

Analise de Jesus da Silva

**RELAÇÕES ENTRE
FORMADORES, PROFESSORES
E ADOLESCENTES:
De objetos no labirinto a sujeitos da
educação**

Dissertação Apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Docência do Ensino Superior / Espaços Educativos: apropriação e produção de conhecimentos

Orientadora: Professora Doutora Pura Lúcia Oliver Martins - UFMG

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2002

Silva, Analise de Jesus da.

Relações entre formadores, professores e adolescentes:

Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2002.

226 p.

Dissertação (mestrado) UFMG.FAE

1. Formação de Professores 2. Docência da Educação Superior 3.
Adolescentes 4. Concepções Educacionais 5. Relações Professor e Aluno

Dissertação: **Relações entre formadores, professores e adolescentes: de objetos no labirinto a sujeitos da educação.**

Autoria: Analise de Jesus da Silva

Dissertação defendida no dia 15 de março e aprovada pela banca examinadora constituída pelos professoras:

Profa. Pura Lúcia Oliver Martins – Orientadora

Profa. Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti

Profa. Ilma Passos de Alencar Veiga

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos sujeitos adolescentes *dos mundos*.

Em especial, aos adolescentes pobres.

AGRADECIMENTOS

Aos adolescentes, professores e formadores que de alguma forma colaboraram para a execução desse trabalho.

Aos colegas trabalhadores em educação da Rede Municipal de Belo Horizonte que colaboraram com as entrevistas e com o incentivo.

Aos formadores – sujeitos dessa investigação – pela colaboração, pelo carinho, pelo interesse, pela provocação.

Aos funcionários das secretarias dos cursos de Ciências Biológicas, História e Matemática pela colaboração. Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação e a todos os outros funcionários da FaE/UFMG dos últimos dois anos e meio pela dedicação, pelo respeito, pela compreensão.

Aos amigos com os quais partilhei *tudo de bom e tudo nem tanto* ao longo da produção desse trabalho.

Aos meus filhos que, durante toda essa pesquisa, não permitiram que eu deixasse de me perceber sujeito.

À minha mãe, que se estivesse aqui, vestiria um vestido simples e muito bonito e viria me ouvir contar o resultado do tanto que li, estudei, observei e escrevi.

Ao Ramón, companheiro que escolhi para todos os momentos bons e os nem tanto.

Em especial, à Pura, pela orientação segura, educadora e amiga.

“Cada nove anos, entram na casa nove homens para que eu os liberte de todo o mal. Ouço seus passos ou sua voz no fundo das galerias de pedra e corro alegremente para procura-los. A cerimônia dura poucos minutos. Um após outro, caem, sem que eu

ensangüente as mãos. Onde caíram, ficam, e os cadáveres ajudam a distinguir uma galeria das outras. Ignoro quem sejam, mas sei que um deles profetizou, na hora da morte, que um dia chegaria meu redentor. Desde esse momento a solidão não me magoa, porque sei que vive meu redentor e que por fim se levantará do pó. Se meu ouvido alcançasse todos os rumores do mundo, eu perceberia seus passos. Oxalá me leve para um lugar com menos galerias e menos portas. Como será meu redentor? – me pergunto. Será um touro ou um homem? Será talvez um touro com cara de homem? Ou será como eu?”

JORGE LUIS BORGES

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	01
1.1	A “Sala dos Professores”.....	04
1.2	O caminho que fiz ao caminhar	09
1.3	De que deuses e de que heróis falo	17
2	DA NOÇÃO DE PALÁCIO À CONCEPÇÃO DE LABIRINTO.....	20
2.1	As relações possíveis entre as práticas dos sujeitos do Olimpo e as vivências dos sujeitos do Cafezal	20
2.2	O processo metodológico	35

3	DA ADOLESCÊNCIA... DOS ADOLESCENTES...	45
3.1	A adolescência através da História	49
3.2	Os adolescentes do mundo e os mundos dos adolescentes	63
4	DA EDUCAÇÃO (ESCOLAR) DOS ADOLESCENTES	68
4.1	Concepções de educação	70
4.2	Breve histórico das concepções educacionais no Brasil	79
4.3	Definição de situações dificultadoras, ou melhor, das situações e dos dificultadores	86
4.4	A escola pela lente dos adolescentes	98
4.5	Os adolescentes pela lente da legislação educacional	108
5	OS ADULTOS EDUCADORES (?) E OS ADOLESCENTES	113
5.1	A educação, os adolescentes e a formação pela lente dos professores	115
5.2	Os adolescentes pela lente dos formadores	124
5.3	A educação pela lente dos formadores	131
5.4	Concepção de formação de professores pela lente dos formadores	138
5.5	A relação professor e aluno	149
6	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	162
7	REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	175
8	ANEXOS	188
8.1	Anexo 1	188
8.2	Anexo 2	189
8.3	Anexo 3	191
8.4	Anexo 4	193
8.5	Anexo 5	194
8.6	Anexo 6	195
8.7	Anexo 7	196
8.8	Anexo 8	197
8.9	Anexo 9	198
8.9	Anexo 10	199

8.10 Anexo 11	200
---------------------	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACPP	- Análise Crítica da Prática Pedagógica
AIDS	- Acquired Immunological Deficiency Syndrome – Síndrome de Deficiência Imunológica Adquirida
CAPE	- Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
CAPP	- Curso de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica
CEBRAP	- Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEBRID	- Centro Brasileiro de Informações Sobre Drogas Psicotóxicas
CEPAL	- Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONED	- Congresso Nacional de Educação
CPI	- Comissão Parlamentar de Inquérito
CPIEMG	- Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais
CPP	- Consultoria em Políticas Públicas
DA	- Diretório Acadêmico
DIEESE	- Departamento Intersindical de Estudos Socioeconômicos
DNER	- Departamento Nacional de Estrada de Rodagem
DPP	- Desenvolvimento do Projeto de Pesquisa

DST	- Doença Sexualmente Transmissível
EB	- Educação Básica
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90
EF	- Ensino Fundamental
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EM	- Ensino Fundamental
ES	– Educação Superior
EUA	- Estados Unidos da América
FAE	- Faculdade de Educação
FAFICH	- Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
HIV	- Human Immunodeficiency Virus
IBOPE	- Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística
ICB	- Instituto de Ciências Biológicas
ICEX	- Instituto de Ciências Exatas
ISO	- International Standard Organization
LDBEN/LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024/61 – 5692/71 - 9394/96
MEC	- Ministério da Educação e do Desporto
NOP	- Núcleo de Opinião Pública
OMS	- Organização Mundial de Saúde
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNDS	- Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde
POSARME	- Projeto: Orientação Sexual a Alunos Adolescentes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
Rede	- Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SindUTE	- Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação
SMED	- Secretaria Municipal de Educação
SUS	- Sistema Único de Saúde
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	- Universidade Federal de Ouro Preto
URBEL	- Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte

LISTA DE TABELAS

1	PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS	34
2	NÚMERO TOTAL DE USUÁRIOS DA REDE INTERNET.....	96
3	RELAÇÃO ENTRE DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DA LICENCIATURA E DISCIPLINAS COMUNS AO BACHARELADO	140
4	PERÍODO DE OCORRÊNCIA DE OPÇÃO PELA MODALIDADE	141

LISTA DE FIGURAS

- 1 Página 116
- 2 Página 119
- 3 Página 120
- 4 Página 121
- 5 Página 123
- 6 Página 125
- 7 Página 126
- 8 Página 128
- 9 Página 129
- 10 Página 130
- 11 Página 130

LISTA DE QUADROS

1	EXISTÊNCIA, MOTIVOS E INCIDÊNCIA DE CONTATOS DE FORMADORES E EX-ALUNOS	157
---	--	-----

RESUMO

Essa pesquisa se propõe a investigar a (in)existência da abordagem de vivências adolescentes na formação inicial de professores tendo como foco a prática dos formadores, professores universitários, na modalidade Licenciatura nos cursos de Ciências Biológicas, História e Matemática da Universidade Federal de Minas Gerais, os fatores que influenciam nessa existência ou inexistência. Importante compreender que esta formação inicial se destina ao exercício do magistério no Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries) e no Ensino Médio, compreendendo, portanto, sujeitos alunos adolescentes, entre os 10/11 e os 17/18 anos. Numa abordagem de pesquisa qualitativa, foram entrevistados 32 sujeitos formadores, 24 sujeitos professores do Ensino Fundamental e Médio e 16 sujeitos alunos adolescentes das classes trabalhadoras. Dos 32 formadores sujeitos dessa investigação, são 8 de cada uma das unidades administrativas selecionadas. Os 24 professores e os 16 alunos são sujeitos vinculados a escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Aulas de alguns formadores foram observadas e analisadas. Também seus programas e ementas de disciplinas foram analisados. Dentre as considerações apontadas por essa investigação duas se destacam. A primeira delas é a quase inexistência da abordagem das vivências dos sujeitos adolescentes nas práticas dos formadores, na formação inicial dos professores. A ausência de conteúdos que discutam esse ciclo de idade de formação humana revela uma negação da importância do estudo das vivências específicas desses sujeitos. A segunda consideração apontada é a forte identificação entre a concepção de educação adotada pelos formadores e suas manifestações na prática pedagógica desses sujeitos. As manifestações que aparecerem, aqui, são a relação que os formadores estabelecem com os licenciandos, a concepção que os formadores têm de formação de professores, o grau de grau de inserção dos formadores como sujeitos no processo da Educação Superior e a negação das vivências dos alunos adolescentes no processo escolar por parte dos formadores. Tais manifestações são, em grande medida, resultantes da concepção educacional adotada pelos formadores. No decorrer dessa investigação foi constatada a escassez de bibliografia concernente a adolescentes, a adolescentes pobres, a formação inicial de professores, a formação inicial e continuada de formadores, como,

também, a inexistência de bibliografia que trate da relação entre estes temas e entre os sujeitos envolvidos neles.

ABSTRACT

This research proposes to investigate the (in)existence of the approach of teenager living experiences in the initial training of teachers, focusing the trainers' practices, university lecturers, at the course of Teachers Education in Biological Sciences, History and Math from the Universidade Federal de Minas Gerais and the factors that influence this existence or inexistence. It is important to understand that this initial training is aimed at training teachers for the Junior High school (5th to 8th grades) and High School, thus encompassing subjects teenager students, between 10/11 and 17/18 years old. On a qualitative research approach, 32 subject trainers were interviewed, and so were 24 subject teachers from Junior and High School and 16 working class subject teenager students. 8 out of 32 subject trainers on this research project are from each selected administrative units. The remaining 24 teachers and 16 students are from municipal schools of Belo Horizonte. Classes taught by some trainers were observed and analyzed. Also their programs and syllabi of some courses were analysed. Among the considerations pointed out by this research project two have to be emphasized. The first of them is the quasi inexistence of the mention of subjects teenager living experiences in the practices of trainers, at teacher's initial training. The absence of contents that discuss this period of human life reveals the denial of the importance of studying these subjects' specific living experiences. The second consideration pointed out is the strong identification between the conception of education adopted by the trainers and its manifestation on the pedagogical practice of these subjects. The manifestations that emerge, here, are the relation the trainers establish with their teachers-to-be students, the conception trainers have on teacher's training, the degree of placement of trainers as subjects in the process of higher education and the denial, by trainers, of teenager students' living experiences while at school.

Such manifestations are, to a great extent, resulting from the educational conception adopted by trainers. It has been verified, along this investigation, the shortage of bibliography concerning teenagers, poor teenagers, initial training of teachers, initial and continuous training of trainers, as well as the inexistence of bibliography on the relations between these themes and between the subjects involved with them.

1 INTRODUÇÃO

O Mito do Minotauro - pela lente do Minotauro

Conta-se que, de batalha ou guerra que os exércitos de Creta, guiados por Minos, seu rei, participavam não havia dúvidas dos resultados. Minos guiava seus exércitos sempre à vitória. Numa dessas guerras, o rei ganhou, como presente do reino derrotado, um touro que soltava fogo pelas narinas e que passou a andar a solta pela ilha de Creta. Esse animal era chamado pelos habitantes da ilha de Touro de Creta.

Mas, acontecia que o envolvimento do rei nessas atividades bélicas mantinha-o muito afastado de casa e sua rainha Pasífae ficava muito solitária. Num destes momentos, a rainha, mulher de rara beleza, deparou-se numa caminhada com o Touro de Creta por quem se apaixonou imediatamente. Dizem alguns que essa paixão fora fruto do feitiço de algum deus protetor de um dos povos derrotados; dizem outros que era da solidão provocada pela ausência constante de Minos. Entretanto, e nisto concordam todos, dizem fora ela que tentara, em vão, seduzi-lo com seus encantos de mulher.

Para resolver este imenso dilema, Pasífae ordenou a Dédalos – artista, artesão e inventor que trabalhava para o rei – que pensasse uma artimanha capaz de torná-la desejada pelo touro. Dédalos, então, construiu uma roupa de pele de novilha que dava à rainha a mobilidade necessária para conquistar e amar o Touro de Creta. A engenhosidade de Dédalos, dizem alguns, aliada à ajuda dos deuses protetores dos povos derrotados por Minos, deu resultado e Pasífae e o Touro de Creta amaram-se profundamente.

Ao retornar vitorioso de mais uma batalha, Minos recebeu a notícia da gravidez de Pasífae. Quando, dentro de duzentos e setenta e oito dias e noites, nasceu o Minotauro, Minos, que amava perdidamente Pasífae, envergonhou-se. O Minotauro era um monstro, parte homem e parte touro, que se alimentava de carne humana.

Ao saber do envolvimento de Dédalos no ocorrido, Minos ordenou que ele solucionasse o problema sem ferir os sentimentos de Pasífae. O artesão, então, construiu um imenso palácio que se chamou Labirinto. O Labirinto era cheio de corredores que se entrecruzavam e de ambientes dispostos de tal forma que quem nele entrasse jamais encontraria o caminho de saída e seria devorado pelo monstro. Há quem diga que, na verdade, o Minotauro não se alimentava

de carne humana e os que entravam no Labirinto não conseguiam mais dele sair e acabavam por morrer lá dentro.

Com o passar do tempo, o amor de Minos por Pasífae ocupou novamente o espaço provocado pela traição e amaram-se profundamente. Deste ato nasceu Ariadne. Dizem que os deuses protetores de Creta entenderam que o rei e a rainha já haviam sofrido muito e decidiram, então, presentear-los com uma filha de beleza inigualável.

Voltando à normalidade, Minos retornou às batalhas e, obviamente, às vitórias. Dos derrotados, ele escolhia os jovens guerreiros mais belos e fortes e trazia-os para Creta com o objetivo, dizem alguns de ser seus escravos, dizem outros de alimentar o Minotauro.

Com efeito, certa vez, Minos retornando a Creta, trouxe consigo jovens guerreiros de Atenas. Entre eles, estava Teseu, filho de Egeu, rei de Atenas. Enquanto os prisioneiros desfilavam em frente ao palácio de Minos, os olhares de Ariadne e de Teseu se encontraram. Apaixonaram-se.

Ocorre que Minos oferecia como prêmio a quem se candidatasse a entrar no Labirinto e dele sair a liberdade e mão da princesa em casamento. Teseu se candidatou.

Sabendo que mesmo derrotando o monstro, seu amado jamais retornaria, Ariadne elaborou um plano que pudesse salvá-lo do destino certo. Assim, na noite anterior ao desafio, ela levou a Teseu um novelo de linha fina, quase imperceptível, e recomendou-lhe que não soltasse a ponta da linha amarrando-a à cintura e, após matar o monstro, retornasse seguindo o fio que o conduziria à saída. Assim se fez e Teseu, seguindo o *fio condutor* conquistou a liberdade e casou-se com Ariadne.

Dizem que, depois das bodas, os amantes foram para Naxos. Ali, Dionísio, apaixonou-se por Ariadne e enfeitiçou Teseu para que não mais pensasse nela. Por conseguinte, na manhã seguinte à noite que deveria ser a primeira noite de amor dos dois, Ariadne foi abandonada. A última fala de Teseu para ela teria sido: “O olhar dele não era o de um monstro. Era o de alguém a quem nós, os humanos, transformamos num monstro”. Alguns consideram este fato fruto do enfeitiçamento de Dionísio, outros da percepção de que o olhar do Minotauro pedia pelo reconhecimento da parte de sua condição humana no lugar da supervalorização de sua parte animal.

Borges (1999, p.60) descreve, assim, o desfecho desse mito, em sua obra O Aleph:

O sol da manhã reverberou na espada de bronze. Já não restava qualquer vestígio de sangue.

_ Acreditarás, Ariadne? – disse Teseu.

_ O minotauro mal se defendeu.

1.1 – A “Sala dos Professores”

A temática que me trouxe a esta pesquisa, fruto de experiências profissionais, leituras, questionamentos e angústia profissional, foi a necessidade de aprofundar o estudo e a pesquisa em relação a um dos muitos desafios que se colocam para os profissionais do Magistério da Educação Superior - ES. Refiro-me ao desafio de formar professores¹ habilitados a construir conceitos e discutir conteúdos com os alunos adolescentes. Entretanto o desejo por tal investigação não é fruto de minha experiência como professora deste nível escolar, mas da vivência de vinte e três anos de docência na Educação Básica – EB, em dois de seus três componentes: o Ensino Fundamental – EF, primeiros quatro anos e últimos quatro anos, e o Ensino Médio - EM, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte², dos quais dezenove anos trabalhando numa mesma escola no Aglomerado da Serra³. Ao mesmo tempo, trabalhei também seis anos como professora contratada na Rede Estadual e nove anos em escolas da Rede Particular.

Esses vinte e três anos de experiência no magistério levaram-me, pois a perceber que, na formação inicial, não ensinaram a mim e a tantos outros a ser professores de História da Antigüidade Oriental, de Equações Fracionárias, de Noções de Metabolismo e de outros *conhecimentos científicos historicamente acumulados* para adolescentes -

¹ Neste estudo quando utilizo a palavra professores estou me referindo aos profissionais da Educação Básica.

² A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, a partir de reivindicação aprovada em seu 1º Congresso Político Pedagógico, em 1990, passou a substituir a palavra Ensino pela palavra Educação. A intenção de tal reivindicação era de construir, também por esta via, uma concepção mais ampla de Educação. Neste trabalho, sempre que utilizar a expressão *Rede*, referir-me-ei à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, que é a forma carinhosa como nós, seus trabalhadores, a denominamos.

³ O Aglomerado de favelas na Serra é formado por seis vilas, cujos nomes oficiais, segundo dados da URBEL, 1997, são Vitória Marçola, Nossa Senhora de Fátima, Nossa Senhora da Conceição, Nossa Senhora Aparecida, Morro do Cafezal e Novo São Lucas. É um dos maiores aglomerados da Região Metropolitana de Belo Horizonte ocupando 1.495.579 m². Situado nas encostas da Serra do Curral, faz limites com os bairros Mangabeiras, São Lucas e Santa Efigênia. De acordo com os dados levantados pelo CENSO 1996/IBGE, a população total das vilas gira em torno de 37.600 pessoas, e a população com menos de 24 anos de idade gira em torno de 21.500.

alguns drogaditos⁴, alguns sem nenhuma orientação sexual, alguns sem nenhuma noção de ética, alguns armados, alguns imaturos etc, muito embora tenhamos sido licenciados para a prática do magistério no EF e do EM. Constatei isso durante contatos diversos no interior da escola, especialmente na *Sala dos Professores*.

A referência à *Sala dos Professores* que faço nesta pesquisa não corresponde àquela que elaborei no Memorial apresentado à Seleção do Mestrado para o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG. Naquela oportunidade ao abordar a *Sala dos Professores* discuti apenas as concepções presentes nos discursos que ocorriam no espaço físico das sala de professores. Depois do processo das discussões das disciplinas da ACPP⁵, das DPPI e II⁸, da Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais e Educação, da Sociologia e Educação, da Filosofia e Política em Educação, da Didática do Ensino Superior, das conversas com os diversos formadores, professores, mestrandos, doutorandos, alunos adolescentes, pesquisadores com os quais convivi desde o meu ingresso no Programa, posso afirmar que consegui delimitar o que me inquieta a respeito da *Sala dos Professores*: *A Sala dos Professores* é muito mais que o espaço físico. Ela é cada atitude que revela a concepção educacional presente na prática do sujeito professor. Em nenhum outro espaço o professor trata, com tanta honestidade, com tanta autenticidade os seus conceitos, os seus princípios, os seus preconceitos. É o território que ele domina.

É também o espaço onde os grupos e subgrupos do conjunto dos profissionais da Educação se diferenciam, delimitam e marcam territórios. Aí se separam os que se dispõem e os que não se dispõem a um trabalho coletivo, os que consideram os alunos como sujeitos de direitos e os que consideram que estão fazendo-lhes um favor; os que se percebem profissionais da educação e os que adotam a postura (quando não me sentia motivada, eu usava a sátira no lugar de discutir essas questões) de *mensageiros da*

⁴ Embora não sejam ainda dicionarizadas estou utilizando as palavras drogadito e drogadição, em virtude do uso corrente destes termos na literatura que trata da questão do abuso de drogas.

