos que participam das equipes de treinamento escolar, cujos exercícios são realizados para o condicionamento físico ou para a aprendizagem de técnicas e de táticas desportivas. Ainda, pode estar relacionado à busca do corpo perfeito, aspecto já discutido anteriormente, e, do mesmo modo, à preocupação com a postura, que aparece como último tema.

Finalmente, a inter-relação da prática esportiva com o meio ambiente é citada e acredita-se que está associada à fase e às características da adolescência quando a aproximação à situação que envolve riscos parece chamar atenção. Nesse sentido, o trabalho com essas modalidades podem proporcionar o desenvolvimento da atitude de tomar cuidado com o próprio corpo, trabalhando a necessidade de se observar o uso de equipamentos adequados e o emprego das habilidades necessárias. Os esportes de aventura, sobretudo aqueles realizados na natureza, representam mais uma possibilidade de aproximação entre o indivíduo e o meio ambiente, propiciando a interação com os elementos naturais, desencadeando atitudes de preservação (MARINHO, 2004).

Tais dados apontam para a necessidade de se observar os temas geradores presentes no cotidiano dos alunos para as práticas educativas. Esta concepção se fez presente na continuidade do projeto, quando o grupo construiu práticas pedagógicas para o desenvolvimento dos conteúdos e dos temas, que, depois de aplicadas na escola, observadas e registradas pelos seus professores, foram trazidas para a discussão no grupo de pesquisa para análise, reformulação e reaplicação, quando fosse o caso, às aulas de Educação Física escolar.

Esses processos foram publicados, posteriormente, no livro já referenciado neste texto e que apresenta, além das práticas educativas, outras proposições para o trabalho com os temas geradores elencados.

Considerações finais

Observando os resultados da pesquisa, identificam-se os temas geradores que requerem a discussão nas aulas de Educação Física escolar para os alunos do ensino médio de seis escolas da Rede Estadual de Ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo, e verificam-se as possibilidades de um trabalho que tenha mais significado aos educandos.

Percebe-se que os alunos das escolas pesquisadas apresentam dois conjuntos de temas associados à realidade existencial em que vivem. Um primeiro conjunto está relacionado à condição de vida destes que, muitas vezes, convivem com a violência e o consumo de álcool ou drogas, aspectos que estão inter-relacionados e que tendem a potencializar as mesmas questões.

A busca por um corpo perfeito, enfatizado pela mídia para o consumo de bens materiais, de nutrientes ou substâncias que prometem sua rápida conquista, também é um aspecto a ser discutido no sentido de permitir a tomada de consciência do jovem inicialmente pelo acesso ao conhecimento científico e, depois, pela não associação dessa concepção ao sentimento de maior valia. Tais temas precisam ser considerados no processo educacional, no cotidiano pedagógico da Educação Física, associados aos conteúdos culturalmente determinados pertencentes a essa área, dando mais significado para essas aulas e contribuindo à formação da autonomia dos alunos.

Por ser o ensino médio uma fase de mudanças significativas na vida dos educandos, estes suscitam a busca de uma série de informações sobre temas que os angustiam ou que desejam melhor conhecer, e estando esses mesmos temas relacionados à área de Educação Física, não há como desconsiderá-los no processo de ensinar e aprender.

É importante destacar que estes foram os temas elencados pelos sujeitos desta pesquisa e que, em outro contexto educacional, inserido em outro processo sociocultural, os resultados podem se apresentar de forma diferenciada.

Todavia, ouvir os alunos, perceber aquilo que lhes angustia ou o que desejam conhecer é parte do papel de professor no desenvolvimento do espírito crítico e a da ação autônoma dos educandos.

Bibliografia

- ARROYO, M. G. Conhecimento, ética, educação, pesquisa. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 1-24, jun. 2007. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3163/2094>>. Acesso em: 3 mar. 2014.
- ASSIS, S. G. et al. Violência e representação social na adolescência no Brasil. *Revista Panamericana de Salud Publica*, Washington, v. 16, n. 1, p. 43-51, jul. 2004. Disponível em: <http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1020-49892004000700006-&lng=pt&nrm-iso>. Acesso em: 18 maio 2009.
- BETTI, M. Cultura corporal e cultura esportiva. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 44-51, jul./dez. 1993.
- BETTI, M.; ZULLIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 73-81, 2002.
- COELHO, I. M. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *O educador: vida e morte, escritos sobre uma espécie em perigo*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. p. 110-129.
- CONTRERAS, J. D. ¿Cómo se hace? *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona, n. 224, p. 14-19, 1994.
- CURY, C. R. J. O ensino médio: resgate de sua identidade. *Revista Dois Pontos*, p. 25-26, maio/jun. 1997.
- DAÓLIO, J. A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. *Pensar a Prática*, v. 8, n. 2, p. 215-226, jul./dez. 2005.
- DARIDO, S. C et al. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. *Motriz*, Rio Claro, v. 5, n. 2, p. 138-145, dez. 1999.
- FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.
- _____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996b.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALLARDO, J. S. et al. *Educação física escolar: do berçário ao ensino médio*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- GHIRALDELLI JR., P. *Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 2001.
- GOEDERT, R. T. *A cultura jovem e suas relações com a educação física escolar*. 2005. 156 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

GOMES, C. A. et al. Educação e trabalho: representações de professores e alunos do ensino médio. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 11-25, mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 3 mar. 2009.

HENRIQUES, R. *Raça e gênero no sistema de ensino*. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129720POR.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2014.

HIRSCHBRUCH, M. D.; FISBERG, M.; MOCHIZUKI, L. Consumo de suplementos por jovens freqüentadores de academias de ginástica em São Paulo. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, Niterói, v. 14, n. 6, p. 539-543, nov./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-86922008000600013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 abr. 2014.

KRAWCZYK, N. R. O plano decenal de educação Estadual: reflexões para pensar os desafios do ensino médio. In: CONFERÊNCIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 2007, Fortaleza. Anais... Fortaleza: [s.n.], 2007. p. 1-18. Disponível em: <<http://conferencia.mec.gov.br/documentos/ceara.pdf>> Acesso em: 3 mar. 2014.

MARCÍLIO, M. L. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Instituto Braudel, 2005.

MARINHO, A. Atividades na natureza, lazer e educação ambiental: refletindo sobre algumas possibilidades. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 22, p. 47-70, 2004. Semestral. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/1184>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

MARTINS, I. C. *As relações do professor de educação infantil com a brincadeira*: do brincar na rua ao brincar na escola. 2009. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. *Educação física na adolescência*: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte, 2000.

MELO, Z. M. et al. Família, álcool e violência em uma comunidade da cidade do Recife. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 201-208, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 mar. 2009.

MENEZES, R; VERENGUER, R. C. G. Educação física no ensino médio: o sucesso de uma proposta segundo alunos. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, Barueri, v. 5, p. 99-107, 2006. Edição especial.

MITRULIS, E. Ensaio de inovação no ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 217-244, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 mar. 2014.

NAHAS, M. V. *Atividade física, saúde e qualidade de vida*: conceitos sugestões para um estilo de vida ativo. Londrina: Midiograf, 2001.

WERMELINGER, M.; MACHADO, M. H.; AMANCIO FILHO, A. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 207-222, abr./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 mar. 2014.

A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO INSCRITA NO DISPOSITIVO DE ESCOLARIZAÇÃO

Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani

Objetivando problematizar a escolarização dos jovens no Brasil, buscou-se uma aproximação da relação entre educação e trabalho, que tem sido alvo de interesse dos que pensam o Nível Médio de ensino em diferentes campos de produção de conhecimentos. Interessou ressaltar e analisar a produção da dicotomia educação-trabalho, de uma sequência que se estabeleceu entre esses termos e o lugar do ensino médio nessa produção discursiva.

A dicotomia educação-trabalho não existiu desde sempre; é uma fabricação de fins do século XVIII e início do XIX. Sua instauração talvez não possa ser buscada “apenas” em uma história da educação, nem mesmo da educação profissional, ou no desenvolvimento do capitalismo ao longo dos últimos séculos, visto que implicou também outra ruptura que lhe é contemporânea e que interessou explicitar.