⁵ A minha entrada para o programa de pós-graduação da FAE, foi a última a vivenciar a ACPP, a DPP1 e a DPP2. Só quem vivenciou de forma coletiva sabe a dimensão formadora daqueles momentos para o mestrando. É com pesar que analiso o fato de não haver mais aqueles espaços de reflexão, crescimento, criação, teorização e construção de tão fundamental importância em nosso programa.

esperança, almas caridosas que estariam ensinando aos ímpios o caminho da salvação. Contudo, para mudar esse quadro, percebia que era preciso mais que desejo de mudança. Era preciso compromisso político e, entre nós, professores daquela escola, era difícil sensibilizar as pessoas a tomarem consciência dessas questões. A fala mais recorrente era “Não fui formado para trabalhar com estes problemas. Na Faculdade não me ensinaram isto. Sou professor. Não sou Deus!”. Não sendo poeta, busco as palavras de Clodô e Zeca Bahia na música “Ave Coração” para auxiliar na compreensão do que tento expressar:

Eu sei que existe por aí / Uma andorinha solta / Procurando um verão que se perdeu no tempo / Cansou de ser herói do espaço / *E quer a companhia de outros pássaros* / É que seu coração de ave / Não agüenta tanta solidão / Eu sei que eu ando por aí / Sou andorinha solta / E nem sei a estação em que estou vivendo / Não quero ser herói de nada / Só quero a companhia de outros braços / É que meu coração de homem / Voa alto como um pássaro.

Assim, a *Sala dos Professores* focalizada nesta pesquisa são todos os tempos e espaços em que os professores estão entre os seus pares sem a presença dos demais segmentos da Comunidade Escolar⁶ e das autoridades escolares⁷. E estar entre os seus pares não significa estar junto deles ou estar com eles. Mesmo quando os professores não concordam entre si, *o que é dito, a forma como é dito e o objetivo de se dizer o que é dito* é próprio das características de conjunto dessa categoria profissional. Chamo de *Sala dos Professores* ao muro de lamentações onde os profissionais da EB se escoram e começam a localizar o grau de culpabilidade do aluno, da família, do governo, dos meios de comunicação, do colega de trabalho, da diretoria do sindicato, das direções dos partidos políticos, das lideranças comunitárias, das lideranças religiosas, da *sociedade*⁸. Negam-se a dividir responsabilidades quando optam por imputar culpas. Ao constatarem as situações vividas pelos alunos adolescentes, negam o fato de que muitas destas questões não são recentes na realidade de nossas salas de aula.

⁶ Na *Rede*, Comunidade Escolar é formada pelos trabalhadores em Educação, pais de alunos, alunos e representantes de entidade comunitárias.

⁷ Na *Rede*, autoridades escolares são os membros das Regionais Administrativas e da SMED.

⁸ Sociedade, nestes momentos, é vista como um disco voador que paira sobre os professores. Dizem “a sociedade não reage”, mas não se incluem neste coletivo.

Mesmo quando são informados de que por força da legislação - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e Parâmetros Curriculares Nacionais⁹ - PCN - terão que abordar assuntos delicados, marcantes e cotidianos relativos aos alunos adolescentes, *olvidam* esta realidade.

Ainda sobre a *Sala dos Professores*, ressalto que não é um fenômeno recente em nossa sociedade, o fato de os adolescentes marcarem suas identidades através de características de conjunto e de enfrentarem situações muito peculiares. A não orientação a estes adolescentes pode conduzir a vivências que constituam obstáculos à permanência destes sujeitos no espaço escolar. É de se questionar o porque de ganhar espaço, atualmente, um movimento no sentido da conquista do direito de permanência desses sujeitos na escola e não mais apenas do acesso destes alunos à escola. Por que as reformas educacionais da década passada reeditavam valores humanos de cunho cooperativista, solidário e coletivo, numa sociedade como a nossa, em que o capitalismo procurava se afirmar adequando cada vez mais sua roupagem a cada necessidade? Existiria alguma relação entre o reavivar dos valores humanos e o fato de o mercado de trabalho atualmente demandar um trabalhador polivalente e qualificado¹⁰? Que lógica subjaz ao aparecimento crescente na produção acadêmica e na mídia da discussão sobre juventude e drogadição, juventude e sexualidade; juventude e violência na escola (a respeito há teses, dissertações, textos, livros, artigos de jornais e revistas, programas específicos, etc).

No Brasil, a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), no inciso 1 do seu Art 27, por exemplo, cita, dentre as diretrizes a serem observadas pelos componentes curriculares da EB, a difusão de valores fundamentais ao

⁹ Tanto nos Temas Transversais quanto no volume intitulado Introdução (5ª a 8ª séries) os PCN tratam de questões de conjunto dos adolescentes.

¹⁰ Em encontros pedagógicos realizados nos meses de setembro/outubro de 1999, em atividade de DPP2 do Mestrado da linha de pesquisa Didática do Ensino Superior da FAE/UFMG, o professor Oder José dos Santos citou a definição de qualificação dada por um empresário da Educação em Minas Gerais, segundo a qual qualificação significa hoje saber ler, escrever, expressar-se, fazer contas, trabalhar em equipe, saber operar ferramentas de informática, assimilar novas tecnologias. Essa definição vem corroborar a proposta de desenvolver as habilidades básicas necessárias ao trabalhador polivalente apresentadas pela Comissão on Achieving Necessary Skills (Comissão Para Alcançar Qualificações Necessárias) que são: saber ler jornal, ler instruções de manual, elaborar estatísticas, apresentar sugestões para melhoria de processos, participar de reuniões, planejar e executar o trabalho com precisão, planejar o tempo próprio e alheio, saber alocar recursos financeiros, compreender sistema social e organizacional, saber aplicar determinada tecnologia à tarefa correspondente, participar das atividades de treinamento e desenvolvimento (Ricci – 1999).

interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN – de 5ª a 8ª séries trazem uma proposta clara de trabalho com os ali denominados Temas Transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo).

A propósito, quero aqui demarcar minha discordância quanto à utilização do termo Temas Transversais para designar aspectos da vida cotidiana tão fundamentais. Ora, a utilização desse termo expressa a visão de conteúdos programáticos como eixo e de questões fundamentais da vida humana, em seu cotidiano, como transversais. Em minha concepção, é fundamental que a relação entre os sujeitos do processo educacional perpassa o universo de idade de formação, gênero, raça, sexualidade, religiosidade, preferência musical, preferência esportiva entre outros, não pela identificação em si, mas pelo reconhecimento da identidade, inclusive para que se estabeleçam e se legitimem práticas educativas concretas. Considero de fundamental importância que haja transparência na definição do projeto de sociedade e de ser humano que se persegue; dos valores e lógica que se ajuda a desenvolver nos alunos; das concepções de ética que se consolidam através das diferentes práticas; do que é *transversal*; do que é instrumento para se consolidar o quê. E mais: que se defina a centralidade do processo educativo: é o conteúdo a serviço da melhoria da qualidade de vida ou a vida a serviço do conteúdo?

Ademais, para partilhar com o leitor a origem do problema dessa pesquisa, considero ainda importante apresentar um breve resgate histórico da minha vida profissional. Tal resgate objetivo, também, situar-me como sujeito de vivências que sou. E qual o significado de sujeito neste trabalho? Buscando o que nos tem a dizer Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, rejeito as leituras deste termo como equivalente a súdito, escravizado, cativo, obrigado, constrangido, obediente, dócil, dependente, submetido, exposto, passível e utilizo aquela em que sujeito é o ser individual, real, praticante de ações, titular de um direito. Recordando a gramática, me lembro de que se o verbo é a ação situada no tempo, o sujeito é o praticante da ação. Associo a noção de cultura com que trabalho neste texto com a noção de sujeito aqui explicitada. E isso me permite definir o sujeito cultural como aquele que vai se lapidando por meio das experiências vivenciadas e refletidas. A vivência e a reflexão das experiências são variadas

dependendo da fase geracional, do lugar social e do contexto histórico em que se enquadram. São sujeitos e, portanto, à medida que se constituem vão constituindo a humanidade; e à medida que constroem sua(s) individualidade(s) vão construindo o(s) coletivo(s); e à medida que escrevem sua história vão construindo a história da humanidade. São seres que, à medida que se modificam e modificam seu ambiente em função de suas reflexões e das ações decorrentes delas, vão fazendo de sua ação no e sobre o mundo a reescrita da vida e o significado da história. Ao mesmo tempo vão imprimindo à sua condição natural as marcas da humanidade.

1.2 – O caminho que fiz ao caminhar

Em 1979, após aprovação em concurso público, fui nomeada para o cargo de professora na *Rede*. Até então, havia construído uma trajetória que abarcara, em tempos anteriores, participações em concursos musicais e de dança e um *ensaio* de profissionalização no esporte que deram lugar à militância no Movimento Estudantil, à direção de entidades estudantis e a contratos de substituição em escolas da Rede Estadual.

Em 1981, iniciei a experiência no Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais – CPIEMG – atualmente – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais – Campus de Belo Horizonte. Essa experiência foi, com raras e honrosas exceções, um permanente estado de choque. Causava-me espanto, entre outras coisas, a apresentação das Barrinhas de Quissinaire, o método Fônico Gestual, a técnica de fazer patinhos para o flanelógrafo e tantas outras *pérolas* de nossas tentativas pedagógicas. Achava estranho o fato de haver *Sala dos Professores*¹¹ também na ES. Pensava que isso só havia na EB. Talvez pelo tipo de experiências pelas quais eu já havia passado até ali, parecia-me, por demais, inacreditável que também alguns formadores¹² pudessem fazer certas afirmações, em diferentes momentos, como por exemplo: “A realidade é muito feia e precisamos olvidá-la para encher de alegria e festa o mundo dos educandos”. Imediatamente, fui consultar o Aurélio, na biblioteca do

¹² Neste estudo, quando utilizo a palavra formadores estou me referindo aos profissionais da ES que trabalham nas Licenciaturas.

Diretório Acadêmico –D.A.- para saber o que se precisava fazer com a realidade, ou seja “olvidar¹³”.

Com efeito, no curso de Pedagogia vivi individual e coletivamente muitas experiências, embora de maneira extracurricular, que me levaram ao crescimento profissional constante. Também os questionamentos eram constantes: Por que as aulas que recebemos não constituem espaços para relatos e reflexões das práticas estabelecidas pelos alunos-professores em suas salas de aula? Por que as aulas que recebemos não dão espaço para a discussão de práticas educativas pedagógicas; por que os espaços para relato e troca de experiências interessam tanto a alunos-professores e não professores e não se caracterizam enquanto espaços institucionais num Curso Superior que está formando Educadores?

Em 1982, entrei para o curso de História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais – FAFICH/UFMG. Ainda não havia concluído o curso de Pedagogia no Instituto de Educação. Consegui um contrato de aulas de História na Rede Estadual, no bairro Morro Alto, próximo à divisa entre os municípios de Belo Horizonte e Vespasiano e, concomitante a isto, fui lotada na *Rede*, numa escola situada no bairro Serra. De manhã, Instituto. À Tarde, Serra. À noite, nas segundas, quartas e sextas-feiras, FAFICH e às terças e quintas, Morro Alto. Jornada “básica” conhecida por boa parte dos trabalhadores em Educação!

No Morro Alto, certa noite, no intervalo das aulas, começou uma gritaria enorme numa das salas de aula. Fui ver o que estava acontecendo e encontrei um aluno caído no chão e outro sobre ele, com um gargalo de garrafa quebrado na mão. Quatorze e dezesseis anos respectivamente. Muita gente em volta, mas todo mundo longe. Fui chegando perto e falando manso, mas com firmeza e com a mão estendida. “Me dá isto aqui, moço! Olha, pensa bem, não faz bobagem, não joga a sua vida fora! Me dá isto aqui, moço!”. Ele me deu o caco de garrafa. Outro professor desceu com ele para a diretoria para conversar. Fiquei sentada na porta da sala tentando não desmaiar. Outros professores passavam por mim como se nada tivesse ocorrido. Mas, um parou e disse-me: “Você é louca! A gente não é pago para isto não!” Só consegui responder-lhe que

¹³ Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, olvidar é perder de memória; não se lembrar de; deixar cair no esquecimento; esquecer.

concordava com ele, mas também eu não era paga para assistir um aluno matando o outro. Até hoje eu não sei se só dei esta resposta porque estava muito tensa, com os nervos abalados ou se porque, na *Sala dos Professores* ninguém conversava nada com ninguém por isso eu não senti que ele fosse um companheiro com quem eu pudesse conversar.

Vivendo estes episódios, terminei o curso de Pedagogia e fui a oradora das turmas de formandos daquele ano. O texto que li durante a solenidade, escrito por mim e aprovado pelos demais formandos, falava da distância entre o curso e a realidade não *olvidada* no cotidiano da sala de aula na EB. Os conflitos sobre o interior da escola e a graduação, suas relações/inter-relações/construções e reconstruções tornavam-se cada vez mais latentes nas minhas reflexões.

Em 1983, consegui aulas de substituição de História, à noite, para o EM, numa escola estadual no bairro Serra. A escola municipal em que eu já trabalhava ficava em uma das entradas do Parque das Mangabeiras e essa escola estadual ficava na outra. Na *Sala dos Professores* de ambas as escolas o discurso era o mesmo e retratava uma concepção de educação que tornava distorcida, de acordo com a minha leitura de mundo, a visão de alunos adolescentes. Comentários como os que se seguem eram constantes em todas as escolas pelas quais passei: “Se desse para pular esta fase da vida, seria um paraíso, mas a gente precisa ver o inferno para valorizar o céu”. Comentou um determinado professor. Outro disse: “Adolescente é uma praga. Se não extermina no início, estraga tudo”. Em certa ocasião, ouvi: “Você escolhe quem fica na sala de aula: ou eles ou eu.” Em outra ouvi: “Como assim estamos reunidos para decidir o que fazer? Fumar maconha é crime! O que vamos fazer é chamar a polícia!” Outro comentou: “Ah, sim! Ele ficou nervoso porque está desempregado. E eu por acaso sou o Ministro do Trabalho? Então, o que eu tenho com isso?” Expressando a mesma visão, ouvi: “Na hora de engravidar elas não precisam de ajuda. Na hora que perdem aula, aí vêm pedir compreensão... Professor não é psicólogo, não é assistente social, não é irmã de caridade e não é delegado de polícia. Se eu deixo meus problemas fora da escola, os alunos também devem deixar”. Eis a *realidade olvidada!*

Devo acrescentar que estes comentários não foram negligenciados naquela época. Propus a discussão desses assuntos nas aulas do Curso de História na Faculdade.

O único espaço que conseguimos para fazê-la foi o corredor do terceiro andar da FAFICH. Um colega licenciando, que ainda não era professor, certa vez, perguntou-me: “Mas o que isto tem a ver com ser professor de História?” Esta pergunta e o relato de outras experiências similares do âmbito do desinteresse dos alunos adolescentes em relação ao conteúdo programático, feitas por outros alunos-professores, nos levaram a constituir, eu e os colegas do Curso um grupo de estudos a que chamávamos de *A História na Prática*. Líamos, refletíamos e apontávamos metodologias alternativas. Isso ocorria no corredor e na sala do Centro de Estudos Históricos. Tempos depois, nas aulas de Prática de Ensino de História, na FAE, ainda retomamos muitas daquelas conversas.

Em 1985, fui aprovada em concurso para Supervisora Pedagógica na *Rede*. Naquela época, pensava que atuando fora da docência seria mais *fácil* alcançar os profissionais da escola, *entrar na Sala dos Professores* e, quem sabe, abrir novas *janelas* para, através delas, olhar os conflitos que acompanhavam minhas reflexões. Com isso, tentar suprir, de outro lugar, o espaço deixado por nossos cursos de graduação.

Mesmo com todos os limites, a experiência na Supervisão Pedagógica foi muito rica. O grupo não conseguia perceber, naquele momento, que o ato de ensinar não podia ser organizado tendo em vista unicamente um de seus elementos, sob pena de se perder o seu significado educativo. Não conseguia perceber que, como destaca Lima (1997), o ato de ensinar é assimilado e ou transformado em função do ato de aprender que se estabelece pela forma como ele é comunicado e das expectativas que se tem de como ele será assimilado e ou transformado.

Em 1991, tomei posse na Direção da escola, função para a qual fui eleita. Dirigia a escola municipal no bairro Serra pela manhã e à tarde. À noite, trabalhava com História no EM, noutra escola municipal, no bairro São Cristóvão.

Em ambas as escolas, propostas de reuniões pedagógicas, encontros por área, trabalhos interdisciplinares, propostas de projetos sociais, propostas de trabalho coletivo, relatos de experiências, trabalhos com projetos, propostas de elaboração de um projeto político pedagógico coletivo para a escola, proposta de estudos individuais e coletivos para capacitar o professor a discutir questões filosóficas acerca do homem

como sujeito histórico, global, inteiro as quais levassem o professor a assumir ações concretas que possibilitassem a construção do conhecimento aos nossos alunos adolescentes, não faltavam. As respostas que constantemente se ouviam a essas propostas eram: “Isto tudo é muito bonito, mas nós não estamos preparados” ou “Na Educação a gente está sempre seguindo a moda, mas isto não vai funcionar aqui na escola com estes alunos que a gente tem” ou “Não temos tempo para fazer nenhuma discussão, não nos encontramos e você fica sugerindo estas trocas de experiências” ou ainda “Não fui preparado para isto. Me formei para dar aula de... não de vida, sexo, comportamento, relacionamento...”.

Por outro lado, pouquíssimos profissionais relatavam as experiências que buscavam desenvolver um trabalho mais coletivo, na linha da Pedagogia de Projetos¹⁴, mostrando tentativas interdisciplinares que estavam dando muito certo. Assim, experiências positivas quanto ao rendimento dos alunos, o relacionamento dos e com os alunos, a perspectiva de trabalho, que estavam muito melhor não eram explicitadas. Em algumas ocasiões estes professores eram até chamados de *dinossauros do saber* e, em outras, de *puxa-sacos*. Em outras ouviam comentários como os que se seguem: “Professor que acha que tem alguma coisa para aprender com aluno deve jogar fora o diploma da Faculdade ou então dar o salário para ele”. Ou, então, “Como é que vai fazer trabalho junto de Português e Matemática? Vai mandar os alunos separarem as expressões numéricas em sílabas?” Ou ainda “Para Ciências juntar com Matemática os alunos vão contar quantos ossos existem no Corpo Humano?” Ou “Não me importa o método que vamos utilizar. O importante é que os alunos fiquem felizes. E eles ficam felizes é jogando futebol!” Ou, por fim, “Quando um adulto começa a ter o que aprender com adolescentes deve ser porque ele ainda não é adulto o suficiente”. Tais posicionamentos, por vezes, desmotivavam novas tentativas.

Em 1993, assumi, a convite, a vice-direção do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da Rede Municipal – CAPE. Naquele Centro, desenvolvi, inicialmente com nove escolas, um curso/oficina sobre a questão do Trabalho Coletivo,

¹⁴ O termo Pedagogia de Projeto é utilizado por mim como “a materialização de uma concepção educacional escolar como um processo no qual os sujeitos implicados se formam e colaboram de maneira recíproca nessa formação. O professor ocupa, nessa concepção de educação, o lugar do sujeito da intervenção que visa explorar as situações problematizadoras, introduzir novas informações, instrumentalizar os alunos para que elaborem conceitos e construam uma responsabilidade individual, interpessoal e coletiva”. Silva (2001, p. 10-11).

da Interdisciplinaridade, das Relações Interpessoais. Foi uma experiência muito rica que desencadeou outros trabalhos tais como: Educação Afetivo-Sexual e Educação Ambiental. Além de aprofundar o trabalho com estas nove escolas, ministrei o curso em 97 escolas (entre Rede Municipal de Belo Horizonte e Rede Estadual na Grande Belo Horizonte). Tendo aprofundado o trabalho em 27 destas escolas, desenvolvi um trabalho mais sistematizado sobre a questão do relacionamento interpessoal, a troca de experiências e as manifestações da cultura adolescente em sala de aula, a relação graduação-prática pedagógica, a questão da interdisciplinaridade, o trabalho coletivo, a relação professor-conhecimento, a relação professor-aluno e a relação professor-professor. O objetivo deste trabalho era, a partir da prática, sistematizar concepções e metodologias alternativas, já que todos nós (eu inclusive) ressentíamos da ausência delas em nossas formações universitárias.

Ainda hoje, mesmo não atuando no CAPE, assessoro algumas escolas e, há dezoito anos realizo trabalhos de consultoria. E, ainda, continuo constatando, muitas vezes, a defasagem na formação acadêmica dos professores; a indisposição para as atividades docentes; a falta de condições materiais objetivas e de tempo para a formação continuada; a visão do professor de dono do saber; o não reconhecimento das vivências próprias dos alunos adolescentes; a necessidade do professor de reproduzir, na convivência com os alunos, a organização social em que vivemos; os baixos salários, que nos fazem ter jornadas duplas e, até mesmo, tríplexes jornadas de trabalho diário; enfim, as desculpas e as resistências profissionais. Meu maior incômodo, porém, refere-se ao fato de que a *Sala dos Professores* tem representado a negação do objetivo da formação acadêmica dos licenciandos para o trabalho com alunos adolescentes do EF e do EM. Objetivo esse perseguido por parte de formadores e de professores.

A propósito, durante o período em que estive na Direção do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais – SindUTE - Subsede da Rede Municipal de Belo Horizonte - e na Direção do CAPE percorri muitas escolas organizando grupos de discussões, palestras, assessoramentos, preparando oficinas e cursos sobre a questão educacional. Com algumas escolas e muitos professores, mantenho contato até hoje. Descobri, com tristeza, pelo prazer de ser educadora e com alívio, pela sensação de ter companhia, que a *Sala dos Professores* não incomodava só a mim.

Dando continuidade ao meu histórico, participei das discussões, estudos, pesquisas e produções que levaram à construção do Programa Escola Plural¹⁵ na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - SMED.

Em 1995-96, fui Coordenadora Geral, no CAPE, do Curso de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica – CAPP. Foi um curso de 360 horas, ministrado uma vez por semana, em três turnos, com cinco turmas por turno, cada turno com uma especificidade de conjunto. Esse curso atendeu a 450 trabalhadores em educação da Rede Municipal. Das minhas vivências no CAPE, essa foi a mais rica e agradável. O curso propunha o (re)pensar da prática pedagógica. Além dos resultados obtidos no próprio processo, eu como coordenadora e os próprios professores recebemos o retorno, através de diretores e/ou coordenadores pedagógicos das escolas onde os nossos professores-alunos trabalhavam. Os relatos apontavam o crescimento pessoal e profissional daqueles professores, informavam como eles passaram a interferir no processo de construção de um trabalho mais coletivo na escola. Em cada escola onde esse processo se instalava, as discussões, as perspectivas de modificações da prática pedagógica, mesmo que mínimas, eram muito significativas.

Parece-me importante ressaltar que esse trabalho foi realizado mediante conferências, estudos coletivos, filmes (entre eles, *Adorável Professor*), músicas (entre elas, *Estudo Errado*), peças teatrais (entre elas, *Uma professora muito maluquinha*), oficinas, elaboração de projeto global de escola, participação no 1º CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONED. Fez parte, também, desse trabalho o debate sobre assuntos tais como: construção de grupos, formação continuada de professor, neoliberalismo e educação, gestão democrática e organização institucional, educador ou instrutor, Projeto Político Pedagógico Escola Plural, dimensão pedagógica do funcionamento administrativo de uma escola, currículo ou lista de conteúdos, educação e sexualidade, dimensão étnico-cultural da educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais, cinema, artes plásticas, teatro e educação, memória e educação, professor pesquisador, avaliação, interdisciplinaridade, pedagogia de projetos, experiências de aprendizagem mediada, vivências lúdicas na sala

¹⁵ “O Programa Escola Plural foi implantado no segundo ano da administração Patrus Ananias do Partido dos Trabalhadores (PT). É considerado hoje parte do movimento de renovação pedagógica que ocorre em várias administrações populares no Brasil.” (CARDOSO, 2001, p. 27)

de aula, corporeidade e ludicidade na educação, graduação e realidade. Novamente, e agora como resultado de uma pesquisa realizada, naquele momento, entre os professores-alunos do CAPP, a fala recorrente retornava: “Não fomos preparados para isto em nossa formação na faculdade”. Mesmo quando se deslocam do lugar de professores e buscam mediante a formação continuada a capacitação para trabalhar com alunos adolescentes, os professores não deixam de repetir e de explicitar os problemas vividos em seu cotidiano escolar, problemas esses, penso eu, decorrentes da lacuna na formação inicial.

Gostaria de assinalar, também, nesse meu histórico que durante toda a minha trajetória profissional estive sempre em sala de aula, mesmo quando, estava na Direção, Supervisão, Coordenação Pedagógica, Coordenação de Área, Direção Sindical. Em 1997, ainda numa escola municipal no bairro Serra, trabalhei, à tarde, com duas turmas de 2º ciclo – alunos de nove a doze anos de idade – e, à noite, com alunos de quatorze a sessenta e dois anos de idade – em três turmas de Educação de Jovens e Adultos - EJA. Na verdade, trabalhei com uma 4ª série, quatro 5ª e duas 6ª séries. Nessa escola, assim como em muitas outras da *Rede*, apesar do Programa Escola Plural, a idéia de ciclos de formação¹⁶ só existe no papel. Na prática, a concepção de seriação ainda é muito forte e norteia todo o trabalho pedagógico-administrativo. Não por desconhecimento ou por força do hábito. Trata-se mesmo de uma questão de concepção! A grande maioria dos professores dessa escola, assim como de outras tantas, apesar de seminários, palestras, discussões, debates, leituras e relatos de experiências, prefere conceber que “o conhecimento se transmite” ou que “existem pré-requisitos básicos para se aprender” ou “quem não aprende, da forma como eu explico, tem algum nível de problema mental” ou, também, “depois de uma certa idade é impossível aprender, principalmente ser alfabetizado” ou ainda “conseguir aprender depende da boa vontade do aluno” ou “o fato de um aluno ter quinze anos, conviver com adolescentes no seu meio social, ser

¹⁶ Na década de 70, predominava a visão de Educação como preparação para o trabalho futuro. Na década de 80, enfatiza-se a Educação como preparação para a cidadania futura. Na década de 90, apesar de haver uma concomitância em relação aos projetos, práticas e políticas educacionais presentes em décadas anteriores, dada a luta dos movimentos sociais pelo reconhecimento de que a idade presente dos sujeitos precisa ser vista como um tempo específico de construção e vivência de direitos e que cada idade tem suas especificidades de conjuntos (auto-imagens, identidades, ritmos, culturas, linguagens, representações etc) , que precisam ser trabalhadas com os seus pares de mesmo ciclo de idades de formação, a Educação passa a ser vista, predominantemente, como espaço de construção de conhecimento a partir da vivência destas identidades.

liderança de algum grupo não significa que ele tenha que estar estudando junto com os *tais dos seus pares*” ainda “na verdade, isto é a forma que a Prefeitura arrumou para poder dizer que não tem repetência, porque os alunos continuam burrinhos” também “repetir o ano não é uma punição, é uma oportunidade para estes alunos aprenderem como é que funcionam as coisas na vida” ou “achei muito bonito tudo o que ouvi na palestra, mas queria saber é o que é que os meus alunos tem a ver com a Reforma Educacional na Espanha, em Portugal, na Alemanha” ou “eu não preciso destes cursos, porque tudo o que eu faço na minha sala de aula, eu faço com muito amor” ainda “cada um tem um estilo de trabalho, não vou mudar por causa dos dinossauros do saber” e, entre tantas outros comentários que venho anotando ultimamente, além de discuti-las, “eu não me formei para isto. Não me ensinaram isto. Me formei para dar aula para trinta alunos normais, numa escola normal, com um conteúdo normal”.

1.3 – De que deuses e de que heróis falo

Assim, o desejo de realizar esta pesquisa nasceu da vivência dessas questões constantemente presentes em minhas reflexões. Cito, aqui, algumas delas, aquelas que desenvolvi neste estudo. Refiro-me aos questionamentos que se seguem: há uma lacuna na formação inicial dos professores? Caso haja, ela é intencional? Nesse caso, a intencionalidade é política, pedagógica ou político-pedagógica? Que concepção educacional norteia a prática dos formadores? Qual é a concepção de formação de professores dos formadores? Há diálogo na ES com relação às teorias do conhecimento e às concepções de ensino? Que metodologias e práticas se desenvolvem nas Licenciaturas? Os formadores trabalham com alguma noção de adolescentes? Qual? De onde ela provém? Como a formação dos formadores é pensada? A formação pensada se articula com as demandas da formação de professores? Os formadores se consideram educadores? Os formadores são sujeitos no processo de constituição das Licenciaturas? Ocorre o diálogo entre os formadores na ES? Há uma articulação entre as diferentes disciplinas no sentido de dar identidade aos currículos dos cursos de graduação? De que concepção de formação de professores se constroem os currículos das Licenciaturas? Os formadores concebem-se educadores? Ante o cenário da educação em âmbito mundial, as Licenciaturas estão discutindo o redimensionamento da ação educativa? Questões como cidadania, musicalidade, artes, sexualidade, drogas, violência, economia,

desemprego, adolescência etc. dialogam com o objeto específico na formação docente nos currículos e nas práticas das Licenciaturas? As posturas dos formadores repercutem nas posturas da prática pedagógica dos professores no EF e no EM? Os formadores formam para a reprodução ou para a proposição?

Além dessas questões, minha pesquisa procura, em especial, desvendar a *Sala dos Professores* do EF e do EM a partir de investigações sobre a *Sala dos Professores* da ES. Assim sendo, o objeto desta pesquisa é *averiguar a existência ou não da abordagem da adolescência pelos formadores nas práticas de formação de professores para o EF e o EM nas Licenciaturas nos cursos de História, Matemática e Ciências da UFMG*¹⁷, de 1995 até 2000¹⁸.

Apesar da crescente produção acadêmica acerca das questões que envolvem a juventude, ao definir por este trabalho de pesquisa, pude constatar que não há bibliografia concernente. Existem muitos e valiosos estudos sobre os jovens e as drogas, os jovens e a sexualidade, os jovens e o desemprego, os jovens como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, a formação continuada dos professores e os *temas transversais*, a formação continuada dos professores e as demandas específicas da juventude, ou, ainda, sobre a formação continuada e a educação dos valores, e outros. Entretanto não há registros de trabalhos a respeito da formação inicial de professores na ES e a questão específica da idade de formação com que serão habilitados a trabalhar, ou seja, os adolescentes. Também sobre Adolescência e Adolescentes há uma produção numericamente pequena. O que se encontra em maior volume sobre este tema é, basicamente, na área da biopsicologia.

¹⁷ Para a escolha das áreas de conhecimento, que foram objeto deste estudo, considerei o cruzamento de dois aspectos de grande relevância a meu ver: o primeiro é o fato de minha formação acadêmica ser na Licenciatura em História e, o segundo, é a necessidade que vejo de trabalhar com áreas do conhecimento não restritas ao campo das *Humanas*, incluindo, então, o campo das *Exatas* e o campo das *Biológicas*. Todas essas áreas do conhecimento têm como característica comum, na Licenciatura, a formação de profissionais que trabalharão no EF e no EM, conseqüentemente, terão como co-sujeitos de seu trabalho alunos da idade de formação adolescente. O segundo são as vivências prazerosas e infelizes que já dividi com professores, em especial, de Ciências e Matemática no EF e no EM. Em decorrência disso, os cursos definidos como alvos desta investigação foram os de História, Matemática e Ciências Biológicas.

¹⁸ Elegi este marco cronológico para atender aos prazos neste Mestrado, por entender que as reformas educacionais desta última década contribuem muito para a discussão proposta e, ainda, para relacionar com uma das fontes de sugestão dos sujeitos formadores que seriam os licenciandos do último período de cada curso estudado.

Por outro lado, há trabalhos sedutores sobre as especificidades da infância (em enorme quantidade e qualidade) e, também, sobre as especificidades da vida adulta (em maior qualidade que quantidade). Porém, quanto a trabalhos sobre a formação inicial de professores nas Licenciaturas que atuarão no EF e no EM e, portanto, com público basicamente composto por alunos pré-adolescentes e adolescentes ou, ainda, quanto à importância atribuída pelos formadores das licenciaturas à abordagem de questões relativas a adolescentes, não estarei incorrendo em exagero ao dizer que nada encontrei.

Dessa forma, a importância do objeto de estudo dessa pesquisa se justifica não só pela existência de lacunas de cunho teórico uma vez que há escassez de bibliografia na área, mas também pela existência de lacunas de cunho metodológico, uma vez que, de acordo com levantamento feito nas bibliotecas da FAE e da FAFICH não há nenhuma pesquisa sobre o assunto. Além disso, pesquisar este tema se justifica dada a existência de lacunas de cunho político, pois tendo em vista a falta de investigação e teorização deste objeto, não se encontram proposições de políticas de ação significativas referentes a ele.

Por conseguinte, com este estudo, pretendo contribuir para o repensar das Licenciaturas, apontando a importância da discussão efetiva acerca dos sujeitos adolescentes e suas vivências no nosso modelo atual de sociedade. Pretendo averiguar se, na formação dos professores que trabalham com os alunos adolescentes do EF e do EM, estão presentes a construção e o desenvolvimento das competências e habilidades¹⁹ dos adolescentes como seres sociais, como sujeitos humanos.

Meus objetivos específicos são, portanto:

- ⇒ Analisar as vivências e experiências dos sujeitos adolescentes como objeto de estudo, reflexão e pesquisa na formação inicial de professores na Licenciatura;
- ⇒ Averiguar os processos de efetivação dessa prática: de forma sistematizada, pontualmente, prevista no currículo, de forma coletiva, em iniciativas isoladas e individuais, suas condições, níveis de preocupação e, finalmente;

¹⁹ Entendo por competências e habilidades os instrumentais que cada sujeito constrói, a partir dos conceitos que elabora, para se adaptar e/ou para transformar a cultura em que vive.

⇒ Detectar a presença ou ausência desse processo nas Licenciaturas estudadas e as causas de um curso de formação de professores para o trabalho com adolescentes não trabalhar as vivências dos adolescentes.

Para tanto, trabalhei com os formadores de professores nas modalidades Licenciatura dos cursos de História, Matemática e Ciências Biológicas da UFMG de forma a estudar um número viável de cursos e estabelecer parâmetros relacionais dentro do período de tempo do qual dispunha para elaborar esta dissertação de mestrado.

2 Da noção de palácio à concepção de labirinto

2.1 – As relações possíveis entre as práticas dos sujeitos do “Olimpo” e as vivências dos sujeitos do “Cafezal”

Assim sendo, foram entrevistados 32 docentes universitários dos Cursos de Ciências Biológicas, História e Matemática da UFMG, das unidades administrativas Instituto de Ciências Biológicas - ICB, Instituto de Ciências Exatas – ICEX (Departamento de Matemática), Faculdade de Educação - FAE e Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas- FAFICH (Departamento de História). Os primeiros contatos com os profissionais indicados foram feitos por telefone, por e-mail (ANEXO 1) ou pessoalmente e neles expliquei-lhes o objetivo da pesquisa. Foram muitas as respostas que recebi. Alguns, agradeciam o convite e explicavam as razões de não poderem participar. Entre essas razões estavam a participação em programas de pós-graduação como mestrandos ou doutorandos, o não-trabalho com a Licenciatura e, também, o não-trabalho com o tema adolescência.

Solicitei, também, a alunos do último período e a professores dos diversos períodos das licenciaturas de cada curso estudado, através de questionários, a sugestão de nomes de formadores a serem selecionados para a pesquisa. Foram questionários distintos para alunos (ANEXO 2) e para professores (ANEXO 3).

A primeira entrevista ocorreu no dia oito de agosto de 2001 e a última no dia 27 de novembro do mesmo ano, totalizando aproximadamente 24 horas de gravações.

Cinco dos entrevistados desmarcaram o encontro, tendo este fato se repetido mais de quatro vezes, por três deles. E um profissional se recusou a responder, pelo fato de a entrevista ser gravada e, também, por considerar que o tempo gasto na entrevista iria ser um tempo que poderia estar sendo utilizado em sua produção no laboratório. Foi necessário, então, incluir outro profissional indicado, para não fugir ao critério de oito profissionais por unidade administrativa.

Com o propósito de estabelecer um clima descontraído na entrevista, elaborei uma Ficha Pessoal (ANEXO 4). Tal instrumento, favoreceu-me o contato pessoal da pesquisadora com os sujeitos formadores. Eles disseram muito de si, de suas reflexões profissionais, de seus conflitos de trabalho, de suas vidas pessoais, de suas famílias, de suas paixões profissionais e de lazer. Quanto à caracterização dos sujeitos da pesquisa, considero importante apresentar uma breve sistematização dos dados obtidos a partir da Ficha Pessoal. Ressalto que a análise mais apurada de alguns dados terá lugar mais à frente desta dissertação.

- ⇒ Os profissionais do *gênero* feminino são 62% e os do gênero masculino são 38%. Tal predominância só não se faz notar entre os entrevistados do ICEX, em que a situação se inverte percentualmente.
- ⇒ A *idade* predominante dos entrevistados situa-se na faixa de 41 a cinquenta anos. Aí estão 65% dos entrevistados. Somente no Departamento de História, esta faixa é igualada: a idade dos entrevistados oscila entre 31 e os quarenta anos de idade. Também somente *na História é* que não se registram entrevistados na faixa de 51 a sessenta anos – 16% do total. A constatação do elevado número de sujeitos participantes entre os 41 e os cinquenta anos de idade, me instigou uma questão: como a adolescência era representada pelo imaginário social, nas décadas de sessenta e setenta, quando a maioria dos sujeitos formadores participantes desta pesquisa atravessava a idade de formação adolescente?
- ⇒ Os mineiros totalizam 75%, destes 54% são belo-horizontinos. 16% tem *naturalidade* em outros estados brasileiros. Do total, 09%²⁰ deles são estrangeiros – dois peruanos e um norte-americano.

²⁰ Mesmo estando tratando de naturalidades, optei por citar a existência de nacionalidades diferentes por considerar um dado importante.

- ⇒ Quanto ao *estado civil*, o número de casados chega a 62% do total. Os solteiros são minoria entre os entrevistados com 16%.
- ⇒ Interessante notar que 69% dos entrevistados são *pais e mães* e a faixa etária dos filhos que podem ser considerados adolescentes pela definição etária do Estatuto da Criança e do Adolescente -ECA e da Organização Mundial de Saúde –OMS- corresponde a 47,5% do total. Apesar de significativo, esse índice não determinou os possíveis reflexos que essa maternidade/paternidade possa acarretar na prática pedagógica, que é objeto deste estudo.
- ⇒ Quanto à *experiência docente*, 60% deles já foram professores de EF e de EM, tendo por isso, sido professores de adolescentes. Como terá sido construída tal prática pedagógica? Terão eles tido problemas ao tratar da especificidade da adolescência com seus alunos adolescentes? Qual é o reflexo desta experiência no trabalho de formação de professores realizado hoje? Com relação à experiência docente ter ou não constituído elemento de reflexão na construção dos currículos das Licenciaturas atualmente, é assunto para discussões posteriores.
- ⇒ Quanto às publicações, 38% dos sujeitos têm *trabalhos publicados* e 47% deles estão atualmente envolvidos em programas e/ou projetos que buscam a *formação continuada* dos atuais professores de EF e de EM. Dado também significativo diz respeito à tentativa de solucionar, ainda na formação inicial dos licenciandos, as lacunas percebidas pelos formadores nos professores nestes momentos de formação continuada em relação à abordagem de questões próprias das especificidades da idade de formação adolescência.
- ⇒ 34% dos formadores têm entre 21 e 25 anos de *docência da ES* e 25% deles têm entre seis e dez anos de docência.
- ⇒ Quanto ao último dado apresentado, observei que, praticamente, se invertem quando foi tratada a *docência da ES na Licenciatura* cujos maiores percentuais estão entre o 6º e o 10º ano e o 21º e o 25º ano, respectivamente 31% e 25%. Estabelecendo-se aqui um contraponto entre os dados fornecidos nos dois últimos itens que se referem à docência da ES e à docência da ES na Licenciatura, pude observar, também, com clareza que o percentual de profissionais com até cinco anos de docência da ES se eleva de 06% para 16% quando a especificidade do trabalho com a Licenciatura é abordada. Da mesma forma, a diferença entre o número de profissionais na docência da ES a partir do 21º ano de trabalho para aqueles que, com o mesmo tempo de

docência, estão trabalhando com a Licenciatura é 26% menor. Esses dados evidenciam a tendência de haver profissionais com menos tempo na ES trabalhando com a Licenciatura, visto que, a partir da metade da vida profissional acadêmica, esses profissionais procuram se firmar na pesquisa, na Pós-Graduação e no Bacharelado. Essa tendência é reflexo de uma política ou é uma política de reflexo? Tal evidência me leva a concordar com Pereira (1996, p. 258) quando o colega pesquisador e docente, apresenta a seguinte conclusão, ao investigar outro problema:

Na nova lógica do funcionamento do campo universitário, o ‘ensino’ e em especial o ensino voltado para a formação de professores de 1º e 2º graus, representa um ‘desperdício’ de investimentos acadêmicos, uma vez que suas chances de ‘lucro’ são muito pequenas nesse campo.