Inicialmente, segundo Foucault (1985), cabe retornar a uma questão mais ampla que instaura uma ruptura na ordem do saber, ocorrida no final do século XVIII. Naquele momento, o saber em sua positividade mudou de natureza e de forma. Não se tratava mais da episteme clássica (era da representação) — na qual o campo do saber era perfeitamente homogêneo e todo o conhecimento organizava-se pelo estabelecimento das diferenças e as definia pela instauração de uma ordem; como em um quadro, distribuíam-se todas as ordens possíveis, as relações, a forma de organização dos seres em suas singularidades, seus caracteres distintivos —, mas da episteme moderna, que deixa de privilegiar as identidades e as plataformas permanentes com seus traçados

possíveis e instaura um “novo” e singular estatuto⁷. Pode-se demarcar o final daquele século como o “começo” da organização da maneira moderna ocidental de conhecer as empiricidades, que são a vida, o trabalho e a linguagem⁸.

O saber, como modo de ser “prévio e indiviso” entre o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento, passou por uma mudança profunda. Dessa maneira, não utilizou mais a condição primitiva da permuta para analisar a constituição do valor, passando a estudar o “custo de produção”. No âmbito arqueológico, a produção, como referência importante no espaço do saber, substituiu-se à troca, fazendo aparecer novos objetos (como o capital) e, disso, novos conceitos e métodos (como a análise do modo de produção). Também, a vida e a linguagem, como formas fundamentais do saber, fizeram aparecer novos objetos e métodos.

A educação ocidental a partir do século XVII e durante o século XVIII é colocada no cerne do que Castro (2006, p. 65) denominou o “grande processo de reestruturação do poder moderno”, isto é, instaura-se nos fenômenos de disciplinarização da sociedade. A educação atenta-se, daí em diante, não apenas à formação do clero, mas em popularizar gradativamente o que era uma educação burguesa, atingindo diferentes agentes sociais, ao mesmo tempo que busca formar as crianças desde cedo.

Também, no sentido dado por Foucault (2000), é o momento em que as tecnologias disciplinares se disseminam por toda a sociedade, tendo como objetivos a fabricação de corpos dóceis e a produção de uma individualidade disciplinar. A educação moderna inscreve-se em dois processos correlatos: de um lado, a disciplinarização e a normalização dos corpos individuais e, de

7 Conforme Foucault (1985, p. 266), a sociedade europeia inventa para si “[...] uma profundeza onde a questão não será mais das identidades, das plataformas permanentes com todos os seus caminhos e percursos possíveis, mas a das grandes forças ocultas desenvolvidas a partir de seu núcleo primitivo e inacessível, mas a da origem, da causalidade e da história”.

8 Sobre as “novas empiricidades” que se organizam em fins dos setecentos, consultar o livro *As palavras e as coisas*, no qual Foucault (1985) dedica um capítulo à análise da vida, do trabalho e da linguagem, traçando o que denomina “*epistème* moderna”. Lecerf (2006) retoma a obra de Foucault mapeando suas análises sobre o trabalho, que não constituiu para este um objeto de pesquisa, mas foi delimitado em diferentes momentos e modos pelo filósofo.

outro, a disciplinarização dos saberes. Para demonstrar esse processo de disciplinarização dos saberes, o pensador utiliza o saber técnico e tecnológico. Conforme explicita, até o final dos setecentos, esse tipo de saber organizava-se entre segredo e liberdade; era guardado em segredo. Segredo esse que garantia o privilégio de quem o possuía e também, certa liberdade, uma independência de cada tipo de conhecimento e de quem os manipulava.

Naquele momento, com a ruptura na ordem do saber, com as novas exigências econômicas e as novas formas de produção, esse campo passou por uma intervenção estratégica por parte do Estado moderno, objetivando ordená-lo por meio de quatro operações: 1) a eliminação e desqualificação dos saberes inúteis e economicamente custosos; 2) a normalização dos saberes, permitindo que se comunicasse entre eles; 3) a classificação hierárquica, ordenando-os dos mais particulares aos mais gerais; e 4) uma centralização piramidal.

Tratava-se então de luta econômico-política em torno dos saberes, na qual se pode localizar a organização da enciclopédia, a criação das grandes escolas (de minas, de estradas) e da universidade moderna, o aparecimento da ciência (não mais as ciências) e o controle da enunciação (não seu conteúdo, mas sua forma). Momento em que o poder se organiza em torno da vida, esta atravessada por um feixe de relações: de um lado, a anatomopolítica (dispositivos disciplinares), cujo objeto é o corpo individual e, por outro, uma biopolítica da população (dispositivos de segurança), cujo objeto é o corpo-vivo como suporte de processos biológicos.

Mesmo não sendo dispositivos que se excluem, é preciso observar que neles há uma diferença com a noção de “disciplina”, como demonstra Castro (2006, p. 73). Tomando a relação entre os dois dispositivos e a “norma”, pode-se observar que, nas disciplinas, se partia de uma norma como forma de ordenamento, em relação à qual se buscava distinguir o normal do anormal. Tratava-se, pois, de uma “normação”, mas, nos dispositivos biopolíticos, ocorre o contrário: neles

[...] há um assinalamento das diferentes curvas de normalidade e a operação de normalização consistirá em fazer interagir essas diferentes atribuições de normalidade e procurar as mais normais [...] essas distribuições servirão de norma”. A norma é deduzida do normal, não

lhe antecede; ela é “um jogo dentro das normalidades diferenciais”. Trata-se aqui de “normalização”.

Nesse último sentido, organizaram-se as ciências humanas não simplesmente como um “saber da norma”, que deveria definir a “norma do humano”, mas também incluir, por intermédio de seus discursos, a “normalidade do humano”. O que Castro (2006) nos ajuda a entender é que esses mecanismos de poder (jurídico-legais, disciplinares e de segurança) não se anulam ou são substituídos uns pelos outros através dos tempos, mas que mudam, no sentido de um deles ser dominante em dada época. O que se modifica é a correlação entre eles e a função do saber em cada um.

A relação educação-trabalho na instituição moderna: cisão e intercomunicação

Ao longo do século XIX, o que estava em questão na educação escolarizada ainda não era o nível intermediário como oferta pública e obrigatória; este era caracteristicamente privado e de acesso restrito. O que estava sendo produzido em diferentes discursos e campos de saber era a necessidade de oferta do ensino primário público e obrigatório como norma.

A dicotomia educação-trabalho, instituída no ensino universitário moderno, marcadamente intelectual e ilustrado, constituiu também, desde o final do século XIX e ao longo do século XX, objeto de interesse de estudiosos do ensino secundário e da educação profissional média. Parte desses discursos científicos voltou-se ao ensino médio público por causa de sua característica de formação da juventude, que buscava na escolarização uma possibilidade de acesso ao mercado de trabalho. Esses discursos denunciaram a instauração da dicotomia no interior desse nível de ensino e a pouca eficácia da profissionalização por ele produzida (como ocorrido quando da reforma dos anos de 1970), que, por um lado, não atendia a formação geral e, por outro, sequer atendia a formação profissional.

Se o ensino superior foi associado e caracterizado ao longo do século XIX como um “mundo” à parte, destinado à formação dos homens ilustrados e dos dirigentes políticos das sociedades ocidentais, não foi diferente com o

Nível Médio. Inicialmente, ele também se organizou como modalidade seletiva e lugar de preparação e acesso à instituição universitária e à condição social daí resultante.

A gradativa instauração da escolarização pública e obrigatória nos diferentes níveis de ensino, atingindo, além da instrução elementar, o nível intermediário, ampliou a visibilidade à problemática da preparação da força de trabalho, inicialmente força física, mas que implicou, de forma crescente, o domínio de conhecimentos científicos específicos (especializados) ao exercício das profissões técnicas e auxiliares. Mundo do trabalho e mundo ilustrado, esses dois mundos inicialmente antagônicos irão, em especial a partir do século passado, estar interligados.

Tanto a dicotomia educação-trabalho quanto essa ligação foram fabricadas socialmente. Elas não existiram desde sempre. Tal intercomunicação não foi algo natural, exigiu uma operação sintética que implicou transformações nos termos e também um conjunto heterogêneo de práticas discursivas e não discursivas (normas, regulamentos, leis instituições — como escola, empresa e família). Daí a necessidade que aqui se colocou de problematizar tanto a dicotomia quanto uma possível sequência educação-trabalho.