⇒ Quanto à *formação inicial*, 59% dos profissionais fizeram Licenciatura e 41% fizeram apenas Bacharelado. Já quanto à *pós-graduação*, 22% deles são mestres, 09% são doutorandos, 66% são doutores e 03% não possuem pós-graduação. Aqui a questão que é posta origina-se da constatação de que há 41% de não licenciados formando licenciados. Aliás, uma fala recorrente na *Sala dos Professores* do EF e do EM é a de que os professores se dizem despreparados para trabalhar no espaço das relações educador-educando, nas relações curriculares, no cotidiano escolar com situações que envolvam questões tais como: cidadania, sexualidade, drogadição, violência, desemprego, etc. Esses profissionais afirmam também que não desenvolvem essa prática porque não receberam embasamento para tal durante os cursos de formação inicial nas respectivas graduações. Também os formadores de licenciados - sujeitos desta pesquisa - trazem esta discussão à tona.

Tudo isso me levou a pensar a questão da *Sala de Professores*. Com efeito, se existisse um espaço físico denominado *Sala dos Professores* na ES - assim como existem de maneira pontual, na prática de alguns formadores, trabalho coletivo, trabalho interdisciplinar, construção curricular coletiva, discussão do curso a ser dado, discussão do professor a ser formado, entre outras muitas coisas – muito provavelmente lá se

escutaria o que escutei nas entrevistas (Anexo 5), nas falas mais variadas, pontos de vista muito semelhantes a respeito do trabalho com adolescentes, para a mesma direção.

Aqui, considero importante abrir um parêntese para localizar uma questão relevante quanto à forma como identifiquei cada sujeito após seus comentários. Minha intervenção como pesquisadora no contexto observado foi mínima. Procurei descrever, com riqueza de detalhes, as situações e transcrever, literalmente, as falas para, então, poder, inclusive, apreender a importância atribuída pelos participantes diretos – os formadores – e os indiretos – os professores e os adolescentes - ao fenômeno estudado. Quanto à identificação desses sujeitos, as mais diversas partes do mundo desde Mesopotâmia, Egito, América do Sul, Eslovênia, Grécia, Roma, América do Norte, Irlanda, Oceania, África, Brasil entre outros, foram lugares onde busquei na mitologia os nomes para substituir seus verdadeiros nomes. E, por que na mitologia?

O conhecimento histórico diz que, desde sempre, os seres humanos transmitiram às gerações seguintes seus mitos. Por toda parte, desde os esquimós aos povos do mais extremo sul, por meio das narrativas, dos desenhos, dos templos, dos escritos entre outras manifestações, as peripécias de heróis, protegidos ou atacados por deuses e esses com origem nas divindades primevas, são relatadas. Optei então, por nomear os formadores como deuses primeiros, os professores como deuses originados daqueles e os adolescentes como heróis. Segundo Wilkinson (2000, p. 9)

Quase sempre o ser humano aparece relativamente tarde no processo de criação. Pode-se dizer que a chegada da humanidade é uma idéia posterior, que chega depois do trabalho bem mais importante de criar o cosmo e as divindades. A criação dos humanos em geral é um ato deliberado de deuses e deusas, que pode ser descrito por meio de alguma atividade humana familiar.

Encerro este parêntese retornando à análise anterior. Com efeito, diante da pergunta, “considerando que o licenciado em ... vai trabalhar, com o EF e o EM, e aí ele vai ter uma clientela composta, majoritariamente, por adolescentes, você se preocupa em abordar, durante as suas aulas, de alguma forma, questões específicas vividas pelos adolescentes atualmente e que podem repercutir na produção deles em sala

de aula, na relação deles com o professor e com os colegas, no processo de formação deles como sujeitos sociais? Se sim, como e por quê? Se não, por quê?”, observei, pois, que as respostas eram muito parecidas:

... acho que tenho feito isso muito precariamente. Primeiro porque eu não tenho domínio. No que se refere a professor, ótimo! Porque é meu campo de estudo. Mas, no que se refere ao adolescente, ao jovem e a criança eu também nunca estudei essas coisas. Amduat

Não. Não, da adolescência em si não, mas do tratamento do conteúdo com o adolescente sim. Yiang

Eu não tenho formação nenhuma pra lidar com, por exemplo, problemas pessoais de alunos. Nada disso eu sei fazer. Eu sei ensinar ele a pensar em [...], pra isso eu fui educada e nisso eu sou competente. Agora, educar eu não sei, eu sei formar. Vishnu

Mas como lidar com adolescentes, essas coisas, eu não sei, sabe? Então, eu não posso falar sobre isso. Eu não tenho essa formação. E, aliás, assim, a maior parte de nós aqui na Universidade não temos. [...] é raro o indivíduo que fez Licenciatura. Eu nunca achei que eu fosse me arrepender, mas eu me arrendi. Por causa dessa outro lado que eu tô querendo fazer e eu tô completamente crua. A não ser que alguém da ... venha me ajudar. Svarog

Isso só vai aparecer mesmo, essa questão do adolescente só vai aparecer numa oportunidade, assim, de uma apresentação de um trabalho, né? A disciplina não se preocupa, e não tem isso na ementa dela, não tem no programa questões da adolescência. Aliás, acho que a única disciplina que deve ter isso é a Psicologia. Tem alguma outra que tem isso? Apsu

Nosso objetivo não é formar prioritariamente o professor de 1º e 2º grau! Mas, se ele é também, que tipo de professor que nós queremos formar? Porque, de repente, nós queremos formar um padrão de qualidade que pode ser legal. Agora o departamento ele está um pouco redirecionando essa questão, quer dizer, você tem professores aqui que hoje estão muito voltado,

que hoje tem um interesse nisso. Mas essa é uma coisa ainda complicada! Eu não acho que tenha uma definição do Departamento! Wakan-Tanka

Nós tivemos uma reunião, outro dia, em que teve uma sugestão, uma recomendação do Colegiado que a gente abrisse espaço dentro dos nossos cursos, dentro do possível, quem quisesse pra contemplar determinadas questões ligadas ao ensino. Alguns professores e eu, inclusive, disseram: Não. Eu não vou fazer isso! Eu não vou fazer isso! O tempo que eu tenho não vai dar! Eu não vou [...] Na verdade, eu não sei fazer isso. Eu não sei fazer isso. Na verdade, eu não vou fazer, por que inclusive eu não sei fazer como fazer isso. Nana Buluku

Eu faço umas referências pros meus alunos de como que determinados autores estão sendo tratados aqui e como que isso aparece no livro didático. Como, inclusive, devem ter estudado no livro didático de forma completamente diferente. Mais é uma coisa muito... É uma perfumaria que eu tô fazendo! Eu não abro esse espaço por que inclusive eu não saberia fazer. Tupã

Diante dessas respostas, retomo minha questão: em que medida a relação que os formadores estabelecem com os licenciandos, a concepção que têm de formação de professores e a negação dos sujeitos adolescentes neste processo são definidas pela concepção de educação dos formadores.

Além dos sujeitos formadores, a pesquisa inclui também entrevistas com professores e alunos adolescentes do EF e do EM (Anexos 6 e 7).

Dos dezesseis adolescentes entrevistados, sete eram do sexo feminino e nove do sexo masculino. Estudavam nas de seis escolas da *Rede* localizadas no Aglomerado da Serra, na Favela da Ventosa, no Alto Vera Cruz e no Tupi. Optei por essas escolas por localizarem em regiões diferentes da cidade e trabalharem com uma clientela com algumas características em comum, entre elas, a pobreza. As situações que levaram os quatro alunos de cada escola a serem entrevistados foram as mais diversas, desde gravidez na adolescência (ela e ele), venda de drogas ilícitas, pequenos delitos, desemprego, meninos e meninas de programa. Os contatos não foram feitos por

indicação de professores. Optei por fazê-los a partir da indicação de alunos da escola em que trabalho, de pessoas da comunidade, de líderes comunitários, de lideranças religiosas e de usuários de drogas ilícitas. A entrevista foi gravada, com a ressalva de que não se identificarem. E, apenas seis entrevistas foram realizadas na casa do entrevistado. Mas, nenhum deles optou por realizar a entrevista na própria escola. No caso dos usuários e vendedores de drogas ilícitas havia ainda o risco de o contato ser interpretado por terceiros como por exemplo: ação policial, grupo concorrente ou algo parecido. O questionário respondido por eles era composto de perguntas abertas, algumas questões comuns e outras específicas para cada situação (maternidade, aborto, paternidade, drogadição, venda de droga, desemprego, prostituição, pequenos delitos). Apenas em uma das dezoito entrevistas não aparecem comentários relativos ao tratamento recebido. Segundo os alunos adolescentes, seus professores os ignoram, negam seus valores, tratam-nos como marginais, têm medo deles etc.

Para caracterizar os adolescentes com os quais venho trabalhando há dezenove anos na *Rede*, no bairro Serra, utilizei a categoria adolescente pobre. Os adolescentes com os quais trabalho são pobres. Esta é uma questão polêmica na qual me deterei brevemente, por entender que, neste trabalho, o cerne da discussão não se localiza na conceituação de pobreza. Entretanto, considero de fundamental importância tecer aqui, mesmo que de maneira não aprofundada, apesar de não simplista, considerações sobre a concepção de pobreza com a qual estou trabalhando. Não pretendo utilizar esta palavra de forma genérica e desidentificada, pelo contrário, quando digo adolescentes pobres, falo de adolescentes sem possibilidades de atender aos apelos e às pressões do mundo do consumo, condição essa que se faz essencial para ser aceito e *pertencer* a agrupamentos geracionais, em nosso modelo de sociedade.

Com efeito, discutir a definição de pobreza não é trabalho simples, surgem dificuldades tanto para conceituá-la quanto para delimitá-la. Definir pobreza como o resultado da associação de elementos como o desemprego, as dificuldades com saúde, educação, moradia e alimentação é restrito – mesmo considerando que tudo isso não é pouco. Definir pobreza como categoria de exclusão é negar a resistência dos sujeitos pobres na busca de integração e de reconhecimento. Portanto, ao se definir pobre como excluído, reforça-se a leitura de pobreza como falta ou carência material. Nessa leitura, os pobres estão fora da sociedade e suas tentativas de se fazer presentes, de resistir à

condição de inexistentes, que lhes é dada socialmente, ficam invisíveis ou recebem tratamento de anomalias sociais. Quando se tornam atores de práticas de resistência à dinâmica do nosso modelo de sociedade atual, estão se integrando concretamente. Nesse caso, não existe exclusão. Existem as manifestações através das quais os sujeitos atingidos pela organização econômico-social vigente expressam o desejo de romper com os efeitos dessa organização. Dizê-los excluídos é negar-lhes a importância, é embaçar-lhes a resistência que expressa o desejo deles de um pertencimento que seja real e não marginal. Sirvo-me, da opinião de Dayrell (2001, p.231) quando este formador diz:

Dessa visão, é muito fácil concluir que os jovens pobres são desviantes, sem valores, sem cultura (e por que não?) pré-humanos. Mas o que as trajetórias desses jovens parecem nos mostrar é que, nos limites dos recursos a que têm acesso, eles vivenciam processos riquíssimos de socialização, mesmo que não sejam os tradicionais, elaboram valores, representações, identidades, constituem-se como sujeitos, tão humanos quanto outros jovens “bem socializados” com trajetórias de vida mais “normais”.

A pobreza é um conceito cultural²¹, isto é, que se modifica em virtude do contexto histórico em que é analisado. Os significados atribuídos à pobreza passam por alterações em razão do uso social que se pretende atribuir ao termo. Exemplifico isso apresentando quatro possibilidades. A primeira que consigo localizar refere-se ao sentido que se atribuiu ao termo no período medieval, quando se associou a pobreza à noção do despojamento, de valor espiritual. A segunda, diz respeito ao sentido de carência material atribuído ao termo para justificar a adoção de políticas sociais assistencialistas e clientelistas, durante o período da Ditadura Militar, aqui no Brasil. A terceira, é o sentido da pobreza como situação natural e não-histórica que, não podendo ser superada, dado o seu caráter natural, justifica a existência de um Estado que tutela, assiste e protege os pobres - principalmente deles mesmos. Finalmente, a quarta

²¹ Defino cultura como tudo aquilo que a humanidade constrói e que forma o conjunto de seus valores (sociais, morais e científicos) que se transmite, coletivamente, pelo comportamento, pelas crenças, pelos hábitos e pelas formas de organização diferindo de uma sociedade para outra a partir de outros elementos que compõem este complexo que é a cultura. Dessa forma, a cultura é construída historicamente.

possibilidade de noção de pobreza refere-se ao sentido da pobreza como privação de direitos.

É essa quarta possibilidade que adoto como minha concepção utilizando-a, portanto, neste estudo e em minha prática social. Refiro-me ao entendimento de pobreza como privação de direitos que é construída culturalmente e modificada pela ação de seus sujeitos a partir da construção de alternativas que passem, necessariamente, pelo exercício de direitos sociais, políticos, jurídicos... Não comungo, portanto, com as concepções que colocam a pobreza no lugar de bênção, de pleiteadora de ações assistencialistas, paternalistas, clientelistas ou de tutela.

Recorro às palavras de Zaluar (1994, p.41-42) quando aquela formadora diz que:

Além do mais, a pobreza é um conceito comparativo, e sua qualidade relativa aos outros gira em torno da desigualdade social. Esta não é uma consequência de sua cultura, mas o resultado de políticas públicas que provocam uma real privação material e uma real exclusão dos pobres nos campos ocupacional, educacional e político. O que os exclui não é, portanto, o seu propalado fatalismo, desmotivação para o trabalho, apatia e resignação, nem a sua exclusão no campo educacional é consequência de uma suposta restrição no seu estoque simbólico. Sublinhar a cultura da pobreza neste caso termina por desviar a atenção das próprias relações de poder e por alimentar as políticas públicas que perpetuam a desigualdade. Por outro lado, na cultura dos pobres concebida como o negativo ou o desconhecimento do estoque simbólico erudito, não há lugar para as manifestações culturais desenvolvidas fora dos aparatos educacionais oficiais.

Castel (1995) acrescenta algo mais à formulação acima ao dizer que “falar em termos de exclusão é dar uma qualificação puramente negativa que nomeia a falta, sem dizer no que ela consiste nem de onde ela provém”. Ele nos alerta para a necessidade de perceber a exclusão como resultado de processos que têm origem no centro de nosso modelo social e não em sua periferia. Ou por outra, discutir a exclusão por si só é desconhecer que, no nosso modelo econômico, os ditames do capital internacional são a causa e a *exclusão* é uma das consequências. Logo, “o controle do processo exige um

tratamento político”. Em texto intitulado *As armadilhas da exclusão*, Castel (1995, p. 08) lembra:

Não penso que seria preciso uma revolução para colocar fim à problemática da exclusão. Mas, como em outras ocorrências históricas, é o mesmo deslocamento do centro à periferia que se opera quando se reduz a questão social hoje à questão da exclusão. Assim fazendo, percebe-se os efeitos mais visíveis da “crise”, que não é uma crise pontual, mas um processo geral de desestabilização da condição salarial. É a desagregação das proteções que foram progressivamente ligadas ao trabalho que explica a retomada da vulnerabilidade de massas e, no final do percurso, da “exclusão”. Lembra-nos ainda que “a luta contra a exclusão” é levada também, e sobretudo, pelo modo preventivo, quer dizer, esforçando-se de intervir cada vez mais em fatores de desregulação da sociedade salarial, no coração mesmo dos processos da produção de repartição das riquezas sociais.

As falas de adolescentes dispersas neste trabalho de pesquisa são provenientes das entrevistas realizadas com dezesseis alunos de escolas da *Rede* (Anexo 7). Trata-se de adolescentes pobres que estão vivendo ou já viveram situações que podem significar empecilhos para sua permanência na escola e para a efetivação da construção de conhecimentos por parte destes alunos.

Mas, o que denomina adolescentes pobres para mim? De que situações falo? De que alunos falo?

Falo de alunos que engravidaram alunas que tentaram abortos caseiros, que esconderam a gravidez e o aborto dos pais, que venderam drogas para pagar o aborto, que participaram de assaltos para pagar o aborto. Falo de alunos e alunas que engravidaram e optaram por ter o filho contra a vontade do parceiro, contra a vontade das famílias, que vendem drogas para sustentar a nova vida. Falo de adolescentes que, dadas atividades profissionais que exercem ou o uso de drogas injetáveis, convivem constantemente com o *fantasma da AIDS* e de outras DST. Falo de alunos e alunas que se envolveram no mercado da droga, alunos que, ou matam ou morrem e sabem que a

partir dos dezessete, dezoito anos serão *arquivo morto*²². Falo de adolescentes que se envolveram no mercado da droga e com a venda dela faturam mais que os pais que trabalham quarenta horas semanais por trinta anos para poder se aposentar e arranjar outro emprego para a compra de remédios necessários para continuarem vivendo. Falo de adolescentes que, diferentemente de seus avós, não podem ver, na escolarização, um mecanismo de ascensão social, mesmo se quisessem. Falo de adolescentes que já não têm mais motivos para crer que o *trabalho dignifica o homem* ante o cenário a que assistem no cotidiano de nossa organização social capitalista. Falo de adolescentes que estão desempregados há anos. Falo de adolescentes que trabalham na construção civil e que se tornam alcoólatras pela constante ingestão de pão sovado e aguardente para conter a fome durante o trabalho. Falo de adolescentes que trabalham em casas de famílias como jardineiros, como domésticas ou como babás e que recebem meio salário mínimo por oito horas diárias de trabalho e, às vezes, por morar na casa dos patrões, trabalham de domingo a domingo, apesar da proibição legal desta prática.

Mas, há mais que isso. Falo muito mais que da privação material. Falo da privação de direitos – e não apenas daqueles que, ao longo de séculos, as classes trabalhadoras conquistaram e agora nossos governantes (de esquerda, de direita e de centro) usurpam em nome do neoliberalismo, da nova organização do capitalismo, travestido de *moralidade*. Falo da privação de direitos, inclusive e principalmente, do direito de ser reconhecido como sujeito, de ter suas vivências valorizadas, ao invés de negadas e/ou depreciadas. Falo de adolescentes filhos das classes trabalhadoras. Falo das tentativas cotidianas de convencimento desses adolescentes de sua condição de excluídos. É nessa ótica que, então, falo de adolescentes pobres.

Em se tratando do conceito de classes trabalhadoras, numa perspectiva mais ampla, recorro a Martins (1998, p. 46). A autora chama atenção para o conceito que a expressão classes trabalhadoras assume no contexto global:

²² Diante da legislação que trata do adolescente – Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, a partir dos 21 anos de idade, o cidadão que vende drogas ilícitas pode ser preso e cumprir pena. Em alguns casos, sabe-se de adolescentes de 18, 17 e até 16 anos que são presos. A ida para a prisão pode significar alguma delação por parte do preso e, por causa disso, tem sido prática recorrente dos traficantes, o assassinato desses adolescentes quando chegam à maioridade. Quando isso ocorre, termos tais como *virar arquivo morto* e *ir para o saco* são muito utilizados.

Diante das novas formas assumidas pelo capitalismo, hoje as classes se redefiniram. Vários setores de serviços passam a se comportar como trabalhadores. Na área da educação, na medicina, nas empresas etc. Assim, o entendimento deste conceito não pode mais ser restrito à classe operária. As classes agora são globalizadas e têm de ser analisadas em termos globais. São definidas como classe pelo controle do tempo de trabalho.

Concordando com essa reflexão, entendo que os adolescentes de que trato nesta pesquisa pertencem às classes trabalhadoras. A adoção do termo pobres é dada para focalizar um grupo dentro das classes trabalhadoras. Assim, utilizo neste trabalho a expressão pobres para fazer um recorte dentro da classe social, objetivando melhor o meu propósito. Além disso, entendo que o termo pobres expressa, com maior clareza, a vivência e as experiências dos adolescentes de que falo e a relação que os professores – também pertencentes às classes trabalhadoras - estabelecem com esses sujeitos quando reproduzem aquilo a que eles, os professores, costumam chamar de *o sistema*. Tal relação pode ser exemplificada de várias formas. Eis um exemplo bem concreto, comum e simples: quando os professores definem o Calendário Escolar Letivo sem consultar, ou mesmo sem levar em consideração as vivências construídas pelos alunos adolescentes, eles estão negando integração e reconhecimento desses sujeitos e, ao fazê-lo, estão reproduzindo uma relação básica de dominação, de controle e de classificação de seus espaços de resistência como espaços a serem negados, desconsiderados ou olvidados. Tomo emprestado, neste ponto, o texto da música *Conversa Pra Boi Dormir* de Raul Seixas (1980) em que o compositor afirma que:

O tempo passa e eu tô ficando velho / Andam brincando com a vida da gente /
Direito eu tenho, mas anda escondido e / O chicoquinho- queimado tá ficando
quente / Tá ficando quente, tá ficando quente [...] /
E diz que Deus não deu asa a cobra.

Quanto à seleção dos profissionais a serem entrevistados, pautei por critérios objetivos e subjetivos. Para tal, em Assembléia de Campanha Salarial da *Rede* solicitei a apresentação voluntária de professores para serem entrevistados. Enviei, também, ofício às cento e oitenta e quatro escolas da *Rede* (Anexo 8). Depois selecionei, entre os voluntários, professores de História, Matemática e Ciências Biológicas, licenciados pela

UFMG de 1995 até 2000, trabalhando com alunos entre os doze e os dezoito anos de idade, no EF e/ou no EM. Não seriam entrevistados os professores que trabalhavam na Educação de Jovens e Adultos – EJA²³. Tentei equilibrar o número de profissionais por gênero, estado civil, pertencimento racial, faixa etária. Busquei também equiparar o número de professores por disciplina. Selecionei, também, os profissionais de acordo com as características de suas comunidades escolares.

O último item foi definidor de outros. Por exemplo, mesmo quando o professor se encaixava em todos os requisitos, mas trabalhava em escola cuja clientela socioeconômica era mais reconhecida, ele deixou de ser selecionado. Assim sendo, as escolas selecionadas localizam-se no Aglomerado da Serra, no Alto Vera Cruz, na Favela da Ventosa, no Tupi e na Pedreira Prado Lopes. Ao final, o perfil dos professores entrevistados foi obtido tendo em vista os dados registrados na tabela que se segue:

²³ Em seu artigo 37, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define, como Educação de Jovens e Adultos, aquela destinada aos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no EF e no EM na idade própria.

TABELA 1
PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Gênero	Faixa Etária				Estado Civil			Pertencimento Racial			Disciplina			
	M	10	41%	até 30	05	21%	Solt	07	29%	Branços	12	50%	C Biol	09
F	14	59%	até 40	08	33%	Cas	12	50%	Pardos	04	17%	Hist	08	33%
			até 50	11	46%	Out	05	21%	Negros	08	33%	Mat	07	30%

A entrevista foi gravada, com a ressalva de não se identificarem (Anexo 9). Todos os professores concordaram em ser entrevistados em seus locais de trabalho. Apenas uma entrevista foi realizada no saguão do Palácio das Artes, após uma manifestação pública da campanha salarial 2001. O questionário respondido por eles é composto de seis perguntas abertas. Antes de iniciar a entrevista, conversamos sobre aspectos da vida pessoal deles e eu ia com o consentimento deles, anotando num instrumento que chamei de Ficha Pessoal (Anexo 10). O diálogo sobre esses aspectos, em muitos casos, levou até trinta minutos, antes de darmos início à entrevista propriamente dita.

2.2 O processo metodológico

Para a análise desses dados, utilizei a abordagem metodológica qualitativa de pesquisa. Devo esclarecer que a ênfase nessa abordagem não implicou o abandono total da perspectiva quantitativa. Utilizei, como elemento de auxílio ao trabalho de pesquisa, os resultados objetivos obtidos em levantamentos estatísticos. Sobre eles me debrucei para obter uma interpretação mais ampla do objeto em estudo, não circunscrita, exclusivamente, ao dado estatístico.

A opção pela ênfase na abordagem qualitativa se deu por entender que era a que melhor se adequava à natureza do problema estudado. E, no presente caso é: *em que medida a concepção de educação praticada pelos sujeitos formadores determina a negação da abordagem das vivências e experiências, características de conjunto dos sujeitos alunos adolescentes, na relação professor e aluno, durante o processo educacional moldando, assim suas práticas de formação de professores para o EF e o EM nas Licenciaturas.*

Além do mais optei pela abordagem de pesquisa qualitativa, por não pretender comprovar hipóteses fechadas. Tenho, isto sim, algumas suposições que construí em virtude de minha vivência pessoal e profissional, isto é, idéias gerais básicas estruturadas a partir de minhas inter-relações sociais, pois entendo-me como sujeito de

processos e, portanto, premunida de crenças, valores, sentimentos e conhecimentos. Entretanto, na condição de pesquisadora numa abordagem qualitativa, não pautei meu trabalho pela busca da confirmação de hipóteses elaboradas aprioristicamente por entender que essa prática reduziria minha capacidade interpretativa do fenômeno estudado, prejudicaria a isenção de minhas conclusões e anularia a contribuição que pretendo dar diretamente à atividade educacional na ES e, em decorrência, no EF e no EM.

Além disso, as hipóteses construídas no decorrer da minha pesquisa foram sendo reformuladas de maneira que a adaptação às circunstâncias que se apresentaram permitiram a efetivação do caráter de observação cuidadosa, não por considerar possível a neutralidade científica, mas por considerar, de fundamental necessidade, a garantia do rigor científico almejado, quanto à fidedignidade dos achados.

Quanto às bases teóricas que orientaram a definição metodológica, posso afirmar que não foram de enfoque estrutural-funcionalista por não ter sido minha intenção buscar, na interpretação do objeto estudado, o estabelecimento de normas gerais. Nem tão pouco, foram de enfoque fenomenológico, pois não pretendia privilegiar nem a discussão da consciência do sujeito, nem a preocupação, em particular, com as características do fenômeno em questão. Isso posto, esclareço que o enfoque que melhor se adequava aos objetivos do estudo que desenvolvi era o enfoque histórico-estrutural²⁴, empregando o método dialético.

A escolha desse enfoque se embasou na concepção de que é o objeto a ser estudado que define o método para efetivar o estudo. Não se trata de considerar os demais enfoques como equivocados, mas de considerar o enfoque histórico-estrutural como o mais adequado para o meu objeto de estudo, uma vez que assinalaria causas, conseqüências e contradições do problema, avaliando o contexto educacional, localizando a concepção de educação que fundamenta as ações dos formadores, a

²⁴ "Por isso, consideramos como válido o enfoque histórico-estrutural para nossa realidade social que, empregando o método dialético, é capaz de assinalar as causas e as conseqüências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa." (TRIVIÑOS, 1987)

importância inegável da prática, a possibilidade de intervenção na realidade não só identificando as características do fenômeno.

As unidades de análise desta pesquisa foram a FAE, a FAFICH, o ICEX e o ICB, todas da UFMG.

A respeito das técnicas usadas, procurei selecionar aquelas que me possibilitassem relacionar diretamente com os participantes. E os instrumentos utilizados foram:

- ⇒ conversa com diretores, coordenadores de departamentos, coordenadores de programas de pós-graduação de cada uma das quatro unidades para informar o objetivo e o processo da entrevista e aplicar pré-teste;
- ⇒ conversa com diretores dos Diretórios Acadêmicos – DA - e com alunos das quatro turmas de último período para informar o objetivo e o processo e para localizar candidatos a participar do pré-teste;
- ⇒ envio de correspondência a todos os professores das unidades por e-mail além de comunicação escrita posta em todos os escaninhos das quatro unidades;
- ⇒ aplicação de questionário de sugestão de formadores a serem selecionados para a pesquisa a alunos do último período e a professores dos diversos períodos das licenciaturas de cada curso estudado. Foram questionários distintos para alunos e para professores;
- ⇒ proposição de perguntas da Ficha Pessoal antes da gravação da entrevista; este instrumento revelou-se um facilitador da relação tornando-a amistosa, fraterna, enfim, estabeleceu um clima de companheirismo entre entrevistados e entrevistadora;
- ⇒ análise dos currículos de cursos e dos programas de disciplinas. Daí, pude observar a quase inexistência das práticas reflexivas, que são objeto deste estudo, nos programas oficiais das disciplinas. Observei, também, nas raras manifestações de tais práticas, como elas se efetivavam, isto é, se de forma pontual, se perpassando o conteúdo específico como acessório, ou ainda, se como integrante do processo;
- ⇒ entrevistas individuais com cada formador participante desta pesquisa. Entendo a entrevista como instrumento que visa à interação entre pesquisador e participante

permitindo esclarecimentos necessários o que demanda do pesquisador saber ouvir e respeitar o posicionamento do participante. Optei pelo procedimento de entrevistas semi-estruturadas. Elas foram gravadas, transcritas e sua reprodução se deu com fidelidade omitindo-se, apenas, os termos que possibilitassem a identificação do sujeito;

⇒ observação direta de trabalhos – aulas e acompanhamentos de alunos - de alguns dos participantes da pesquisa para coleta de dados através de fotos (ANEXO 11) e de registros escritos;

⇒ análise documental de recursos didáticos-pedagógicos e de metodologias utilizadas pelos formadores na abordagem da temática adolescente.

Para o objeto de estudo que me propus, dentro do prazo que me foi dado, esta foi a metodologia de pesquisa mais adequada que consegui construir.

Neste ponto, alguns esclarecimentos se fazem necessários. Um primeiro é que com esta pesquisa não pretendi discutir a dicotomia existente entre a Faculdade de Educação e os Institutos, Faculdades e Escolas de origem dos Licenciandos, ou seja, entre as formações pedagógicas e as formações de conteúdo nas Licenciaturas, pois a existência de tal dicotomia é fato constatável pela experiência acadêmica da maioria dos alunos. Digo maioria e não totalidade por reconhecer a importância enorme de experiências de metodologias e práticas alternativas e inovadoras que, nos últimos tempos, têm sido desenvolvidas em alguns Institutos, Faculdades e Escolas, na UFMG. Não citarei, aqui, nominalmente nenhuma delas para não incorrer no equívoco de esquecer alguma. Além disso, trabalhos anteriores ao meu já fazem esta discussão com muita propriedade. Zaidan (1993), por exemplo, relaciona alguns aspectos da Reforma Universitária efetivada a partir dos anos sessenta, referente às Licenciaturas, quais sejam: a criação de mais vagas, o vestibular classificatório, a formação dos Institutos, a criação das Faculdades de Educação, a institucionalização da pós-graduação e a tentativa de implantação das Licenciaturas Curtas. Citando Gatti²⁵, aquela pesquisadora conclui que a estrutura das modalidades de Licenciatura apresenta algumas conseqüências graves, entre elas: a desarticulação das disciplinas de conteúdos

²⁵ GATTI, Bernadete A. Sobre a Formação de Professores Para o 1º e o 2º Graus. Em Aberto, Brasília, nº 34, 1987, p. 11 a 15.

específicos com as disciplinas pedagógicas, a ausência de um projeto de profissional a ser formado, a distância entre as disciplinas e os professores em relação à realidade de 1º e 2º graus. Importante ressaltar que, embora seja inegável a existência de cisão entre a formação pedagógica e a formação de conteúdo nos cursos de Graduação, isto não constitui obstáculo intransponível ao interesse profissional de buscar a formação continuada. Creio que a prática dessa cisão na ES interfere na construção da concepção que professores ali formados têm de Educação, de Escola, de Conhecimento, de relação com o conhecimento, de relação professor-aluno, de relação professor-professor, entre outras questões. Ainda Zaidan, ao citar Kline²⁶, sugere a seguinte reflexão:

Não basta delinear a abordagem e o conteúdo de matemática dos cursos. A concentração no currículo tem sido em grande extensão uma fuga da realidade. O problema maior e mais vital é a educação de professores. [...] As pessoas devem possuir amplitude não só em matemática como também em várias áreas em que a matemática tem influído sobre nossa cultura. Terão que ser também educadores. Isso significa que terão de saber o quanto os jovens podem manipular de abstrações e provas e que motivações atrairão um menino de dez anos e quais a um de catorze anos. Além disso, a amplitude e a receptividade de espírito do mestre ideal exigiriam que ele encarasse também a matemática do ponto de vista não-matemático de modo que possa apreciar as atitudes e os problemas dos jovens. Apresentando a questão cruamente, o próprio mestre de matemática não só deve conhecer sua matéria como também conhecer aquele a quem a esteja transmitindo. Necessitamos, em outras palavras, de professores de larga erudição e “insight” educacional em oposição ao pesquisador egocêntrico e acanhado”. (KLINE, 1976, p. 200-201)

Um segundo esclarecimento, que considero importante, é que este questionamento não conduz a minha pesquisa ao caminho da *História de Vida*. Caminho trilhado de outros interessados que têm apresentado contribuição muito valiosa para a reflexão da Formação de Professores, no sentido de discutir histórias de vida semelhantes e posturas profissionais divergentes e vice-versa. Tal questionamento não a leva, também, ao caminho da opção pessoal. Há, pois, outros caminhos, mas que não coadunam com a linha do meu trabalho.

²⁶ KLINE, Morris. O Fracasso da Matemática Moderna. São Paulo: IBRASA, 1976.

Um terceiro esclarecimento, pertinente à minha pesquisa, refere-se à concepção de adolescência com a qual estou trabalhando. Entendo por adolescência, uma idade de formação localizada entre outras idades de formação e, portanto, carregada de características muito próprias, além daquelas que resultam da interface com outras idades. Em nosso modelo de sociedade, os adolescentes apresentam características de conjunto e enfrentam alguns problemas muito peculiares. Além disso, na nossa estrutura educacional, este é o público alvo com o qual professores licenciados lidarão no EF e no EM.

As questões inerentes aos adolescentes são geralmente trabalhadas por estudiosos na perspectiva da formação continuada dos professores. Exemplifica essa questão, Afonso (1997). Assim, ao analisar a relação entre as representações de gênero e a informação sobre sexualidade e a vida reprodutiva entre jovens de quatorze a vinte anos, que cursavam a escola formal, aplicou um instrumento que levava os jovens a responder perguntas sobre concepção, sintomas da gravidez, práticas contraceptivas e doenças sexualmente transmissíveis. Ela observou as respostas dando atenção especial ao papel da escola nessas questões. Além de constatar que “a maioria dos jovens pesquisados deseja receber educação sexual na escola”, a pesquisadora conclui que:

quanto mais avançada a série e menor a defasagem escolar, maior o nível de informação apresentado pelos jovens, mostrando que a escola mesmo quando não oferece educação sexual de forma sistematizada facilita maior contato com a esfera da racionalidade técnica e científica e maior participação em um "discurso bem informado".

Outro exemplo relativo ao tema oferece Oliveira (1994). Ela discutiu a formação de professores para atuação na área de Orientação Sexual a estudantes adolescentes. Ao analisar a prática desenvolvida no curso de Formação de Orientadores Sexuais do POSARME – Projeto: Orientação Sexual a Alunos Adolescentes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre por meio da *observação participante*, a pesquisadora concluiu que o referido curso é uma proposta inovadora apontando um novo modelo de formação de educadores e um novo perfil de educador, pois nele “prepara-se o educador para o

confronto com um grupo específico e heterogêneo de alunos, do ponto de vista das atitudes, do contexto sociocultural, das personalidades, etc.”

Hoje, a relação professor-aluno é marcada pela impessoalidade. Para alterar essa relação, há necessidade de enfrentar as questões dos adolescentes como questões da sociedade como um todo e trabalhá-las como conteúdo de formação humana, inerente ao trabalho da escola e do educador. Para que essa prática se efetive, é necessário que o perfil do profissional licenciado, a se formar nas Graduações seja repensado. Não cabe mais um profissional de educação que não aborde, em sua prática cotidiana, tais especificidades.

Na trajetória pessoal e profissional, construí uma concepção de Educação, que ultrapassa a transmissão ou mesmo a construção dos conhecimentos formais (componentes curriculares e áreas do conhecimento) e se fortalece na cooperação entre professor e aluno pela formação de sujeitos críticos, pensantes e atuantes com relação à efetivação de sua cidadania. Não se trata, obviamente, de apregoar uma Educação em que os professores (mensageiros da esperança, almas caridosas) tentem ensinar aos alunos (ímpios) o caminho da salvação, mas sim de criar um espaço no qual cidadãos adultos, trabalhadores em Educação construam, com seus pares profissionais, um currículo²⁷ objetivo.

Concebo, ainda, que valores humanos são legítimos conteúdos da Educação e que não se deve destacar a transmissão-aquisição de conhecimentos, uma vez que o essencial do componente curricular está em servir de *fio condutor* de todo o processo de Educação no qual as dimensões existenciais, as relações pessoais, a construção de identidades, a socialização, a construção permanente da subjetivação, a valorização do humano e do coletivo são o eixo. Logo, devem estar presentes na conquista dos benefícios do desenvolvimento acumulado. Portanto, de acordo com esse ponto de vista, o conteúdo não tem valor se isolado do contexto, da intervenção na realidade.

²⁷ Defino currículo, nesse trabalho, como todas as ações educativas da escola, no conjunto de seus componentes, enquanto espaço de referência, na perspectiva de cooperar para a formação ampla da cidadania de fato e de efetivação de direitos dos seus pares humanos.

Assim sendo, considero fundamental que ao levar informação aos adolescentes, os professores explicitem as polêmicas envolvidas, assumindo, desse modo, seu papel de educadores. Os professores precisam trabalhar as informações e a relação entre a informação e a vida cotidiana. Para isso, torna-se fundamental que os Currículos e os Programas de Disciplinas nas modalidades Licenciaturas, a partir dos quais os professores se formam, tratem as especificidades das diferentes idades de formação dos alunos com os quais esses licenciados trabalharão. Isso implica saber: quem são estes sujeitos, como elaboram o processo de construção do conhecimento, como se manifestam culturalmente, como se dá a relação aluno e aluno e a relação professor-aluno, entre outros. Enfim, como ensinar História da América, Trigonometria, Sistema Circulatório e tantos outros conteúdos a alunos e alunas sujeitos adolescentes.

Analisando questão semelhante dentro da discussão da Formação de Professores, Pereira (1996, p. 260-261) propõe que

A formação do ‘professor reflexivo’ deve acontecer dentro de um contexto preferencialmente prático, ou seja, o aluno que opta em ser professor deve vivenciar o trabalho docente ainda na universidade, o quanto mais cedo possível, orientado por professores que discutirão e ajudarão a refletir sobre sua prática. A universidade poderia, por exemplo, oferecer esses espaços de formação prática do professor através dos já conhecidos ‘colégios de aplicação’, ‘escolas laboratório’ ou em convênio com a rede pública em que os ‘cursos experimentais’ seriam de responsabilidade dos alunos da Licenciatura, sempre supervisionados por uma equipe de ‘professores formadores’.

O pesquisador aponta, então, um caminho que ele crê que possa solucionar o problema.

Outro ponto a ser questionado é a ‘habilitação’ desse professor. Hoje, forma-se no país um profissional ‘polivalente’ que se dispõe a lecionar uma quantidade absurda de conteúdos específicos a uma clientela bastante diferenciada de alunos. Na nossa opinião, a formação do professor deve ser direcionada para uma ‘especialização’. Essa ‘especialização’ para o professor deve ser entendida relativamente ao conteúdo específico (se biologia, física, história, artes, geografia etc.) e ao ‘ciclo de vida’ do aluno (crianças, adolescentes ou adultos). A

essa ‘especialização’ deve-se preceder uma ‘formação humanística’ em que seja possível ao futuro professor, independente da sua formação específica, entrar em contato com a história, com as artes, com a história das ciências, com a filosofia, com a sociologia, com a política, visando uma formação inicial mais ampla.

Feitas essas considerações, neste trabalho procurei desvelar, pelo menos, uma das *mesas* da *Sala dos Professores*, a partir de investigações sobre a formação de professores nas Licenciaturas. Investiguei a presença da abordagem das especificidades das idades de formação dos sujeitos alunos do EF e do EM nas práticas dos formadores. Daí, algumas perguntas surgiram: Em que medida esta presença é determinada pela concepção de educação dos sujeitos formadores? Qual é a concepção de formação de professores dos formadores? Que reflexos esta prática de formação inicial produz na relação que os professores estabelecem com seus alunos adolescentes no EF e no EM?

Por fim, acrescento que, o desenho que consegui traçar para esta pesquisa tenta na Introdução familiarizar o leitor com o objeto de estudo, sua origem, através da idéia da *Sala dos Professores*. No Capítulo 1 busco identificar os sujeitos desta pesquisa e a metodologia utilizada para desenvolver este trabalho. Logo após, no Capítulo 2, localizo, historicamente, as concepções, as delimitações etárias, as vivências dos adolescentes do mundo tentando retratar um pouco dos mundos dos adolescentes. No Capítulo 3, realizo um resgate histórico das concepções educacionais, apresento um pouco delas no Brasil, discuto as vivências dos adolescentes e as dificuldades dos professores em lidar com elas na escola. Além disso, relato um pouco da visão que os adolescentes têm da escola e da forma como são abordados na legislação educacional. No Capítulo 4, discuto a relação dos sujeitos do processo educacional abordando, a partir de suas falas e da teorização que consigo fazer de suas práticas, a concepção de educação, de adolescentes e de formação de professores que eles construíram. Tento apontar uma perspectiva de relação professor e aluno que considero adequada. No Capítulo 5, encerro este estudo apontando considerações que construí a partir de minha experiência acadêmica e prática profissional. Pretendo, assim, contribuir para a reflexão sobre os formadores, os professores e os adolescentes como sujeitos no repensar constante da formação de profissionais da educação nas Licenciaturas. Incluo neste

repensar, com ênfase, o reconhecimento das vivências dos sujeitos como momentos de construção e a necessidade da formação continuada dos Formadores.