Certamente, a instauração e ampliação dessa dicotomia e dessa sequência tiveram nas instituições educacionais lugares privilegiados. Com o apoio de Santos (2006), ao analisar a instituição universitária, pode-se evidenciar que essa dicotomia não ficou restrita ao nível superior de ensino, como também não acarretou transformações apenas na educação.

Se ao longo de praticamente todo o século XIX tal dicotomia significou a existência de dois mundos — o ilustrado e o do trabalho — inevitavelmente desarticulados, no final daquele século e grande parte do século passado, passou a significar a separação temporal de dois mundos que se intercomunicam: a sequência educação-trabalho.

Essa transformação da relação acarretou modificações no interior do termo educação:

[...] que fora inicialmente transmissão da alta cultura, formação do caráter, modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da direção da sociedade, passou a ser também educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas

especializadas, capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço da produção (SANTOS, 2006, p. 196).

De outro lado, uma transformação também ocorreu com o termo trabalho, que, “[...] fora inicialmente desempenho de força física no manuseio dos meios de produção, passou a ser também trabalho intelectual, qualificado, produto de uma formação profissional mais ou menos prolongada” (SANTOS, 2006, p. 196).

A educação dividiu-se entre cultura geral, formação profissional e trabalho, entre trabalho qualificado e não qualificado. Se, na universidade, a resposta a essa transformação constituiu-se em harmonizar educação humanística e formação profissional, ou, em outros termos, ciência e técnica. Tal saída visava compensar uma “centralidade cultural”, certa hegemonia na formação profissional diante da expansão industrial e da cultura de massas. Foi nesse sentido que se organizaram instituições diversas (públicas e privadas), especificamente vocacionais, para a formação profissional, vinculadas ou não às universidades.

As tentativas de articular ciência e técnica inscrevem-se em iniciativas de sociedades europeias, como as da França, em fins dos setecentos, mas certamente não se tratavam ali de qualquer generalização, ainda que tivessem efetivamente função utilitária. Tratava-se de uma preocupação em formar uma “nova” elite, descolada da formação jesuítica que ainda controlava a universidade, criando para tanto novas instituições.

Desde os oitocentos, iluminados pela racionalidade científica, as preocupações com uma formação dos dirigentes inovavam-se pautadas pela articulação entre duas culturas até então paralelas: ciência e técnica. Nesse aspecto é que na segunda metade dos setecentos organizou-se, na França, a *École Centrale des Travaux Publics*, que, a partir dos oitocentos, passa a ser denominada *École Polytechnique*, e constituiu o grande laboratório dessa cultura técnica que se instaurava, cujos títulos tinham alto reconhecimento e serviram de modelo para as demais escolas de formação tecnológica e também de formação científica dos demais graus de ensino daquele país. Não se tratava de uma empresa tranquila, isenta de conflitos, visto que:

O modelo politécnico, ao ser exportado para outros países e para outros níveis de ensino, como o Liceu, carregou o embate entre as duas

concepções epistemológicas presentes na sua criação: a formação apoiada nas concepções teórico-matemáticas e outra de base experimental, que buscava matematizar os fenômenos observados na experiência (NUNES, 2000, p. 43).

Modelo e debate que foram seguidos no Brasil por escolas de nível superior, não ocorrendo o mesmo com as de curso secundário. Nestas, os debates e questões ligados ao ensino científico, nas últimas décadas do Império, podem ser expressos nas posições que defendiam uma “bifurcação” entre ensino clássico e especial. Divisão que em sociedades europeias encontrou uma conciliação, visto que, paralelas aos liceus e aos ginásios de estudos clássicos, foram criadas instituições de ensino secundário especial, que não objetivavam diretamente a formação profissional e, segundo Nunes (2000, p. 45), “[...] forneciam cultura geral e as bases da formação profissional”.

Tal solução não encontrou, no Brasil, resistência entre os defensores dos “estudos humanísticos”. Entretanto, nas escolas secundárias provinciais daquele período (liceus, colégios, ateneus e ginásios), as noções das “ciências” não eram praticamente ensinadas, mas discursivamente propugnadas, e as mudanças ocorridas estavam relacionadas ao preparo dessas instâncias, tendo como referência, as modificações introduzidas no Colégio Pedro II, que primou, ao longo de décadas, por um currículo cujos estudos científicos tinham importância subordinada aos estudos clássicos. Característica que predominou em grande parte do século seguinte, sendo denunciada em diferentes discursos (de educadores escolanovistas, políticos, dentre outros).

De modo geral, essa operação deixou de ser legitimada somente em 1960, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1988a), o que não significou uma superação da desarticulação entre ensino regular (preparatório para a vida universitária) e ensino profissional (como terminalidade para o mundo do trabalho).

Partindo da prática da universidade citada, pode-se afirmar que, gradativamente, tentativa semelhante foi colocada nos discursos sobre o ensino médio, que contaram com intervenção estatal, inclusive regulamentando as práticas da iniciativa privada. Porém, nesse caso, nada tinha a ver com um poder de enfrentamento da instância escolar. Antes objetivava-se conformá-la e controlar a formação da força de trabalho especializada — individualidades

produtivas. De forma crescente, tão importante quanto esse objetivo, tratava-se ainda de constituir um exército razoável de subjetividades consumidoras, imprescindíveis ao desenvolvimento do país.

As denúncias sobre a dicotomia instaurada entre educação geral e formação profissional foram constantes ao longo do século passado no Brasil, mesmo com a reforma desse nível de ensino nos anos de 1970, considerada, por alguns estudiosos, como um “avanço” pela produção de uma “escola única”, na qual esses dois aspectos estavam articulados.

Atentar para a objetivação desse nível de escolarização, contudo, não basta para problematizá-la e não constituiu preocupação central nesta reflexão. Trata-se, antes, de observá-la com cuidado para evidenciar os efeitos que tais discursos (como o dos pedagogos, o das reformas educacionais) e as instituições produziram e produzem sobre os sujeitos, objetivando-os, bem como levando-os, em decorrência dessas práticas, da naturalização dessa relação, a produzirem-se enquanto sujeitos, subjetivando-se.

Enfim, como os sujeitos constroem uma identidade que, portanto, não é natural, como eles se produzem e são produzidos, instalando-se na “dicotomia” que coloca em lados opostos especializados e não especializados, qualificados e não qualificados, competentes e incompetentes, trabalhadores e improdutivos.

Os colégios do império e as escolas da república: escritura, exame e outras tecnologias como elementos do dispositivo disciplinar e de segurança

Anterior à instituição de colégios-modelo, como o Colégio Pedro II (transformado em colégio de “instrução secundária” em 1837), mas se prolongando, duas técnicas já podiam ser consideradas exemplares e utilizadas em locais de aprendizagem, como os instaurados no país, por constituírem instrumentos de controle do corpo individual, modo de objetivação dos indivíduos e da forma escolar denominada colégio, mas que, entretanto, não se limitaram a ela. Trata-se da generalização da escritura ou “ato gráfico” e do “exame”.

A escritura, como demonstra Artières (2006, p. 38), constitui um novo saber que se organiza na Europa na metade dos oitocentos, considerado um segundo tipo de panótico: o “panótico gráfico”. Este se inscreve na técnica disciplinar, técnica política sobre o corpo (como foram anteriormente o suplício e a punição), a qual corresponde ao exercício, ao corpo que se ajusta, enfim, ao rastro. Termo este que remete à escritura, cujo estatuto ganha importância nas disciplinas, como uma técnica de coerção dos indivíduos, seu controle e utilização, pela observação minuciosa do detalhe e também um cuidado político com pequenas coisas. Não se trata mais da marca no corpo supliciado, nem da punição ditada pelo jurista, com seu sinal a ser fixado, mas de “[...] uma aprendizagem e um longo exercício da escritura”.

A partir dos oitocentos, “uma generalização do privilégio gráfico” volta-se, em especial, às populações socialmente desfavorecidas e, também, mais perigosas. Essa generalização tem diversas dimensões no dispositivo disciplinar: de um lado, como prática social, de outro, como instrumento e, ainda, como produção. Nesse sentido é que surge a figura do escolar tratada por Foucault (2000) em *Vigiar e punir*. A escritura controla o uso do tempo, da ação, da articulação entre corpo e gesto, mais ainda, ela é uma “ginástica”, que investe o corpo em sua totalidade. Assim,

[...] a escritura é elevada ao mesmo nível do caminhar; faz-se dessa prática, um modo de controle do corpo. Pelo seu exercício, atua-se sobre todo o corpo. Mas tal controle sobre a escritura não se opera senão no momento da aprendizagem. O sistema disciplinar dá um grande destaque às punições que, visando reduzir as diferenças e sendo essencialmente corretivas, são da ordem do exercício. [...]. Ferramenta para docilizar os corpos e instrumento para o bom ajustamento, a escritura é, assim, um objeto particularmente útil no procedimento de classificação e hierarquização individual que é o exame (ARTIÈRES, 2006, p. 40).

Lembremos que a pedagogia do colégio, desde os jesuítas, é fundada na escrita. Com eles inicia-se o processo educativo da escritura, do “ato gráfico”, que será privilegiado no século XIX, como instrumento e poder de vigiar, para o qual serviam de sustentação as práticas do “exame”.

Como Foucault (2000, p. 157) evidencia, o exame é uma técnica que, ao mesmo tempo, “[...] coloca os indivíduos num campo de vigilância” e “si-

tua-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam”. A escola “examinatória”, o colégio, constitui “aparelho de exame ininterrupto”. O exame

É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar, punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. E é por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam (FOUCAULT, 2000, p. 154).

Por intermédio de técnicas como essas foi que se constituíram a objetivação dos sujeitos e a individualização. Enfim, o exame, como técnica disciplinar, tem a sua disposição um instrumento útil, se não fundamental: a escritura. Mais ainda, nas primeiras décadas do século passado, quando se passou de uma sociedade de vigilância para uma sociedade de controle (DELEUZE, 1992; ARTIÈRES, 2006), a escrita não perdeu seu privilégio, antes a aprofundou e tornou-se instrumento de captura dos indivíduos, por meio de seus rastros. Técnicas, portanto, instituidoras da objetivação e sujeição individuais.

Como técnica disciplinar, o exame, que coloca os indivíduos em um campo de vigilância, também os situa em uma rede de anotações escritas. Daí a afirmação de Foucault (2000, p. 158), que “[...] um poder de escrita é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina” e, em função dessa aparelhagem de escrita que o acompanha, o exame possibilita duas situações que se correspondem, isto é:

[...] a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não, contudo para reduzi-lo a traços “específicos”, como fazem os naturalistas a respeito dos seres vivos; mas para mantê-los em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado, a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa do desvio dos indivíduos entre si, sua distribuição numa “população” (FOUCAULT, 2000, p. 158, grifo do autor).

Ainda no exame, cada indivíduo se torna um “caso”: objeto para o conhecimento e, ao mesmo tempo, uma tomada para o poder. Porém, tendo a escritura como instrumento útil, o “caso” não se inscreve mais no conjunto que qualifica um ato e permite mudar a aplicação de uma regra (como na jurisprudência), mas:

[...] é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc. [...]. O exame como fixação ao mesmo tempo ritual e “científica” das diferenças individuais, como aposição de cada um à sua própria singularidade (em oposição à cerimônia onde se manifestam os status, os nascimentos, os privilégios, as funções, como todo o brilho de suas marcas) indica bem a aparição de uma nova modalidade de poder em que cada um recebe como status sua própria individualidade e onde está estatutariamente ligado aos traços, às medidas, aos desvios, às notas, que o caracterizam e fazem dele, de qualquer modo, um “caso” (FOUCAULT, 2000, p. 159, grifo do autor).

Como as operações de ensino e de aprendizagem realizadas repetidamente no interior das instâncias escolares, com suas hierarquizações, classificações, provas, notas, registros e ocorrências, punições, enfim, uma lista de procedimentos, podem-se observar as técnicas disciplinares fazendo por aqui suas entradas, não tão discretas, relativas ao controle do acesso ao ensino secundário.

A institucionalização do ensino secundário no país remete, inicialmente, ao século XIX e tem nos chamados “exames parcelados ou preparatórios” uma de suas técnicas mais expressivas. Esses exames constituíam uma condição indispensável, um processo de classificação e critério de seleção para todos que almejassem o acesso ao ensino superior. Eram regulamentados, fiscalizados, enfim, controlados, pelo Ministério do Império, que, além da nomeação da banca de exames, estabelecia as matérias nas quais os candidatos deveriam demonstrar conhecimentos (inclusive de latim).

Conforme Gasparello (2003), com a estratégica colocação do Colégio Pedro II como modelo a ser copiado pelos demais colégios provinciais, o governo imperial indiretamente legislava para todo o ensino secundário do país, restringindo a autonomia das províncias. A “equiparação” àquele colégio vinha acompanhada de “privilégios” estabelecidos pelo governo central, como o direi-

to de instalar nesses locais bancas de exames preparatórios. Mais ainda, o privilégio que se almejava era o de possibilitar aos estudantes o direito de ingresso em cursos superiores sem a necessidade de se submeterem aos exames parcelados.

Segundo Osório, Russi e Gonçalves coexistiam, até parte do período republicano, dois sistemas de ensino secundário:

De um lado, o ensino regular oferecido pelo Colégio de Pedro II, alguns liceus provinciais e um número reduzido de estabelecimentos particulares; e de outro, com predominância numérica, os cursos preparatórios de aulas avulsas aos parcelados. Esclarece-se que, os liceus provinciais não possibilitavam aos concluintes, como o Colégio de Pedro II, o ingresso automático nos cursos superiores. Aliás, a luta pela equiparação entre liceus e o Colégio de Pedro II, foi uma constante durante o período monárquico, envolvendo políticos e intelectuais de prestígio (OSÓRIO; RUSSI; GONÇALVES, 1991, p. 106).

Mesmo o Colégio Pedro II (único mantido pelo governo central), na última década do período imperial, não conseguindo permanecer intocado, se submeteu aos exames parcelados, tornando-se, como os demais estabelecimentos secundários, um curso preparatório para os exames de admissão ao ensino superior. Condição que permaneceu até 1888⁹.

A política de equiparação e os exames preparatórios constituíram técnicas úteis ao exercício de dominação. Instrumento de poder e de objetivação individuais, os exames foram tomados como objeto nos discursos políticos durante décadas e de modo privilegiado nos debates parlamentares da primeira década do século passado. Mas, de outro lado, o sistema de cursos preparatórios e exames parcelados, que convivia com o sistema regular mantido pelo Colégio Pedro II, tinha “certa preferência” dos alunos, por constituir um “[...] caminho mais rápido e seguro para aprovação nos exames de ingresso aos cursos superiores” (OSÓRIO; RUSSI; GONÇALVES, 1991, p. 107).

As questões ligadas ao ensino secundário e tomadas nos discursos da época versavam sobre a relação entre cultura clássica e cultura humanista mo-

derna; extinção dos exames parcelados e a adoção do sistema de estudos seriados. Na esfera política, esses embates orientavam-se pela defesa ou contraposição a um modelo nacional de secundário para todo o país.

As sessões do Parlamento, para tratamento do Projeto sobre a Reforma da Instrução Pública, enviado pelo governo à Câmara, em 22 de julho de 1907, evidenciam o pensamento dos parlamentares que trataram sobre a “utilidade social do ensino secundário”. Esses parlamentares eram constituídos de médicos, juristas, que também se atribuíam um papel no magistério, portanto, um grupo de intelectuais e políticos que se assumiam como aptos a pensar a educação do país e definir seus rumos. Enfim, esse projeto foi amplamente discutido, recebendo várias emendas, mas foi, dois anos depois, arquivado.

Ao que interessou ressaltar nessa parte, dois temas foram alvos de preocupações nos debates parlamentares:

- a) a divisão do ensino secundário em dois ciclos — porque constituía exemplo vitorioso nos “países mais adiantados”: o primeiro ciclo, como “base comum de instrução”, consistia em oportunizar uma cultura fundamental, de conhecimentos utilizáveis, na qual as disciplinas galgavam “um estilo mais prático e de aplicação imediata” — uma educação regular; enfim, objetivava formar uma “cultura básica” suficiente aos que não pretendiam (ou não podiam) cursar o nível superior; e, o segundo ciclo, um ensino especial, que objetivava preparar para os cursos superiores e/ou oferecer habilitações voltadas a carreiras profissionais; e,
- b) a problemática dos exames parcelados, denunciados como responsáveis pelo descrédito do ensino secundário ao longo do período imperial, em decorrência de atitudes “benevolentes” das bancas, com suas irregularidades comprovadas; o que também significava questionar o tipo de poder que por ele se exercia e legitimava.