Ao ler Castro (307-326), uma frase se destacou do corpo do texto aos meus olhos: “*Uma tese deve ser : original, importante e viável*”. Este é o meu desejo em relação a esta dissertação.

3 DA ADOLESCÊNCIA... DOS ADOLESCENTES...

MARWIN

(Titãs – 1984)

Meu pai não tinha educação
Ainda me lembro era um
Grande coração
Ganhava a vida com muito suor
Mas mesmo assim não podia ser pior
Pouco dinheiro pra poder pagar
Todas as contas e despesas do lar
Mas Deus quis vê-lo no chão
Com as mãos levantadas pro céu
Implorando perdão
Chorei, meu pai disse: “Boa sorte”
Com a mão em meu ombro
Em seu leito de morte
E disse:
Marwin, agora é só você
E não vai adiantar
Chorar vai me fazer sofrer.

Três dias depois de morrer
Meu pai eu queria saber
Mas não botava nem o pé na escola
Mamãe lembrava disso a toda hora
Todo dia antes do sol sair
Eu trabalhava sem me distrair
Às vezes acho que não vai dar pé
Eu queria fugir, mas onde eu estiver
Eu sei muito bem o que ele quis dizer
Meu pai, eu me lembro, não me
Deixa esquecer
Ele disse:
Marwin, a vida é pra valer

Eu fiz o meu melhor
E o seu destino eu sei de cor

E, então, um dia uma forte chuva veio
E acabou com o trabalho de um ano e meio
E aos treze anos de idade eu sentia
Todo o peso do mundo em minhas costas
Eu queria jogar mas perdi a aposta

Trabalhava feito um burro nos campos
Só via carne se roubasse um frango
Meu pai cuidava de toda a família
Sem perceber segui a mesma trilha
Toda noite minha mãe orava
Deus, era em nome da fome
Que eu roubava
Dez anos passaram,
Cresceram meus irmãos
E os anjos levaram minha mãe
Pelas mãos
Chorei, meu pai disse: “Boa sorte”
Com a mão no meu ombro
Em seu leito de morte
Marwin, agora é só você
E não vai adiantar
Chorar vai me fazer sofrer
Marwin, a vida é pra valer
Eu fiz o meu melhor
E o seu destino eu sei de cor.

Já há algum tempo, o tema adolescência e escola tem sido objeto de preocupação para mim. Assim sendo, tenho colecionado informações preciosas a respeito durante minhas atividades profissionais tanto na docência para alunos adolescentes pobres dos quatro últimos anos do EF, do EM e da EJA, como ministrando cursos de formação continuada para profissionais da educação que trabalham com alunos deste mesmo pertencimento social. Tenho registrado a reação de um número muito significativo de profissionais que se confessam impotentes diante do fato de alguns de nossos alunos e alunas fazerem parte de estatísticas sobre gravidez precoce, DST, abuso de drogas, violência, desemprego etc.

De fato, com relação a emprego, outros fatos se somam. Por exemplo: é crescente e alarmante o número de casos de alunos e alunas com idade inferior a 18 anos, que trabalham sem carteira assinada, às vezes mais, de oito horas diárias, recebendo menos que um salário mínimo mensal; que dão sua mão de obra e muitas vezes a vida ao mercado das drogas; que abusam das drogas lícitas e ilícitas em prejuízo de sua saúde física e mental; que se contaminam na utilização de seringa partilhada; que engravidam precocemente; que praticam abortos em situações de total falta de conhecimento do procedimento e de higiene; que se prostituem como alternativa à falta de outra atividade remunerada disponível no mercado formal; que se contaminam por DST em decorrência do não uso ou do uso inadequado da *camisinha*. Entendo que, somando-se a toda a abrangência social que alcançam, tais problemas configuram na esfera da educação escolar não apenas obstáculos epistemológicos em relação à aprendizagem, mas também constituem obstáculos à permanência e à inserção efetiva dos alunos do EF e do EM na vida escolar.

Causa alarme, também, a predominância de profissionais da educação que se dizem – ou se confessam - despreparados para trabalhar no espaço das relações professor e aluno²⁸, nas relações curriculares, no cotidiano escolar, com situações que

²⁸ Tendo em vista a minha concepção da relação ideal envolvendo sujeitos do processo educacional escolar, não utilizarei os símbolos (X, -, /) por não concordar com seus significados (versus, separado e em oposição, respectivamente). No corpo desta pesquisa, utilizarei **professor e aluno**, por entender que este deva ser o formato da relação entre esses dois sujeitos. Um formato que expresse profissionalismo, companheirismo, solidariedade e construção coletiva da humanização.

envolvam questões tais como: cidadania, sexualidade, drogadição²⁹, violência, desemprego. Esses profissionais argumentam, muitas vezes, para não desenvolverem essa prática, que não receberam embasamento para tal em suas formações iniciais nas respectivas graduações.

Diante de tal constatação, fui incorporando à minha prática, nestes vinte e três anos de docência, alguns questionamentos. Já que em nossa estrutura educacional escolar, os alunos dos quatro últimos anos do EF e do EM são adolescentes, a prática docente dos formadores considera o fato de licenciarem profissionais para trabalharem com adolescentes? Essa prática interfere na visão que os professores do EF e do EM têm de adolescentes? Qual é o objetivo da modalidade Licenciatura nos cursos de Graduação? Os formadores têm conhecimento da realidade para a qual estão preparando os licenciandos? Que concepção(ões) de educação se constrói(em) na Graduação? Qual é a visão que os formadores têm de adolescentes? Tal visão se relaciona com a visão que têm de educação escolar? Eles se consideram educadores?

São essas questões que me levaram a investigar conforme já mencionado, as possíveis explicações para os conceitos de educação adotados e suas implicações no processo educacional em relação às vivências e experiências características de conjunto dos adolescentes.

Para a investigação de algumas possíveis explicações para essa questão, é necessário me reportar ao tema específico da ADOLESCÊNCIA e este é o assunto que abordarei neste primeiro capítulo.

3.1 A adolescência através da história

Adolescentes???... fase que todo mundo caracteriza como difícil... muito carregada de ambivalência... **fase da vida**... estágio nesse processo de formação do ser humano...fase muito, muito especial da vida... idade muito interessante... **é uma coisa** ... são figuras... é um momento... É um grupo, **é uma idade difícil**... Ah, **período difícilimo!**... [risos]... É um indivíduo... São pessoas... é aquele período ... [**silêncio**]... é uma etapa na vida... **É, não sei!**...³⁰ Deuses Primevos

O uso dos termos adolescência e/ou adolescentes requer o questionamento acerca das condições que legitimam o seu emprego. Geralmente, nesses casos, utilizo o recurso da história por considerá-lo sempre esclarecedor. Assim, a identidade dos adolescentes como sujeitos assume os significados do seu tempo, mediados pela cultura entendida na forma como a concebo.

Com efeito a adolescência é uma construção cultural. Nas sociedades ocidentais anteriores ao processo da Revolução Industrial, a passagem da infância à vida adulta era definida em função das maturações e alterações biológicas, que demarcavam o início da capacidade reprodutiva, uma vez que o ingresso do sujeito na produção social já acontecia desde a infância. Ele deixa de ser criança e passa a ser adulto quando se integra ao grupo produtivo e reprodutivo. O que se vivia antes era a transição direta da infância para a adultidade marcada, em geral, pela capacidade reprodutiva.

O complexo processo de mudanças iniciado na Grã-Bretanha, em meados do século XVIII, que recebeu o nome de Revolução Industrial, interferiu na concepção de mundo, de ser humano, de sociedade, de família, de desenvolvimento, de trabalho, de educação, de tempo, de meio ambiente e, inclusive, na concepção de adolescência nas

³⁰ Trata-se das primeiras manifestação de trinta dos 32 formadores entrevistados ao ouvir a pergunta: qual é a sua opinião sobre adolescentes?. As expressões em *negrito* referem-se a repetições usadas por outros sujeitos.

sociedades que se industrializaram. Após a Revolução Industrial, a educação das crianças deixou de ser responsabilidade exclusiva da família para estar, em grande parte, sob os auspícios da escola. O que se esperava é que a escola a educasse para o trabalho, uma vez que tal processo de desenvolvimento tecnológico passava a demandar a especialização deste trabalho. Por sua vez, esta especialização começou a exigir, cada vez mais, a formação profissional. Em conseqüência, houve a necessidade do prolongamento do período entre a maturação biológica e a capacidade produtiva, bem como a nomeação deste período específico. O período de preparação do adulto trabalhador foi, então, estendido. Daí minha afirmação de que a adolescência é uma noção construída culturalmente em função da organização socioeconômica de cada sociedade através da história.

Esclarecido o meu conceito de adolescência, localizarei, nas últimas cinco décadas, como se efetivou a construção histórico-social da imagem, tão presente no senso comum atualmente, da *adolescência problemática*. Antes, porém, quero destacar, para suscitar o debate, que a ambigüidade atribuída como característica da adolescência pode ser percebida na organização de algumas legislações produzidas por adultos, entre outras situações. Por exemplo, em alguns estados, norte-americanos um adolescente pode dirigir um automóvel aos quatorze anos de idade; em outros não pode ingerir bebida alcoólica antes dos 21. No Brasil, um adolescente, com autorização judicial, pode se casar e constituir família a partir dos quatorze anos, mas não pode dirigir um automóvel antes dos dezoito. Ainda no Brasil, um adolescente não pode contrair uma dívida em um estabelecimento comercial antes dos 21 anos, mas pode eleger parlamentares aos dezoito e dirigentes escolares aos dezesseis em Belo Horizonte.

Nos anos cinquenta, a adolescência aparece como uma categoria social delinqüente pela condição etária. Isto porque os adolescentes que deveriam se ajustar ao mundo adulto, demonstravam dificuldades para tal. A denominação *setores socialmente anômalos, marginalizados e classes perigosas* destinada aos adolescentes que perseguiam espaços de socialização diferenciados dos presentes no conjunto das normas sociais vigentes, demonstra bem o caráter notadamente social imputado a esta transgressão. É a partir daí quando os atos considerados *delinqüência juvenil* passam a ser praticados também por jovens operários e de classe média. A partir de então, começa a se esboçar a leitura desta questão com base na teoria da *fase difícil* e na

explicação da dificuldade de adaptação ao modelo integrador, manifestada por jovens de tais camadas sociais. Em virtude da possibilidade de os jovens, extrapolando a recusa passageira *inerente à fase difícil*, não mais conseguirem se integrar ao funcionamento *normal e sadio* da sociedade, eles passaram a ser vistos como uma ameaça.

Ainda na década em estudo, esta leitura acabou sendo substituída pela lógica de que o comportamento desviante é momentâneo e faz parte do processo de integração da juventude ao mundo adulto. Sendo assim, só configurava um *problema* o adolescente que não se integrava de maneira *sadia e normal*, mantendo-se *delinqüente*. Levi e Schmitt (1996, p.14) corroboram esta análise quando afirmam:

Assim, existe um contraste de épocas: mas é relevante também a desigualdade entre as classes sociais, que torna as condições de vida e as opções culturais da “juventude dourada” (toda época tem a sua) somente a expressão de uma minoria, embora sua presença nos documentos e a capacidade de atração do modelo que ela encarna sejam muito fortes. Assim, será preciso estar atentos para não esquecer também outras figuras: os escravos, os operários, os estudantes pobres, os desempregados, os mendigos, os jovens agressivos.

É importante assinalar neste momento que 65% dos formadores entrevistados estão, hoje, na faixa etária entre os 41 e os cinquenta anos de idade e, portanto, atravessaram a adolescência entre as décadas de sessenta e setenta. Ao fazer a análise dos dados obtidos nos questionários de identificação dos sujeitos participantes, o elevado número desses ex-adolescentes me instigou uma questão: de que modo a adolescência era representada pelo imaginário social nas décadas em que os sujeitos participantes de minha pesquisa atravessavam a adolescência? Hoje, eles são pais, mães e alguns avôs e avós de sujeitos que atravessam a adolescência neste início de século.

Uma das representações do imaginário social acerca desses adolescentes dos anos sessenta e setenta mostrou uma geração mobilizada por sonhos, com dimensões relativamente claras: o socialismo, o pacifismo, a liberdade, a igualdade etc. Esses adolescentes começaram a concretizar o que, até então, era caracterizado como *utopia*

juvenil. Deram vida a esta possibilidade, o movimento pacifista, o movimento hippie, o movimento estudantil, entre tantos outros. No Brasil, assistiu-se ao engajamento de jovens das classes médias, principalmente os estudantes, na luta contra o Regime Militar, que desnudará o caráter notadamente social dessa transgressão. Tratava-se de jovens estudantes, politizados, idealistas, comprometidos com as questões sociais e pertencentes às classes médias. Mostravam disposição para a ação coletiva e, como conseqüência, dispunham, em certa medida, de recursos para garantir suas demandas ou para, no mínimo, serem reconhecidos como uma ameaça a ser combatida. Portanto, a maioria dos formadores abordados neste trabalho atravessou a adolescência quando ela apareceu como crítica à ordem estabelecida e desencadeadora de atos transformadores.

Outra representação sustentava que os jovens, com a intenção de deixar registrado um grito de protesto contra a sociedade que se estabelecia naquele momento, tentavam mostrar ao mundo a possibilidade de se implantar uma nova sociedade baseada no amor, na paz e não na violência dado o abuso de drogas.

Ambas as representações entendem que os sujeitos daqueles movimentos receberam da sociedade respostas rígidas e punitivas, que priorizavam mecanismos de censura e repressão. Entendem, também, que tais mecanismos, não contribuíram para a construção de políticas sociais que visassem à melhoria da qualidade de vida dos adolescentes. É, portanto, a partir da releitura positiva feita, já na década de oitenta, sobre esses movimentos que a adolescência dos anos sessenta e setenta se tornou o *modelo ideal de adolescência*. Passaram, então, a ser consideradas características naturalmente atribuídas ao sujeito adolescente, a capacidade de sonhar, de idealizar, de ser rebelde, de inovar e de conceber a utopia.

Contudo, esta releitura positiva só aconteceu a partir do estabelecimento do contraponto com a imagem de adolescência dos anos oitenta, uma vez que é a partir daquela década que as características atribuídas naturalmente ao sujeito adolescente, como categoria social, passaram a ser a apatia e a desmobilização. A fala de um formador sujeito desta pesquisa ilustra bem essa posição, quando diz que: De oitenta para cá, os adolescentes estão cada vez mais individualistas, conservadores, pragmáticos, consumistas, sem idealismo e sem compromisso político. Nana Buluku

Todavia, merece destaque, aqui, o fato de que, desde os anos noventa, são os adolescentes pobres que chamam a atenção nos noticiários como adolescentes em *situações de risco*. Vejo aqui, mais uma vez, o desnudamento do caráter social da representação feita acerca dos adolescentes atuais. Voltam a ser vistos como não integrados, excluídos, marginais, *delinqüentes*. Na verdade, permanecem invisíveis enquanto sujeitos que apresentam suas próprias questões e se contrapõem à ordem excludente em vigência, sendo vitimados por ela e/ou colaborando para o acirramento dela, muito embora alcancem enorme visibilidade, principalmente, pelos dos meios de comunicação.

Embora os meios de comunicação de massa tentem padronizar o termo adolescência, uma sociedade com diferenças sociais e econômicas tão profundas como a nossa não comporta o uso desse termo de forma única. Os adolescentes não são iguais! Constroem-se e são construídos nas vivências e nas experiências sociais em diferentes e diferenciados lugares e tempos e, na condição de adolescentes, convivem em meio às referências de um modelo de adolescência herdado e, também, construído historicamente. Entretanto, há diferenças radicais nas experiências e nas vivências de adolescentes das diferentes classes sociais. A adolescência dos pobres não se enquadra, por exemplo, nas considerações de Calligaris (2000, p.74), quando a define como “ideal dos adultos por ser supostamente um tempo de férias permanentes – uma maneira de ser adulto quanto aos prazeres, mas sem as obrigações relativas.”

Da mesma forma, a visão de adolescência que percebo na *Sala dos Professores* do EF e EM é a de época de poucas responsabilidades, de despreocupação com o futuro e de exigência de direitos sem conscientização de deveres. E essa não é a mesma que percebo na sala de aula, no pátio e na rua – não é a visão que os adolescentes pobres têm sobre si mesmos. Esta perspectiva enviesada que percebo na visão do adulto-professor em relação ao adolescente-aluno me parece reflexo da construção histórica que vingou no início do século passado. Essa visão, entende o adolescente como um problema e, portanto, necessitado de soluções propostas pelos adultos como mecanismo de controle. Outra causa do enviesamento de tal leitura, acredito, seja o fato de não se fazer um recorte de classe social.

Não ignoro que, quando os adolescentes são objeto de discussões destinadas a adultos, o formato destas discussões leva a relacioná-los com os problemas sociais, tais como violência, crime, exploração sexual, drogadição entre outros. Isso vem corroborar a posição daqueles que consideram pertinente a representação segundo a qual os adolescentes, hoje, manifestam comportamentos contrários ao funcionamento *normal e sadio* da sociedade. Por conseguinte, muitas das questões que são caracterizadas como *problemas adolescentes* são, na verdade, elementos sociais e ideológicos que perpassam as questões conjunturais e estruturais amplas de nossa sociedade.

Acredito que, caso fosse realizada uma pesquisa para apontar quantos empresários do mercado da droga lícita e ilícita, quantos agenciadores da prostituição infanto-juvenil, quantos empresários de setores que utilizam mão de obra infantil, quantos agenciadores de grupos de extermínio, quantos senadores que fraudam votações secretas ocorridas em painéis eletrônicos, quantos parlamentares e juizes envolvidos em escândalos com dinheiro público, entre outros são sujeitos adolescentes, seria possível apontar como conclusão para esta suposta pesquisa a incoerência, se não a inverdade, da caracterização feita pelo senso comum sobre os sujeitos que atravessam a adolescência neste momento. Tal caracterização se expressa em afirmativas como as que se seguem extraídas de minhas entrevistas com os formadores:

Adolescência é uma coisa horrorosa! Bom pra quem tá vivendo, uma coisa horrorosa pra quem tá convivendo. Acho que adolescência é a idade que o menino só enxerga o umbigo. Não tem a menor noção de limite, ou melhor, quer experimentar todos os limites; quer fazer tudo que tem vontade; não quer ouvir um não. É, acha que o mundo é um saco, que ele tá certo! Zambi

Eu não trabalho cotidianamente com eles, eu acho que pode ser uma coisa pavorosa, porque eles têm toda uma resistência à questão mesmo da autoridade, da formalidade, que isso gera problemas no processo de aprendizagem. Yin

Quando eu dou [...], que eu dou o [...], eu sempre falo pros meus alunos; pensem em um adolescente, que é a ausência do limite, ele quer tudo aqui agora, e aí os alunos entendem perfeitamente. Wakan-Tanka

Eu acho que morreria de medo de entrar numa sala de aula de adolescentes.
Svarog

A juventude atual é despossuída de valores. Eles (os adolescentes) não têm nenhum valor moral, ético, de respeito. Pan Ku

Parece-me importante ainda ressaltar que os adolescentes são bombardeados constantemente por apelos consumistas que dominam os meios de comunicação. A disseminação de uma infinidade de bens de consumo, produzidos especificamente para os adolescentes - da qual a mídia se ocupa - torna a possibilidade de compra uma manifestação de *status*, de poder. Constrói, nesses sujeitos, todo um imaginário vinculado à analogia entre poder econômico e reconhecimento social, entre cidadania e poder econômico. A síntese que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN- Temas Transversais (1998, p.402) trazem dos direitos do consumidor, expressos no Código de Defesa do Consumidor, demonstra claramente bem a concepção que se pretende construir em nossos adolescentes. Assim,

todo cidadão tem direito ao consumo, ao acesso a bens e serviços básicos; ... à segurança, à garantia quanto a produtos ou serviços que possam ser nocivos à saúde ou à vida; a optar entre vários produtos e serviços com qualidade satisfatória e preços competitivos; [...] ... à educação para o consumo, que lhe brindará os meios para o exercício consciente de sua cidadania no mercado.

Ocorre que essa visão de cidadão exclui aqueles que não adquirem produtos ou serviços como, por exemplo, os indigentes. Talvez, este raciocínio explique (muito embora nada justifique) a fala dos adolescentes candangos que afirmaram ter incendiado o corpo humano errado³¹ pois pensavam eles tratar-se de um mendigo, não sabiam que se tratava de um indígena. A propósito, recorro, aqui, a trechos do último texto produzido por Paulo Freire³² (1997) onde o autor-educador nos convida à seguinte reflexão:

³¹ Quatro adolescentes de classe média, moradores em Brasília, atearam fogo e provocaram a morte do indígena pataxó Galdino Jesus dos Santos.