A extinção desses exames corroborava, portanto, com a defesa da seriação. Como Gasparello (2003) resalta, acabou predominando sua extinção, que, paulatinamente cedeu lugar a um secundário como curso regular de estudos seriados — sem os “saltos” permitidos no antigo sistema —, situação que foi legitimada em diferentes reformas durante o primeiro período republicano.

⁹ Segundo Osório, Russi e Gonçalves (1991), desde sua criação, o Colégio Pedro II oferecia ensino seriado e um currículo estruturado de forma sequencial. Somente pouco antes da proclamação da República que se reinstaura nesse Colégio o ensino regular seriado.

Essas reformas, porém, não tiveram êxito na plena eliminação dos cursos preparatórios aos exames de ingresso aos cursos superiores:

O regime dos chamados exames parcelados só terminou com a reforma de Francisco Campos em 1931, que pelo Decreto 19.890, de 18 de abril, instituiu o ensino secundário seriado regular, como sistema oficialmente reconhecido, com duração de 7 anos, sendo cinco de curso fundamental e dois anos de curso complementar propedêutico (OSÓRIO; RUSSI; GONÇALVES, 1991, p. 107).

Não se tratava, naquele momento, de questionar a seletividade e a coerção que a instituição desses exames provocava, mas tal opção garantia o estabelecimento de uma hierarquização dos conhecimentos eleitos, que implicava uma graduação, certa maneira de ensinar e aprender, e, ainda, um disciplinamento dos escolares, operação na qual a técnica do exame, ao invés de abolida, teria sua eficácia ampliada (até chegar, como é sabido, a uma “avaliação contínua” como norma).

Não se trata, neste e em outros tipos de “exames” instituídos no país para o ensino médio e superior, “somente” de incluir ou excluir os indivíduos. É uma operação de certo modo ampla, de uma técnica de controle que extrapola as instituições, as edificações, e acaba atuando sobre qualquer um, isto é, mesmo sobre os que não passaram objetivamente por seu crivo.

Também, outro “exame”, objeto de atenção de Nunes (2000, p. 45) e de outros estudiosos, foi colocado no centro das preocupações dos escolares, de suas famílias e de professores, em meados do século passado, o “exame de admissão”, cujo instrumento também estabelecia o limite à entrada do jovem na escola secundária e contribuía à objetivação deles. Os resultados desses exames eram tornados públicos, dando visibilidade aos escolares neles envolvidos.

Foram publicados em 5 de março de 1951, pelo estado de Mato Grosso, os resultados finais dos exames de admissão, realizados em segunda época, com a lista nominal dos 102 aprovados, cujas notas variavam entre 4 e 9,3 (MATO GROSSO, 1951).

Esses exames — que angustiavam os indivíduos esperançosos em frequentar a escola por causa de todo um ritual que implicava por vezes, o pagamento de cursos preparatórios e a compra de livros contendo os conteúdos das “provas” — constituíam elemento do dispositivo e de acesso à escolarização,

já considerada fundamental à vida e ao trabalho moderno. Com esse exame, reafirmava-se a seletividade do secundário, porque o nível de exigência das provas não era divulgado e os resultados negativos eram inevitáveis, o que estimulou a oferta de cursos pagos, preparatórios para esses exames, oferecidos por instâncias privadas, mas, e na mesma operação, o tornava objeto de desejo, pela crença de que, por seu intermédio, seria possível a “ascensão social”. Desse modo, essas operações produziam certa visibilidade sobre essa forma escolar que contribuía para diferenciá-la das demais.

Conforme Nunes (2000), a expansão do ensino secundário foi visível desde 1930, o que não ocorreu com as demais modalidades previstas nas leis orgânicas (ensino comercial, industrial, agrícola e normal)¹⁰ promulgadas ao longo dos anos de 1940, visto que aquele se destinava à formação das “individualidades condutoras”. Era considerada instância privilegiada de preparo (para uma série de atividades semiqualeficadas), possibilidade de acesso ao ensino superior e também uma das menos exigentes em termos de custos.

A autora ressalta ainda outros fatores que contribuíram para tal expansão, como o crescimento populacional, as exigências de escolarização diante do proclamado desenvolvimento da economia nacional, a ampliação dos números de estabelecimentos e de vagas em diferentes turnos, em especial, pela iniciativa privada (ginásios particulares). Esses últimos, em regiões como o estado da Guanabara, entre 1960 e 1965, com a expansão da escola pública primária, tiveram seu crescimento impulsionado, apoiado pelo poder público, por meio de subsídios e bolsas de estudo. Expansão que não foi equivalente nas diferentes regiões do país, mas que prosperou onde contou com perspicazes estratégias, como a “obrigatoriedade escolar”.

Educação geral e formação profissional: dicotomia e repetição

Observa-se que o século passado foi exemplar em dizer e tornar visível a relação entre educação geral e formação para a atividade produtiva, entre ciência e técnica, operação que evidenciou tanto a dicotomia quanto as tentativas de integrá-las, harmonizá-las e, disso, a institucionalização e implantação de instân-

cias específicas para a educação geral e aquelas voltadas à formação profissional; instâncias paralelas como são a “vida” e o “trabalho” em sua função produtiva. Isto permite afirmar uma conciliação impraticável, exceto se considerarmos as demais funções do trabalho, isto é, a função simbólica e a função de disciplinamento e adestramento, caras a uma sociedade que prima pelo econômico. Ainda assim, e isso não é pouco, essa conciliação, ou pelo menos uma dicotomia e uma sequência articuladora entre os termos, foi colocada como problema a ser pensado ao longo de todo o século passado e ainda não superado.

Ao observar os dados das matrículas trazidas por Nunes (2000), sobre a procura por vagas no Nível Médio de escolarização, instauradas com a reforma da década de 1940, pode-se afirmar que as formações voltadas ao trabalho produtivo, até os anos de 1960, não representaram as opções mais procuradas pelos jovens e suas famílias. A expansão das matrículas no ensino secundário foi, entretanto, mais que duplicada em relação a 1950, passando de 406.920 naquele ano para 991.391 em 1960. Nesse mesmo sentido, Brandão (2002) relata a reduzida procura de jovens de “camadas sociais privilegiadas” pelo ensino profissionalizante.

As leis orgânicas da década de 1940, preocupadas com a industrialização, criaram as bases para a organização de um sistema de ensino profissional não apenas dirigido às escolas de aprendizes artífices (criadas no início do século), que, a partir daquele momento, passaram a oferecer cursos técnicos, além dos cursos industriais básicos e dos cursos de aprendizagem, mas estimulando e institucionalizando um sistema nacional de aprendizagem financiado pelas próprias empresas para atender suas necessidades (criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, 1942; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, 1946) e que possuíam uma proposta marcadamente prática.

Tratava-se também da “equivalência” que possibilitava aos concluintes dos cursos técnicos ingressarem em cursos superiores. Entretanto, não se referia a um acesso generalizado dos escolares, pois era uma equivalência “parcial”, visto que estava restrita a cursos “relacionados” à formação técnica concluída. Brandão (2002) comenta que a definição de quais eram esses cursos relacionados só ocorreu no início dos anos de 1950. De todo o modo, até meados

do século passado, uma dicotomia estava instaurada entre educação geral e formação profissional.

Naquele momento, a “educação para o trabalho” era atribuição de dois sistemas: um público federal de ensino técnico e outro privado e autônomo de formação profissional (SENAI e SENAC). O sistema público tinha ainda em seu interior uma divisão entre ensino regular e educação profissional. Como se pode observar, a dicotomia instaurada limitava o acesso àqueles que “optavam” pela formação profissional média ao nível superior.

Na década de 1950, colocou-se em questão essa dicotomia, procurando assegurar aos alunos de todos os ramos de ensino o acesso ao segundo ciclo do secundário e, depois, ao vestibular. Tal questão foi retomada na década seguinte com a reforma educacional (Lei nº 4.024, de 1961) que, contudo, não alterou a situação, mas estabeleceu uma equivalência entre cursos propedêuticos e profissionalizantes. Com essa lei, passam a existir dois ramos de ensino médio diferenciados, mas equivalentes: o propedêutico, representado pelo científico; e o profissionalizante, normal e cursos técnicos, nas áreas da indústria, comércio e agrícola (BRASIL, 1988a).

Até início dos anos de 1970, as tentativas de romper com a dicotomia instaurada no sistema educacional brasileiro entre um ensino profissional, destinado aos socialmente desfavorecidos, e um ensino propedêutico, voltado aos privilegiados (elite e classe dirigente), foram insuficientes para minimizar a primazia da função propedêutica do ensino secundário.

A lógica permaneceu a mesma: manteve-se a separação entre educação geral e formação profissional, entre trabalho intelectual e manual. Portanto, permaneciam desarticulados o mundo da educação e o mundo do trabalho, separação que as reformas e as instituições contribuíram para assegurar ou, quando a preconizando, sequer deram conta de provocar uma mínima integração.

Exemplar, perante uma possível sequência educação-trabalho, encontra-se a reforma desse nível de ensino legitimada com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1988b), que pretendeu romper com a dualidade instaurada até então, substituindo os dois ramos, propedêutico e profissionalizante, por um único sistema, cuja finalidade era a qualificação para o trabalho, por meio da habilitação profissional fornecida pela escola. Dessa “nova” racionalidade educacional, resultou uma terminalidade no Nível Médio como

norma — a escola comprometia-se em formar jovens profissionais independentemente de sua condição social.

Essa reestruturação ou “nova” estruturação do ensino inscreveu-se e contribuiu para produzir, em um projeto mais amplo de sociedade, instaurado com o golpe militar de 1964, um quadro de desmobilização política, que colocou a educação escolar no centro das críticas, em função de sua “baixa produtividade e inadequação” com os discursos que propugnavam um mercado de trabalho em desenvolvimento acelerado.

Portanto, conforme Brandão (2002, p. 128), com o “[...] ideário militar de racionalização de todos os setores da vida social, política e econômica do país”, foi necessário organizar uma educação que dotasse todos os níveis de ensino da “maior racionalidade possível”, diminuindo a demanda ao ensino superior e profissionalizando já no médio, isto é, preparando recursos humanos para o mercado de trabalho.

Tomando como elemento de análise os Planos Setoriais de Educação e Cultura das décadas de 1970 e 1980, como reflexos operativos das políticas educacionais do país, Osório, Russi e Gonçalves (1991) evidenciam a ligação estabelecida entre educação e processo produtivo, assegurando, como papel do 2º grau, a formação dos recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico do país, constituindo, segundo afirmam, esse nível de escolarização não como uma prioridade, mas “uma ação complementar dos projetos políticos”. Essa função pode ser retratada na análise que os autores fazem sobre o Plano elaborado para o período 1975-1979:

Na fundamentação desse plano, encontra-se um aspecto referente à concepção educacional, calcado na teoria do capital, visando o desenvolvimento e a formação de mão-de-obra qualificada para o suposto mercado de trabalho que surgia, cuja eficácia se voltava para uma espécie de revolução industrial, nos moldes da dos anos 30 da Inglaterra. Era a abertura de fronteiras aliada ao capital estrangeiro e a educação estendida a, praticamente, todas as questões econômico-sociais (OSÓRIO; RUSSI; GONÇALVES, 1991, p. 25).

O discurso da reforma dos anos de 1970 afirma a obrigatoriedade da qualificação profissional no Nível Médio de ensino e atribui ao sistema educacional a “função” de preparar recursos humanos para o mercado de trabalho. Proposta que

será em poucos anos considerada inviável, como expressam legislações complementares, transformando a função do 2º grau não mais para formações específicas em ocupações definidas, mas para uma “iniciação” em uma área de atividade.

Contudo, essas habilitações básicas, de caráter mais geral, não implicaram a extinção das chamadas habilitações “plenas e parciais” voltadas à formação de técnicos e auxiliares. Após essa modificação, as instituições privadas “reassumem” a função propedêutica do 2º grau, preparatória à universidade, e as públicas, com pouca estrutura para oferecer “habilitação profissional”, oportunizam algo entre educação geral e profissionalização.

Esse recuo de uma “universalidade da profissionalização obrigatória” acabou por afetar alguns cursos, como os de formação para o magistério e os de contabilidade, que se viram forçados a rever seus currículos, passando a ter um caráter mais propedêutico¹⁰. O mesmo não ocorreu com as escolas que ofereciam ensino técnico industrial e agropecuário que permaneceram oferecendo “habilitação profissional” sem grandes interferências decorrentes da legislação.

Ao analisar esses resultados, Brandão (2002, p. 131) afirma uma “[...] indefinição do papel da escola média em relação ao mundo do trabalho e da evidente perda de significado social do ensino de 2º grau”. Uma situação verdadeiramente “caótica”. A autora evidencia que a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982 (BRASIL, 1982), tornou-se instrumento de legitimação desse “caos quando substituiu a qualificação profissional por uma “genérica preparação para o trabalho”.

Pode-se, contudo, considerar que, mais uma vez, a dicotomia educação-trabalho ganhou visibilidade e disso a separação entre educação geral e formação profissional. Ainda, pode-se afirmar que ela, de diferentes formas, nunca deixou de estar presente nas práticas e nos discursos da modernidade.

Não se trata, pois, de uma indefinição do papel da escola média em relação ao mundo do trabalho; são tentativas diversas, que vão das reformas aos discursos acadêmicos, mas também do chamado “saber popular”, de produzir na e para a instância escolar média, uma função social determinante e

10 Sobre essas duas habilitações, consultar Osório, Russi e Gonçalves (1991), que fazem um diagnóstico e análises partindo de experiências desenvolvidas no estado de Mato Grosso do Sul.

“transformadora”, e também utópica, pois é articuladora da educação e do trabalho. Nesse último aspecto, papel que vem sendo desempenhado, de certo modo, por um sistema paralelo ao chamado ensino regular, pelas instâncias de educação técnica, como escolas públicas estaduais e federais, que, permitindo a apropriação ao “saber do trabalho”, de modo sistematizado, constitui alternativa que extrapola o saber produzido nas práticas.

Essas instituições, pelo tipo de prática que vinham desenvolvendo, foram denunciadas como “inadequadas” e “dispendiosas”, visto que muitos dos seus concluintes estavam buscando e alcançando o ensino superior. Constatação que sustenta a hipótese de que a “parte geral” desses currículos estava permitindo aos alunos um preparo para enfrentar o vestibular, eminentemente teórico.

Foi como crítica a esse “uso” (feito pelos escolares e incentivados pelos professores) que a política da década de 1990, partindo da premissa da necessidade econômica de formação de profissionais de Nível Médio, fazia um “diagnóstico severo” das escolas técnicas industriais do sistema federal, justificando a necessidade de intervenção, no sentido de não criar expectativas nos escolares em relação ao ensino superior, pois, para estes, a profissão técnica havia se constituído apenas em algo “provisório”. Segundo Cunha, esse diagnóstico afirmava que tais escolas:

[...] teriam se transformado em alternativa de ensino médio gratuito e de boa qualidade para jovens de classe média, que não estariam interessados em trabalhar como técnicos, mas em fazer curso superior em especialidades diferentes do curso técnico que haviam feito (CUNHA, 2001, p. 97).

A mesma lei, conforme Cunha (2001, p. 96), instituiu o ensino de primeiro grau obrigatório para todos, com oito anos de duração, estabelecendo a profissionalização nas últimas quatro séries desse nível, visto que seu currículo tinha como finalidade “a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho”. Essa política de iniciação e sondagem não vingou por “[...] falta de recursos financeiros e carência de pessoal qualificado”. Tais finalidades não foram sequer seguidas pelas instituições privadas cuja função principal era propedêutica.

Mais ainda, a aprendizagem profissional (industrial e comercial) permaneceu sob o “controle do patronato” para os que concluíssem o 1º grau ou o

deixassem precocemente, além de fundir e criar um “novo ensino de 2º grau”, compulsoriamente profissional. As justificativas? Conter as demandas ao ensino superior e encaminhar os concluintes para

[...] um mercado de trabalho supostamente carente de profissionais habilitados, mercado que se supunha capaz de absorver esse contingente adicional de técnicos e auxiliares técnicos” (CUNHA, 2001, p. 96).