³² Paulo Freire, autor e educador brasileiro nasceu em 1921 e faleceu em 1997.

Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços desgenticando-se, no ambiente em que decresceram em lugar de crescer... (2000, p.66)

Abro, aqui um parêntese para explicar um fato que me retornou à memória ao ler a expressão *desgenticando-se*, no texto anteriormente citado. Recordo que, em 1995, quando estava na vice-direção do Centro de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica – CAPE – da *Rede*, fiz um contato telefônico com Paulo Freire para tratar de uma palestra a ser proferida por ele e que encerraria o Curso de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica – CAPP – coordenado por mim. Fui atendida ao telefone por alguém de nome Ana que, depois de alguns minutos, passou o telefone a ele. Ao me atender, Paulo Freire se desculpou pela demora e disse-me que estava cuidando das plantas no jardim. Eu respondi-lhe que não dominava esse assunto na prática, mas que conhecia um pouco por ouvir e ver minhas avó e mãe sempre desenvolvendo essa atividade na horta, no quintal e no jardim. Entabulamos, então, um diálogo sobre plantas, seres humanos e educação que, depois de aproximadamente quinze minutos, acabou em um novo número de telefone para os contatos de agenda. O comum teria sido ele ter me descartado automaticamente, entretanto Paulo Freire não foi comum, foi humano, foi normal. Para fechar o parêntese, quanto à localização da educação escolar, dos adolescentes e dos adultos, ainda em seu último texto, Freire (2000, p.67), nos brinda com inúmeros convites à reflexão. Destaco este trecho em que ele escreve que

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. [...] Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros [...] Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda...

Outro bombardeio sofrido pelos adolescentes atuais é a difusão, também via mídia, da noção de que quem está desempregado irá se empregar melhor se fizer a escolha acertada de competência. No entanto, as reformas e os ajustes que se têm

realizado na proposta educacional do governo federal são orquestrados por intelectuais que possuem, na minha avaliação, laços evidentes com o capital internacional. Não se encontra mais em documentos de programas oficiais o termo *emprego*, mas sim empregabilidade. Ora, empregabilidade está na esfera do individual. Não é mais um compromisso coletivo da sociedade, não é mais um direito³³. Sendo assim, passam a existir indivíduos empregáveis e indivíduos inempregáveis. Tal lógica se manifesta também no modelo de organização educacional, na concepção curricular, na visão dos conteúdos escolares enquanto fins da educação, na colocação dos valores sociais³⁴ em segundo plano no espaço escolar e colabora na formação de *cidadãos* com graves deficiências de cidadania, de acordo com o meu conceito de cidadania. Dessa forma, a ideologia da empregabilidade entrediz, aos sujeitos com menos de 21 anos, que em 2000 eram, em Belo Horizonte, 14,1% dos desempregados³⁵, que eles se encontram nesta situação porque escolheram errado. Dados recentes³⁶ apontam o número de ocupados em Belo Horizonte 1.788.000 pessoas. Sabendo-se que 3,1% dessas são cidadãos entre 10 e 17 anos e que 45,6% deles estão desempregados, chega-se ao espantoso número de 25.300 adolescentes desempregados na Grande Belo Horizonte. Andrade (2000, p.104) reforça minha percepção anterior quando afirma que

É recorrente os jovens assumirem uma posição de culpa face aos insucessos e fracassos experimentados no mundo da escola e do trabalho, como se tal situação tivesse um cunho individual, e não uma relação direta com a condição social marcada pela exclusão. Também é comum que essa juventude identifique as idéias de “sonho” e de “futuro” com uma difícil possibilidade

³³ Aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 1966, a Convenção Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais reconheceu a existência, ao lado dos direitos individuais, dos chamados direitos sociais, como o direito ao trabalho, à moradia, à educação e à previdência social. Em seu artigo 6º, a Constituição Federal de 1988 define, como direitos sociais, a educação, a saúde, o trabalho e o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.

³⁴ Valores sociais são entendidos, aqui, como posturas individuais e coletivas que objetivam a melhoria das condições de vida individual e coletiva. Por exemplo, não compete a um profissional da educação a definição da faixa etária apropriada para o início da vida sexual dos alunos adolescentes. Entretanto, faz parte da função social do sujeito educador instrumentalizar o sujeito adolescente na formulação do conceito de necessidade vital do uso da camisinha em suas relações sexuais quando tiver vida sexual ativa. Tal discussão não pode esperar, como sugerem os Programas Oficiais de Ensino e os índices dos livros didáticos, para acontecer na sétima série, pois aí a adolescente terá 13/14 anos de idade. E, de acordo com as modificações biológicas, sociais e culturais contemporâneas, já poderá ter maturidade e vivência sexual passíveis de resultar em uma gravidez precoce ou na contaminação de uma DST.

³⁵ Segundo pesquisa do DIEESE / FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 342 mil pessoas estão desempregadas na capital mineira, sendo 121 mil a mais que em 1986. A pesquisa constata também que a escolaridade entre os desempregados aumentou.

³⁶ Boletim Mensal do DIESSE – Janeiro/2002.

de emprego, sem relacionar tal dificuldade aos aspectos de ordem política envolvidos em um possível enfrentamento da questão.

Mas, existe uma diferença, uma pluralidade que humaniza. Existe outra que violenta, que tende a produzir o esgarçamento da vida, que produz a fome etc. A sociedade em que vivemos é marcada, hoje, por uma pluralidade desigual, castradora e desumana. Por conseguinte, para colaborar na construção de uma pluralidade rica, em que a educação, a moradia, o emprego, a saúde, a alimentação sejam direitos de fato, é fundamental que os professores no EF e no EM, bem como os formadores exerçam, na minha interpretação, o papel social de adultos profissionais da Educação. E o desenho desse papel passa pela parceria entre os sujeitos dos processos educativos escolares na construção dos mecanismos de resistência pela manutenção e ampliação dos direitos adquiridos e pela aquisição de outros. Os adolescentes pobres não podem continuar sendo *violentados* como vem ocorrendo das mais diversas formas. Busco Spósito (1996, p.102) para me ajudar na elaboração conceitual dessa parceria:

Nos espaços democráticos da convivência com as diferenças entre as idades, entre os ciclos de vida e as gerações, pode-se caminhar para um encontro que desenha projetos comuns capazes de oferecer novos e múltiplos caminhos para a prática educativa.

Entendo que a adolescência, tal qual a que temos hoje, é resultado das relações culturais estabelecidas em cada sociedade. Uma vez que o período de duração, o processo e a caracterização desta etapa do desenvolvimento humano são determinados cada vez mais em função das demandas de competências, de habilidades e de qualificações específicas necessárias para que os sujeitos que atravessam esse momento da formação humana passem a ser considerados adultos aptos a se inserirem no mercado de trabalho. Nesse sentido, evidencia-se a marcante posição do elemento classe social na definição dessa categoria. Assim sendo, a classe social dos sujeitos sob análise deve ser considerada porque ela, entre outros fatores, é responsável pela construção da identidade, pelas formas de sociabilidade e pelos modelos que regem suas vidas. A respeito do conceito de competência, reporto-me a Perrenoud (1999, p.19-33). Fundamento, pois, meu trabalho, neste momento, entendendo que

As competências [...] são aquisições, aprendizados construídos, e não virtualidades da espécie... [...] Elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais.

Parece-me importante, ainda, neste ponto do trabalho, mencionar alguns conceitos de geração. Assim, a noção de geração predominante até a primeira metade do século passado, era a de *elemento natural*. Para Mannheim (1982) “Os indivíduos que pertencem à mesma geração, que nasceram no mesmo ano, são dotados de uma situação comum na dimensão histórica do processo social”. Nesse sentido, uma geração é constituída, essencialmente, pela similaridade de vários indivíduos dentro de um todo social. A literatura sociológica e antropológica que tem tratado do tema da idade vem adotando preferencialmente o termo *geração* para, ao mesmo tempo, frisar a necessidade de relativização do tema e distanciar-se da marca biológica atribuída ao termo *idade*. Segundo Ferreira (1986, p.847), geração designa o conjunto dos indivíduos nascidos pela mesma época. Entretanto, entendo que esta definição apresenta uma visão genérica de adolescência. Para complementá-la surgiu um conceito que atenta para o caráter diversificado dos adolescentes. É necessário vincular a análise da especificidade da categoria geracional às experiências concretas de vida dos sujeitos de acordo com o lugar social que ocupam. A partir daí, a noção de geração passa a ser vista como uma construção histórica e cultural. Portanto, entender a adolescência como categoria geracional em função do processo de maturidade e desenvolvimento corporal, físico e mental vivido nesta fase não se contrapõe à sua compreensão como categoria social. Essas visões se complementam uma vez que enfatizam a necessidade de contextualizar as especificidades e as conseqüências do processo biopsíquico vivido pelo sujeito em relação ao contexto histórico e à classe social que ele ocupa.

Nesta parte, empresto de Palácios (1995) a necessidade de problematizar, numa perspectiva histórica, social e cultural, a concepção de adolescência com que trabalharei. Segundo esse autor, a concepção de adolescência como grupo que desenvolve seus próprios hábitos e modos e que enfrenta problemas peculiares é uma construção histórica do final do século XIX - Pós Revolução Industrial. Até aquela época não existia a concepção de adolescência como fase particular do desenvolvimento

humano caracterizada por cultura própria. Palácios (1995, p.263-272) dá importância à visão de que qualquer fenômeno deva ser avaliado com bases na perspectiva da história evolutiva do sujeito e de suas características de conjunto. Em suas palavras,

Chamamos de adolescência um período psicossociológico que se prolonga por vários anos, caracterizado pela transição entre a infância e a adultez [...] não necessariamente universal [...] Mas, junto com essa visão cor-de-rosa da adolescência, existem alguns dados que são inquestionáveis, relacionados com abandonos escolares, suicídios ou tentativas de suicídios, gestações precoces indesejadas, grandes dificuldades de ajuste familiar, etc.[...] é melhor falar em adolescentes [...], em lugar de adolescência,...

Entendo por adolescente o sujeito que pertence a uma idade de formação localizada entre outras idades de formação e, portanto, carregada de características muito próprias, além daquelas que resultam da interface com outras idades. Em nosso modelo de sociedade, os adolescentes apresentam características de conjunto e enfrentam alguns problemas muito peculiares.

Assim, elaborar uma definição de adolescentes, buscar uma delimitação precisa para esta idade de formação, apresenta-se como um problema em virtude da natureza cultural do tema, mesmo que se possa atualmente utilizar limites jurídicos. A adolescência aparece como uma categoria social de formas diferenciadas e em momentos variados, de acordo com as normas de integração/socialização construídas por cada sociedade.

Ademais, a maior parte das definições que se encontram faz menção ao caráter de transitoriedade dessa categoria – transição da heteronomia da infância³⁷ à autonomia da vida adulta³⁸. Contudo, é importante observar que a forma, a duração e a caracterização da transitoriedade se diferenciam e, por vezes, divergem. Mesmo quando se utiliza o critério de faixa etária para se construir a delimitação da adolescência, não é pertinente fazê-lo sem considerar as condições sociais em que vivem os sujeitos que se

³⁷ Período de vida que vai do nascimento à adolescência. FERREIRA (1986, p.942)

³⁸ Adulto é o indivíduo que atingiu a maturidade, expressa em termos de adequada integração social e adequado controle das funções intelectuais e emocionais. FERREIRA (1986,p. 51)

enquadram na proposta. O caráter transitório destes grupos etários é marcado por uma característica específica: diferentemente do pertencimento social, sexual ou racial, os sujeitos não *pertencem* à adolescência, eles *estão* na adolescência, não *são* adolescentes, *estão* adolescentes. Como disseram Levi e Schmitt (1996) “...os indivíduos não pertencem a grupos etários, eles os atravessam”.

Adolescência é uma categoria construída historicamente na dinâmica dos embates entre as classes sociais, mas não se esgota no âmbito desta relação, pois diz respeito a relações sociais específicas em contextos e momentos históricos distintos. A Organização Mundial de Saúde – OMS - indica que sejam considerados, para se definir a faixa etária que abrange a geração adolescente, fatores de ordem biológica, psicológica, social, econômica, cultural. Aliás, hoje, vem sendo observada a ocorrência, cada vez mais precoce, do início da puberdade com a conseqüente capacidade reprodutiva. Assim como as demais alterações biológicas vividas por meninos e meninas quando estão se tornando respectivamente, rapazes e moças, a menarca³⁹ tem ocorrido por volta dos dez anos de idade, desde a década de quarenta. No entanto, a competência econômica, caracterizada pela inserção do indivíduo no mercado de trabalho com renda fixa que lhe garanta a independência financeira para “ atender às suas necessidades vitais básicas e as de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social...”⁴⁰, ocorre cada vez mais tardiamente. Daí, a faixa etária que compreende os adolescentes, definida por aquele órgão, se estender dos dez aos 24 anos de idade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei 8.069/90 – para efeitos daquela Lei, considera adolescente a pessoa entre os doze e os dezoito anos de idade. Essa mesma lei em seu artigo 3º diz que o adolescente goza de todos os direitos fundamentais da pessoa humana e que se deve assegurar-lhe todas as oportunidades e facilidades que lhe facultem “o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”.

³⁹ Segundo FERREIRA(1986,p.1117), este termo designa a primeira menstruação. Complementando, cito SUPPLY (1995, p.63-71) quando afirma que a menarca anuncia a maturidade dos órgãos reprodutores e, portanto, a possibilidade de gravidez e maternidade.

⁴⁰ Constituição da República Federativa do Brasil, Capítulo 2 – Dos Direitos Sociais, Artigo 7º.

Dos conceitos apresentados, elegi como delimitação etária de adolescentes, para as análises que pretendo tecer neste trabalho, a elaborada pelo ECA. O elemento mais marcante, definidor de minha opção, entre as delimitações etárias possíveis foi o fato de que, em nossa estrutura educacional, o adolescente é o público alvo com o qual os professores licenciados trabalham nos níveis de EF – quatro últimos anos - e EM, que abrange dos dez/onze aos dezessete/dezoito anos de idade.

Atualmente, em alguns países europeus, onde o adolescente ao concluir sua escolaridade não encontra espaço no mercado de trabalho, têm surgido estudos salientando a proposição de políticas que visam ao alongamento da adolescência para até os 29 anos de idade – a pós-adolescência. Tal situação é categorizada como moratória social⁴¹. Na França, por exemplo, tal constatação vem dando base a proposições de prolongamento do tempo de escolarização, objetivando atenuar a crise do desemprego naquele país. Para não correr o risco de discorrer sobre um adolescente abstrato, cito o exemplo de outro país, situado noutra classe social, com outra perspectiva de *solução*: o Brasil. Em reportagem intitulada *Educação: a melhor arma contra o desemprego*, a revista RAÇA BRASIL, de junho de 2000, comentou a avaliação divulgada pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL. Segundo a reportagem, a saída para a população brasileira ultrapassar a linha de pobreza é necessário, no mínimo, dez anos de escolaridade. A ampliação do tempo de escolaridade, segundo a CEPAL, traria, como resultado imediato, o aumento das oportunidades de trabalho. A Comissão afirmara, ainda, que as diferenças na educação constituem fator determinante nas desigualdades e no acesso ao bem-estar. De acordo com resultado da pesquisa, cerca de 40% dos alunos latino-americanos abandonam a escola antes de finalizar a EB.

⁴¹ Estudos sociológicos (Margulis – 1996, Erikson – 1987) têm mostrado que a juventude depende de dinheiro e de tempo para viver um período mais ou menos prolongado com relativa despreocupação e isenção de responsabilidades. Este período – dedicado a estudar e a se capacitar – é privilégio dos adolescentes de classes médias e altas, cujas famílias têm a possibilidade de lhes oferecer estudos prolongados e retardar seu ingresso nas especificidades da vida adulta.

3.2 Os adolescentes do mundo e os mundos dos adolescentes

Atualmente, 29% da população mundial com menos de 25 anos de idade é composta por pessoas entre dez e 24 anos. No Brasil, os adolescentes representam quase 1/3 do total da população. Ao final da década passada, o país contava com cinquenta milhões de cidadãos nessa etapa da formação humana. Esse índice representa tendência de aumento populacional nessa faixa etária em relação às três décadas anteriores. Tal crescimento tem contra si, entretanto, além da queda nas taxas de fecundidade, que é um fenômeno mundial, a maior exposição aos riscos a que os sujeitos dessa idade de formação correm em virtude do modelo padronizador e consumista que caracteriza nossa sociedade contemporânea. Anualmente, entre os brasileiros, 26 mil jovens, entre dez e dezenove anos, perdem a vida devido a acidentes de trânsito, suicídios, violência, riscos relacionados à gravidez precoce, abortos realizados em condições precárias de higiene, abuso de drogas, inserção no comércio de drogas, doenças sexualmente transmissíveis, entre outras causas.

Apesar da origem inegavelmente multicausal, o quadro descrito revela deficiências reais na implementação de políticas públicas, exigindo movimento do Governo e da sociedade para promover a saúde, a educação e o desenvolvimento da adolescência.

A Conferência Mundial sobre População e Desenvolvimento das Nações Unidas, quando se reuniu em 1995, traçou um Programa de Ação que estabelece “o envolvimento ativo da adolescência no planejamento, na implementação e avaliação das atividades que tenham impacto direto sobre suas vidas...”. Apesar de o Brasil ter participado dessa Conferência e assinado o referido documento, não se percebe um movimento de criação de instituições ou de implementação de programas novos e adequados, capazes de mobilizar a ação dos adolescentes para que eles exerçam, na prática, a cidadania propalada nos discursos governamentais acerca das políticas públicas objetivando as questões da adolescência.

Faço tal afirmação com base nas análises que realizei. Inicialmente, em nível mundial, constatei os seguintes dados: os 15% no crescimento da taxa de mortalidade infantil, hoje, nos países menos desenvolvidos, os 824 milhões de pessoas famintas, os 855 milhões de analfabetos funcionais, os 120 milhões de crianças excluídas do acesso à Educação Primária (quatro anos iniciais do EF), os 250 milhões de crianças exploradas no trabalho infantil, entre outros. Enfim, não poderia deixar de considerar esses dados revelados pela Secretaria da Anistia Internacional, em seu relatório de 2000.

Na seqüência, em âmbito nacional, sob o título *Violência Mata 68,5% dos jovens*, o jornal Folha de São Paulo, de 29 de abril de 2000 discutiu o fato de maioria das mortes de adolescentes entre 15 e 19 anos ocorrer em situações traumáticas. O dado de 68,5% de mortes por acidentes domésticos, de trânsito, afogamento, homicídios e outros é de 1998. Outra matéria constatou que a taxa média de analfabetismo no Brasil é 13,8%. Ainda nessa mesma edição, sob o título *Os Números do Brasil* identificam-se os seguintes dados: 50% mais pobres ganham 13,5% da renda do País, enquanto que o 1% mais rico fica com 13,8%. A renda média dos 40% mais pobres é R\$125,04. A mortalidade infantil é de 36,1% no Brasil em cada mil nascimentos.