Apesar disso, o autor ainda afirma que, em relação ao 2º grau, a reforma de 1970 implicava a eliminação da dualidade entre ensino geral propedêutico e ensino profissional. Porém, a função propedêutica desse grau de ensino foi restabelecida com a Lei nº 7.044/1982, que conviveu com o aparato curricular da profissionalização universal e compulsória (BRASIL, 1982).

Ao estudar a situação desse nível de ensino no estado de Mato Grosso do Sul, Osório, Russi e Gonçalves (1991) disponibilizam as “conclusões” de um diagnóstico do 2º grau, referendado pela participação de “órgãos e instituições da comunidade”, conforme registrado no 1º Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS), aprovado em 1980:

- os cursos foram implantados sem atender as condições mínimas de funcionamento que lhes assegurassem um eficiente rendimento qualitativo e quantitativo;
- os cursos não atendiam às necessidades e peculiaridades locais e regionais;
- a rede física apresentava deficiências de equipamentos escolares e instalações pouco adequadas para disciplinas de formação especial;
- permanência ociosa de equipamentos escolares por falta de conhecimento de sua montagem, uso e/ou manutenção;
- os currículos eram inadequados à realidade sócio-econômico-cultural da região;
- dificuldade de realização de estágio, por parte dos estabelecimentos de ensino, prejudicava a “performance” dos cursos técnicos;
- os cursos recebiam clientela sem a devida informação sobre os objetivos dos mesmos e do papel sócio-econômico do técnico de 2º grau, no mercado de trabalho;

- a existência de habilitações semelhantes ocasionava saturação no mercado de trabalho;
- inadequação do currículo do curso de habilitação para o Magistério de 2º grau;
- inexistência de uma política de aproveitamento de egressos das habilitações profissionais de Mato Grosso do Sul;
- ingerência política na criação de cursos (PEE/MS, 1980 apud OSÓRIO; RUSSI; GONÇALVES, 1991, p. 26-27).

Por um lado, esse longo texto, como diagnóstico do momento em que foi produzido, poderia servir para exemplificar aquilo que anteriormente foi denominado de “situação caótica”, visto que todos os aspectos elencados são negativos e indicam a impossibilidade de sua efetivação. Por outro lado, ao tornar pública tal “situação”, acabou permitindo uma caracterização específica das condições em que se encontrava a educação após a divisão do estado e criação de Mato Grosso do Sul. Portanto, uma decisão política de institucionalizar esse quadro e de dar visibilidade a esse dito “caos”, especialmente se for considerada a afirmação dos autores de não ter sido o segundo grau uma prioridade naquele Plano.

Também desse diagnóstico, desse retrato escrito, pode-se deduzir que toda essa “dizibilidade” sobre a profissionalização média, a terminalidade, a articulação entre educação geral e formação para o trabalho em Nível Médio, talvez não tenha passado de “efeitos de fumaça”.

A problemática da preparação para a vida e para o trabalho, como tecnologia de saber e de poder, permanece na ordem dos discursos e das práticas atuais. Com a reforma educacional, inscrita na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) — Lei nº 9.394/1996 — e em seus desdobramentos, essa questão foi reacendida ou prolongada de outras formas. Nessa reforma, o ensino médio contempla “vida e trabalho” (COMITÊ DE REDAÇÃO, 2000; KUENZER, 2000); a educação profissional galga espaço no discurso oficial, mas inicialmente impõe a modularização (a oferta das disciplinas em módulos) ou, em outros termos, incita a separação entre as disciplinas de formação geral e as dirigidas ao trabalho. Em consequência das pressões de instituições técnicas e demais envolvidos, a proposição foi revista e modificada ainda na década passada.

Sucintamente, pode-se explicitar que se proliferam escritos buscando analisar esse elemento do dispositivo de escolarização (que é a reforma) e também ressaltar avanços e limitações inscritos na “nova” proposição para o Nível Médio de escolarização. Nesse momento, outras modificações se instauram como uma indicação que hoje a educação dos jovens constitui ainda questão a ser pensada e problematizada. Têm-se desafios a enfrentar.

Considerações finais

Mesmo que uma articulação entre ensino médio e técnico, vida e trabalho, venha a ser tomada como “efeitos de fumaça”, pode-se evidenciar que as propostas inscritas nas legislações, esse e outros discursos sobre a escolarização média, afetaram o cotidiano das instituições educacionais dirigidas à formação/profissionalização dos jovens, que abriram cursos sem condições e sem se preocuparem aonde esses jovens iriam atuar. Também podem ter contribuído à produção de sujeitos, objetivados como habilitados, menos angustiados na busca de emprego e perante o desemprego. Aspecto que encontra sustentação privilegiada no diagnóstico da profissionalização descrito anteriormente, quando este explicita que os cursos no estado aceitavam clientela desinformada sobre seus objetivos e sobre o papel socioeconômico do técnico. Mas, e ainda, pode ter contribuído para angustiar todos os que não tiveram acesso a tal formação, justificando o quase impossível acesso aos trabalhos técnicos e auxiliares.

Enfim, no sentido da objetivação dos sujeitos e da produção de subjetividades, importa pouco se esses cursos ou essas instituições funcionaram em conformidade com o discurso da lei, pois, de todo modo, foram produtivos. Contribuíram para a produção da realidade e dos sujeitos.

Portanto, em qualquer das condições ou aspectos abordados sobre esse nível de ensino, trata-se da colocação no pensamento e na ordem de discursos divergentes, de certa relação entre educação e trabalho, seja para evidenciar uma dicotomia, uma sequência ou a necessidade de sua plena e “harmônica” realização. Repetição... repetição que hoje ainda ecoa em nossa atualidade em diferentes discursos.

Bibliografia

ARTIÈRES, P. A política da escritura: práticas do panóptico gráfico. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Org.). Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 37-49.

BRANDÃO, M. S. da M. Panorama histórico da educação profissional no Brasil. In: LEITE, E. M.; SOUZA, F. H. de M. (Org.). Centros públicos de educação profissional: teoria, propostas, debates e práticas. Brasília: Editora UnB, 2002. p. 125-136.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. In: SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1988a. p. 73-78. Apêndice.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1988b. p. 137-148. Apêndice.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 19 out. 1982. p. 19539. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm>. Acesso em: 12 ago. 2011.

CASTRO, E. Leituras da modernidade educativa: disciplina, biopolítica e ética. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Org.). Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 63-77.

COMITÊ DE REDAÇÃO. Editorial. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, ano 21, n. 70, p. 7-9, abr. 2000. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a01v2170.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2005.

CUNHA, L. A. Ensino médio e ensino técnico na América Latina (Brasil, Argentina e Chile). In: YANNOULAS, S. C. (Org.). *Atuais tendências na educação profissional*. Brasília: Paralelo 15, 2001.

DELEUZE, G. Post-scriptum: sobre as sociedades de controle.. In: _____. *Conversações (1972-1990)*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 219-226.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Trad. Raquel Ramallete. 23. ed.

_____. *As palavras e as coisas*. Trad. Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985. (Coleção Ensino Superior).

GASPARELLO, A. M. O paradoxo republicano: um modelo secundário nacional nos limites da descentralização. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. Anais... Poços de Caldas: Aped, 2003. Trabalho apresentado no GT 02 – História da Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

KUENZER, A. Z. Ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, ano 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2005.

LECERF, E. Eu não quero trabalhar! No limiar do trabalho que enoda as palavras e as coisas na obra de Michel Foucault. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Org.). Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 207-226.

MATO GROSSO. Resultados finais dos exames de admissão realizados em 2ª época. *Diário Oficial [do] Estado de Mato Grosso*, Cuiabá, MT, 5 mar. 1951. p. 6.

NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação* – ANPED, n. 14, p. 35-60, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a04.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2009.

OSORIO, A. C. N.; RUSSI, D. dos S.; GONÇALVES, M. E. O. *Caracterização e avaliação do ensino de 2º grau: análise das incongruências na preparação não profissionalizante e profissionalizante para o trabalho no 2º grau da Rede de Ensino Estadual de Mato Grosso do Sul*. 1991. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Universidade Estadual de Campinas. Campo Grande, MS; Campinas, SP, 1991.

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SOBRE OS AUTORES

Alessandra Cristina Furtado – Possui graduação em História (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Estadual Paulista, Campus de Franca – São Paulo (1998), pela mesma universidade fez mestrado em História (2001) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, campus de São Paulo (2007). É professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – Mato Grosso do Sul. Líder do Grupo de Estudos História da Educação, Memória e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Editora da Revista *Educação e Fronteiras On Line*. Tem experiência na área de História e Educação, com ênfase na área de História da Educação, com pesquisas relacionadas, principalmente, aos temas: história das instituições escolares, formação docente, ensino normal, fontes e métodos em história da educação e estudo sócio-histórico comparado. É coorganizadora do livro “Educação Brasileira: interfaces e solicitações recorrentes”, publicado pela Editora da UFGD em 2010. É autora e coautora de capítulos de livros, artigos em revistas científicas e textos completos em anais de congressos internacionais, nacionais e regionais nas áreas de história, educação e história da educação.

Aline Maira da Silva – Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos e mestrado e doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Tem experiência na área de psicologia e educação, atuando principalmente nos seguintes temas: problemas de comportamento, suporte comportamental positivo, relação família-escola, educação inclusiva e consultoria colaborativa escolar. Atualmente coordena dois projetos de pesquisa, sendo eles “Prevenção de problemas de comportamento: avaliação de programa de intervenção voltado para alunos e professores” e “Levantamento

das características dos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas escolas de ensino fundamental de Dourados/MS”; e um projeto de extensão “Treino de habilidades sociais como forma de prevenção de problemas de comportamento na escola”. Participa dos grupos de pesquisa “Práticas educativas na família e na escola: impactos no desenvolvimento infantil” e “Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva”.

Carina da Silva de Lara – Possui graduação pela Universidade Metodista de Piracicaba em Educação Física (Licenciatura e Bacharel) e Especialização em Fisiologia do Exercício e Prescrição de Exercício pela Universidade Gama Filho. Atualmente é Instrutora de Atividades Físicas pelo Serviço Social do Comércio- SESC-SP atuando na área de esportes para crianças, jovens e adultos. Trabalhou como professora do Ensino Fundamental e Médio; e ginástica laboral pelo Serviço Social da Indústria- SESI-SP e Ensino Infantil e Fundamental pelo Colégio Júlio Domingos. Trabalhou na área de ginástica e musculação nas academias Corpus Fitness e Tridici. Participou como bolsista CNPQ (2007-2008) e como bolsista Fapic (2008-2009) do projeto “Educação física no ensino médio e a transdisciplinaridade: uma proposta de trabalho através de temas geradores” do qual resultou o livro “Aulas de educação física no ensino médio (2010)”, do qual foi colaboradora.

Ida Carneiro Martins – Possui graduação em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1979), especialização em Educação Física Infantil pela Faculdades Integradas de Guarulhos – FIG (1982) e em Educação Motora na Escola pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (1991), mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2002) na área de Pedagogia do Movimento e doutorado em Educação na Universidade Metodista de Piracicaba (2009) na área de Formação de Professores. Atualmente é professora do Curso de Educação Física da Faculdade de Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE. Foi professora adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados na área de Educação Física Escolar atuando, também, enquanto vice-diretora da Faculdade de Educação. Tem experiência anterior como professora de Educação Física da Educação Básica. É membro pesquisadora do Grupo de Estudos e

Pesquisa em Educação Infantil e Infância – GEINFAN/ UFGD desenvolvendo pesquisas relativas aos seguintes temas: Jogos, Brincadeiras, Educação Física Escolar, Educação Infantil e Formação de Professores.

Morgana de Fátima Agostini Martins – Psicóloga. Mestre e Doutora em Educação Especial. Professora Adjunta da Faculdade de Ciências Humanas da UFGD. Coordenadora da área de Psicologia do PIBID/CAPES. Docente do Curso de Psicologia e do Mestrado em Educação. Atuação nas áreas de educação especial, desenvolvimento humano e psicoterapia infantil, com estudos voltados para a formação de professores e orientação às famílias.

Rafaela Ramella Gomes – Graduada pela Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep, no curso de Educação Física licenciatura e bacharel (2008 – 2010). Especialista em Natação e Atividades aquáticas pela Universidade Gama Filho em setembro de 2011. Cursando pós-graduação de Bioquímica, Fisiologia, treinamento e nutrição desportiva pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Atualmente ministrando aulas de natação infantil/adulto e hidroginástica em academia. Trabalhando em projeto com crianças e adolescentes, com as modalidades: basquete, futebol, atletismo, xadrez e recreação.

Regina Maria Rovigati Simões – Graduada em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas-SP, especialista em Motricidade Humana pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas-SP, Mestre em Educação – Filosofia da Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba-SP, Doutora em Educação Física – Educação Motora pela Universidade Estadual de Campinas-SP. Foi professora na Universidade Metodista de Piracicaba-SP, por 28 anos atuando no curso de Educação Física em nível de graduação, pós-graduação (mestrado) e na área administrativa coordenando o curso e dirigindo a Faculdade de Educação Física. Foi docente na graduação em Educação Física e na pós-graduação — mestrado e doutorado em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém-PA. Atualmente está vinculada a Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba-MG, no curso de graduação e Mestrado em Educação Física. Orientou 23 dissertações de mestrado defendidas e aprovadas. Publicou alguns livros e atua principalmente nos

temas: corporeidade, idoso, idade madura, formação profissional e ginástica. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq e Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento – NUCORPO/UFTM.

Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani – Graduada em Psicologia pela FUCMT – Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (1982), Mestrado (2004) e Doutorado (2009) em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atualmente é professora adjunta da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, ministrando as disciplinas de psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem e avaliação educacional, tendo atuado nas licenciaturas (pedagogia, educação física, ciências biológicas, psicologia entre outras) e especialização em Formação de profissionais da educação e em Educação física escolar. Desde 2013 é professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFGD. Pesquisa os temas: ensino médio, juventude, discurso, escolarização e subjetividade. É autora e coautora de capítulos de livros, artigos em revistas científicas. Membro do Grupo de Estudos História da Educação, Memória e Sociedade (GEPHEMS/UFGD) e do Grupo de Estudos e Pesquisas nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF/UFMS). *E-mail*: sezili@ig.com.br.

Taline Melega Tomé – Graduada em Educação Física Licenciatura e Bacharelado na Universidade Metodista de Piracicaba- SP. Pós-graduanda em Fisiologia do esforço no treinamento na Universidade Metodista de Piracicaba-SP. Professora de Natação e Hidroginástica na Academia T2 em Saltinho-SP, professora de ginástica e dança na Prefeitura Municipal de Saltinho-SP.

Wagner Wey Moreira – Graduado em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba/SP e Pedagogia pela Faculdade de Educação Osório Campos – RJ e Habilitação em Supervisão Escolar pela Faculdade de Educação Dom Bosco. Mestre Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba/SP – UNIMEP, doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/SP – UNICAMP e Livre Docente pela UNICAMP. Foi um dos criadores da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, exercendo aí as funções de Coordenador de Graduação e Diretor Adjunto, bem como

professor dos cursos de Graduação, Mestrado e Doutorado dessa Faculdade. Foi professor Titular III da UNIMEP ministrando aulas na graduação e no mestrado em Educação Física. É professor avaliador do INEP/MEC, consultor ad hoc do CNPq, FAPESP e CAPES e membro de comissões editoriais de revistas científicas da área da Educação Física e Desporto. Orientou 57 dissertações de mestrado e 11 teses de doutorado defendidas e aprovadas. Publicou mais de uma dezena de livros e atua principalmente nos temas: corporeidade, desporto, educação física escolar, formação profissional e pedagogia do movimento. É líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento – NUCORPO/CNPq. Atualmente é professor do Curso de graduação e do mestrado em Educação Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, Bolsista Produtividade do CNPq e professor convidado do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação da Universidade Federal de Pará – UFPA.

Diagramação, Impressão e Acabamento:



Assis - SP
Fone: (18) 3322-5775
Fone/Fax: (18) 3324-3614
vendas@graficatriunfal.com.br
www.graficatriunfal.com.br