Finalmente, quanto à realidade mineira, os dados contidos no documento intitulado Relatório de Minas Gerais apresentado à 3ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente, em 1999, onde o Conselho Estadual responsável por esta temática aponta que 26,5% dos partos realizados, em Minas Gerais, ocorrem com adolescentes com menos de dezenove anos de idade e, em Belo Horizonte, 16,6% dos partos realizados são oriundos de adolescentes entre dez e quatorze anos de idade. O mesmo documento registra que, no ano de 1998, segundo dados do Sistema Único de Saúde – SUS, o número de internações de adolescentes, por tipos de parto, entre os dez e os dezenove anos chegou a aproximadamente 540.000 (parto normal), 160.000 (parto cesariana) e 50.000 (curetagem). O mesmo Relatório cita, ainda, a pesquisa *Comportamento Sexual do Brasileiro*, do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – CEBRAP – que aponta o índice de 47% dos homens e 32% das mulheres, com início da vida sexual antes dos quinze anos de idade, que, se comparado a pesquisa similar da primeira metade da década de oitenta, revela que, entre as mulheres, o índice aumentou em mais de 100%. Ainda na pesquisa do CEBRAP, considerando-se homens e mulheres entre os dezesseis e 24 anos de idade, constata-se que tiveram relações sexuais nos

últimos doze meses e não usaram preservativo, 55,6% dos homens e 64,6% das mulheres entrevistados. Em outra seção desse documento, dados de 1998 do Serviço SOS Drogas⁴², apontam o seguinte perfil do usuário de drogas: homem (88,9%); entre quinze e dezenove anos de idade (31,4%); solteiro (72%); com 1º Grau incompleto (40,9%) e desempregado (50,9%). De outra parte, segundo o Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicóticas – CEBRID – 15% dos estudantes adolescentes fazem uso de bebida alcoólica com frequência, e 50% dos alunos entre dez e doze anos já fizeram uso do álcool. O Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística - IBOPE – por sua vez, constata que o fator que mais motiva os adolescentes ao uso de drogas é o sentimento de abandono familiar.⁴³ Esse Relatório evidencia, também, através da quantificação de dados, que o aumento do percentual de usuários de drogas em geral está na faixa etária entre os quinze e dezenove anos de idade, bem como o aumento significativo do número de usuários de crack.⁴⁴

O conhecimento desses dados levou-me a perceber que as privações de direitos, dentre elas as econômicas, resultam em obstáculos às perspectivas de melhores condições de vida para nossos adolescentes. Por isso, entendo que os riscos acima citados constituem, para os *sobreviventes*, obstáculos à continuidade da trajetória educacional, bem como ao sucesso nessa trajetória. Tais situações-obstáculos surgem, na maioria das vezes, por tratar-se de adolescentes pobres. A visão da adolescência como crise existencial, como momento psicológico, como fase conturbada generaliza todos os adolescentes a partir de uma perspectiva que não analisa a categoria considerando a origem social dos sujeitos. Se os adolescentes das classes média e alta podem viver determinadas incertezas com tranquilidade, os adolescentes pobres são obrigados, constantemente – em virtude de nossa estrutura socioeconômica - a se inserir no mercado de trabalho formal ou informal, a constituir família ou a correr os riscos de um aborto. Quando decide, entre o mercado da droga e o desemprego, assumir um filho precocemente ou abortar, o adolescente dessa classe social não tem diante de si outras

⁴² Serviço realizado por telefone com o apoio de uma psicóloga e de uma assistente social.

⁴³ Pesquisas realizadas em 1998 e 1999 pela Consultoria em Políticas Públicas – CPP - em Goiás, Tocantins, Rio de Janeiro e Minas Gerais revelam que o tempo médio de convívio familiar reduziu-se para cinco horas diárias e, neste período, a principal atividade é assistir à televisão. O mercado de trabalho mais competitivo e exigente reduz o tempo disponível para o convívio familiar.

⁴⁴ Droga que não aparecia nas pesquisas até 1996, e que aparece em 1998 como a primeira no *rank* de utilização por adolescentes, em Minas Gerais.

opções concretas e isto tolhe, inclusive seu direito ao exercício da incerteza. Esta demarcação de pertencimento social se faz necessária para tratar o tema com a seriedade que ele exige e a complexidade que lhe é própria.

Os elevados números de evasão e insucesso escolar entre os adolescentes pobres refletem, entre outras questões, as dificuldades dos sujeitos professores dos quatro últimos anos da EF e do EM para trabalharem com vivências de gravidez precoce, abuso de drogas, doenças sexualmente transmissíveis, violência tais situações, entre outras, compõem o quadro de fatores que constituem obstáculos à permanência e ao sucesso escolar de alunos do EF, do EM e da EJA. Esta última, não é o foco principal deste trabalho, porque não enfoco a discussão do destino posterior dos sujeitos alunos que não tiveram acesso à escola ou lhes foi negada a possibilidade de nela permanecer, na idade própria. Entretanto, reporto-me a Haddad e DI Pierro (2000,p.126-127) para, rapidamente, situá-la, pois não desconheço o fato de que uma parcela significativa dos que hoje se encaixam na categoria de usuários desta modalidade de ensino, são ex-adolescentes a quem foi negada a inclusão de suas vivências e experiências no processo de educação escolar em função daquelas situações com as quais os professores não foram preparados para lidar. Então, nas palavras desses autores

...emerge um segundo desafio para a educação de jovens e adultos, representado pelo perfil crescentemente juvenil dos alunos em seus programas, grande parte dos quais são adolescentes excluídos da escola regular. Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos dos programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares.

Entendo a relevância do papel da geração atualmente adolescente em relação ao futuro, pois desempenhará o papel de formadora de hábitos e atitudes sociais e culturais. Comungo com a fala de Carrano (2000), quando o educador critica a representação que se faz da adolescência como a de esperança do futuro:

A juventude, categoria sociológica, é freqüentemente associada à possibilidade da inovação e construção de um futuro renovado, sendo

comum que se atribua aos jovens um sentido instrumental de resolução, no futuro de maturidade, dos problemas que os adultos de hoje geraram ou herdaram e não conseguiram equacionar. Assim, fecha-se o ciclo.

Entendo também que os adolescentes atuais são sujeitos sociais e não um *problema social*. Tal compreensão me remete à profunda preocupação tendo em vista a exposição deles a riscos que levam a altos índices de mortes, resultantes de causas externas: comportamento de risco, gravidez de alto risco, abuso de drogas, acidentes de trânsito, violência física, doenças sexualmente transmissíveis, consequência de abortos sem condições de higiene etc.

Não é pois sem razão que nossos adolescentes pobres, atualmente, têm marcado presença nos noticiários no que diz respeito às ocorrências policiais relativas ao envolvimento com o abuso de drogas, acidentes de trânsito, briga de gangues, arrastões, aumento do índice de gravidez precoce, abortos com seqüelas, inserção no mercado da droga ilícita. Esses mesmos sujeitos convivem com os avanços da tecnologia e com as consequências da globalização. São filhos de pais que trabalham ou procuram por emprego durante a maior parte do tempo. Percebem, se não com clareza, certamente na prática, que a queda de muros ocorrida nos anos noventa não inclui os muros que separam os condomínios de luxo da favela que fica nos fundos e ou ao lado. Desenvolvem, também, a percepção de que os mesmos traficantes que promovem as guerras entre grupos promovem a oferta de droga, trabalho, segurança, lazer e o emprego que o Estado não oferece aos moradores das vilas, favelas e aglomerados. Não pretendo, aqui, entrar na polêmica acerca da falência ou não da promessa de criar condições para a integração humana, contida nos objetivos da globalização mundial, nem na polêmica da veracidade ou não dessas questões como objetivos da globalização, por se tratar, a meu ver, de outra pesquisa – também instigante e necessária.

4 DA EDUCAÇÃO (ESCOLAR) DOS ADOLESCENTES

ESTUDO ERRADO

- Gabriel, o Pensador -

Eu tô aqui. Pra quê? Será que é pra aprender? Ou será que é pra aceitar, me acomodar e obedecer? Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater. Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever. A professora já tá de marcação, porque sempre me pega disfarçando, espiando e colando toda a prova dos colegas. E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo. E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo. Eu quero jogar botão, vídeo game, bola de gude. Mas meus pais só querem que eu “vá pra aula!” e “estude!”. Então dessa vez eu vou estudar até decorar, cumpádi! Pra me dar bem e minha mãe deixar eu ficar acordado até mais tarde. Ou quem sabe aumentar minha mesada. Pra eu comprar mais revistinha (do Cascão?) Não, de mulher pelada! A diversão é limitada e o meu pai não tem tempo pra nada E a entrada no cinema é censurada (vai pra casa pirralhada!) A rua é perigosa então eu vejo televisão (Tá lá mais um corpo estendido no chão) Na hora do jornal eu desligo porque eu nem sei o que é inflação – Ué, num te ensinaram? – Não. A maioria das matérias que eles dão eu acho... inútil. Em vão, pouco interessantes, eu fico pu... Tô cansado de estudar, de madrugar, que sacrilégio (Vai pro colégio!!!) Então eu fui relendo tudo até a prova começar Voltei, louco pra contar: *Manhê! Tirei um dez na prova Me dei bem tirei um cem e eu quero ver quem me reprova Decorei toda a lição Não errei nenhuma questão Não aprendi nada de bom Mas tirei dez (boa filhão!)* Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi. Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi Decoreba: esse método de ensino. Eles me tratam como ameba e assim eu num raciocino. Não aprendo as causas e conseqüências só decoro os fatos. Desse jeito até história fica chato Mas os velhos me disseram que o *porque* é o segredo. Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente Eu sei que ainda num sou gente grande, mas eu já sou gente E sei que o estudo é uma coisa boa O problema é que sem motivação a gente enjoa. O sistema bota um monte de abobrinha no programa. Mas pra aprender a ser um ingonorante [...] Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama (Ah, deixa eu dormir) Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste – O que é corrupção? Pra que serve deputado? Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso! Ou que a minhoca é hermafrodita Ou que a tênia é solitária. Não me faça decorar as capitânicas hereditárias!! [...] Vamos fugir dessa jaula! *Hoje eu*

*tô feliz (matou o presidente?) Não. A aula. Matei a aula porque num dava Eu não agüentava mais E fui escutar o Pensador escondido dos meus pais Mas se eles fossem da minha idade eles entenderiam (Esse num é o valor que um aluno merecia!) Iih... Sujô! (Hein?) O inspetor! (Acabou a farra, já pra sala do coordenador!) Achei que ia ser suspenso, mas era só pra conversar. E me disseram que a escola era o meu segundo lar E é verdade, Eu aprendo muita coisa realmente Faço amigos, conheço gente, mais não quero estudar pra sempre! Então eu vou passar de ano Não tenho outra saída Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida Discutindo e ensinando os problemas atuais E não me dando as mesmas aulas que eles deram pro meus pais Com matérias das quais eles não lembram mais nada. E quando eu tiro dez é sempre a mesma palhaçada *Manhê! Tirei um dez na prova Me dei bem tirei um cem e eu quero ver quem me reprova Decorei toda a lição Não erreí nenhuma questão Não aprendi nada de bom Mas tirei dez (boa filhão!)* Encarem as crianças com mais seriedade Pois a escola é onde formamos nossa personalidade Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância a exploração e a indiferença são os sócios. Quem devia lucrar só é prejudicado Assim cês vão criar uma geração de revoltados. Tá tudo errado e eu já tô de saco cheio. Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro recreio.*

4.1 Concepções de educação

Por que concepção de educação e não de educação escolar?

Algumas situações vividas por mim na *Sala dos Professores* das escolas de EF e EM onde trabalho me descontentam e levam-me a buscar elementos para analisar e melhor compreender o processo educativo escolar. E, sempre que isso acontece, uma questão se delinea, a meu ver, como de fundamental importância para a interpretação da realidade educacional escolar. Partindo do que ouço no diálogo da *Sala dos Professores* e passando pelo que ouvi no desenrolar desta pesquisa, entendo ser importantíssimo situar as concepções de educação com as quais os formadores e professores trabalham. Entendo, também, que, assim como o conceito de adolescência, também o conceito de educação é uma construção histórica. Em outras palavras, a concepção de educação é o resultado de um momento sócio-político-cultural, portanto construído pela humanidade em função da relação entre sujeitos, instituições, valores. Ilustra bem este entendimento a fala de Brandão (1982, p. 7-12):

... Não há uma forma única nem um modelo de educação [...] Em mundos diversos a educação existe diferente [...] A educação pode existir livre [...] Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos [...] A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade.

Consoante o ponto de vista do referido autor, minha percepção desta questão é que uma concepção de educação é construída a partir e, ao mesmo tempo, expressa a concepção de mundo, de homem, de sociedade, de adolescente, de aluno. Concebo, pois, educação como o processo pelo qual cada sujeito se constrói como parte da humanidade, tomando conhecimento da realidade e se instrumentalizando para entender, analisar, criticar e propor alternativas ou formas de manutenção teóricas e práticas da realidade. Tal instrumentalização, em meu ponto de vista, se efetiva por meio da apropriação cultural que envolve a tomada de consciência do sujeito de seu lugar sócio-histórico. Um

dos integrantes desta instrumentalização é a educação escolar. Quando me refiro à educação escolar, considero que o estudo deste integrante da instrumentalização do sujeito deva ser contextualizado em determinado tempo e espaço que lhe configuram características únicas em função do paradigma sócio-histórico ali vivido.

Ora, com base no princípio de que a escola não está dissociada da sociedade – faz parte de sua estrutura e é estruturada por ela – tendo em vista seus conflitos ou aceitações, passo a investigar o que ocorreu na educação ao longo da história da humanidade.

Desde os primórdios da história da humanidade, homens e mulheres das Comunidades Primitivas buscavam formas de registrar o seu cotidiano e, conseqüentemente, formas de aprender e ensinar estas formas de registro. Nas escolas sumérias, os alunos repetiam várias vezes textos escritos e lidos para memorizá-los. Os egípcios mantinham a mesma prática com os textos escolares. Na Grécia, copiar as tragédias e memorizá-las era o centro das tarefas escolares. A contraposição a essa metodologia que supervalorizava a cópia e a memorização que retratava uma determinada concepção de educação escolar foi percebida na Grécia, representada pela alternativa do método dialógico presente na escola de Platão. Na Idade Média, o domínio da informação concentrava-se na Igreja e a cópia de textos religiosos passou a ser a principal técnica utilizada para ensinar e aprender. A freqüência à escola naquela época se restringia aos eclesiásticos. No Renascimento, a invenção da tipografia não foi capaz de extinguir a memorização do processo escolar. Muito gradualmente, a obrigação de manter todo o conhecimento acumulado na memória deixou de ser cobrada.

Após a Revolução Industrial, aprender e ensinar começaram a ser destacados socialmente como elementos de fundamental importância. A escola, em especial a escola pública, se expandiu. Esta onda de expansão se deveu, em parte, à pressão das classes trabalhadoras. Mas foi a necessidade da classe dominante de produzir operários padronizados – transformando alunos em trabalhadores, treinando-os para ocupar o seu lugar social - que concorreu mais efetivamente para a concretização desta nova realidade.

Nesse ponto, reporto-me a Dorneles (2001, p. 31-33), quando a psicóloga e educadora, ao discutir concepções de aprendizagem, diz que

Percebe-se, portanto, que a tradição de ensinar copiando, repetindo, reproduzindo é muito antiga. Tal concepção de aprendizagem está calcada na crença de que a repetição e a reprodução são essenciais para incorporar aquilo que deve ser aprendido. [...] A aprendizagem tem sido entendida como um processo árido e repetitivo. Uma das razões para esse fato pode estar na constatação de que aprender significa ter acesso a um conhecimento que é externo ao sujeito que aprende e precisa, portanto, ser fotografado, incorporado por ele, para que se efetive realmente o que se tem chamado de aprendizagem.

Quando, o engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor⁴⁵, considerado o criador da organização científica do trabalho, formulou uma política que revolucionou o sistema de produção, ele objetivava o barateamento da mão-de-obra e o aumento de capital acumulado. Tal política se baseava na padronização da produção e definia a necessidade da separação de um grupo reduzido que planejasse e de outro grupo maior que produzisse. Dessa maneira, a divisão do saber desapropriou, de seus saberes, os operários. Daí, então, eles passaram a produzir da *forma correta* - que era a pensada pelo setor de planejamento e dissociada da anteriormente criada, pensada e praticada pelos artesãos. Na seqüência, em 1908, quando Henry Ford⁴⁶, industrial norte-americano introduziu a esteira elétrica - a linha de montagem tão brilhantemente descrita por Charles Chaplin em seu filme *Tempos Modernos*⁴⁷ - que permitia que os operários quase não precisassem sair do espaço físico delimitado aos seus movimentos, o ritmo da produção passou a ser definido pela máquina. A divisão do trabalho, a padronização do produto, a linha de montagem, a desqualificação profissional produzidas pelo modelo econômico capitalista facilitou aos patrões o controle e a dominação das classes trabalhadoras e sua organização, pois aqueles que se tornavam incômodos podiam ser facilmente substituídos.

A respeito disso, parece-me importante assinalar que tanto a taylorização quanto a fordização da educação escolar – reproduzindo o modelo econômico vigente e, ao mesmo tempo sendo conseqüência dele, – não permitiam que professores e adolescentes

⁴⁵ Nascido a 1856 e falecido a 1915.

⁴⁶ Nascido a 1863 e falecido a 1947.

⁴⁷ Chaplin realiza com este filme uma das críticas sociais mais agudas de toda a sua cinematografia, encerrando uma etapa de sua carreira e, ao mesmo tempo, colocando um ponto final ao cinema mudo, que havia, então, passado à história. Oito anos depois da chegada do cinema sonoro, Chaplin era o único capaz de apresentar ao público um filme mudo e, ainda assim, obter grande sucesso. Mesclando sua sátira aguda com sagaz sensibilidade e um toque de humor inigualável, Chaplin ironiza, de modo irreverente, o progresso humano e mecânico, denunciando as injustiças de tempos que, embora chamados de modernos, não eram, por isso, melhores.

participassem da elaboração de propostas de práticas resultantes da reflexão crítica sobre a realidade. Cabia a eles apenas ocupar o lugar de executores de planejamentos elaborados por outros. Nesse contexto, os professores acatavam as ordens dos planejadores e reproduziam, nas relações com os adolescentes, a opressão e a imposição de ritmo que sofriam. O processo que devia ser seguido pelo aluno para alcançar as notas era semelhante ao que o professor deveria seguir para alcançar os salários: obediência aos ritmos planejados, submissão às autoridades, postura não-reflexiva e não-questionadora. As escolas forjavam os futuros operários. Para melhor visualizar a idéia de educação escolar baseada naquelas proposições busco a ajuda de Ricci (2000,p.51), quando nos descreve o esquema básico do sistema fordista de educação escolar:

NÍVEL EDUCACIONAL	OBJETIVO	PRÁTICA EM SALA DE AULA
Ensino Fundamental	Formar operários especializados com hábitos de consumo de massa	Memorização e padronização da leitura, das operações básicas da matemática e da disciplina
Ensino Universitário	Formar especialistas de nível superior responsáveis pelo planejamento e racionalização fabril	Aprofundamento nas especializações, desenvolvimento da capacidade de pesquisa e liderança

A educação era concebida como a transmissão do conhecimento pelas gerações adultas às gerações mais jovens habilitando-as a obedecer e a se submeter à autoridade. Os conteúdos trabalhados na educação escolar eram desconexos e levavam os estudantes – futuros trabalhadores – à incapacidade de refletir criticamente a sua realidade e sua inserção nela. Santomé (1998, p.14) refere-se a esta fragmentação da cultura escolar como um

... processo de “despersonalização” e de preparação da juventude para incorporar-se e assumir as regras do jogo de um modelo de sociedade, de produção e relações de trabalho no qual se pretende que a maioria das pessoas não possa intervir e decidir ...

Ao fazer esta contextualização histórica das relações estreitas entre os modelos produtivos e os modelos escolares considero impossível não estabelecer, também, a conexão direta do meu objeto de estudo com as teorias educacionais que vão mediar a relação entre os modelos aqui trabalhados. Contextualizando teoricamente entendo a necessidade de situar o pensamento de Durkheim⁴⁸ e de Skinner⁴⁹ acerca de educação.

Fortemente influenciado pelo cientificismo do século XIX, principalmente pela Biologia, o pensamento durkheimiano entende que agimos segundo a vontade da sociedade, porque fomos educados para isso. Educação é o processo pelo qual aprendemos a ser membros da sociedade. Nesse sentido, para Durkheim, educação é socialização e, como não existe uma educação única para que todos aprendam a ser membros da sociedade, socializar-se é aprender a ser membro da sociedade, isto é, aprender o lugar que se ocupa nela. Aprendemos a ser membros de nosso meio moral, somos socializados, somos educados pela transmissão que cada geração faz à geração mais jovem dos elementos fundamentais para dar continuidade aos interesses de uma dada sociedade. Daí, o caráter indispensável das gerações adultas para a sobrevivência das gerações mais novas.

É nesse processo educacional – de transmissão e assimilação – que as normas e os valores desenvolvidos por uma determinada cultura, ao mesmo tempo em que são impostos aos indivíduos são também internalizados por eles. E, a partir da internalização, passam a ser reproduzidos e perpetuados na sociedade. A educação é um elemento essencial da própria sociedade, uma vez que, segundo Durkheim, sem a modificação que ela opera na natureza do homem, transformando-o de ser individual a ser social, a vida em sociedade não seria possível. Cito Durkheim, quando diz que “O homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio”.

Assim como Durkheim, Parsons concebe educação como mecanismo básico para a manutenção e a perpetuação do sistema social. Para Parsons não é a coerção social que garante o equilíbrio, a manutenção e a perpetuação do sistema social, mas sim a troca com

⁴⁸ Nascido em 1858 e falecido em 1917.

⁴⁹ Nascido em 1904 e falecido em 1990.

que tanto o indivíduo quanto a sociedade se beneficiam. O indivíduo passa a atuar no sistema como seu elemento funcional, não percebendo que as necessidades do sistema vão se tornando suas próprias necessidades. Para manter a estrutura e o funcionamento de uma determinada sociedade é fundamental que a educação seja transmitida de geração em geração. Nesse ponto, recorro novamente à fonte e cito Durkheim, quando diz que:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio moral a que a criança, particularmente, se destine.

Daí, a conclusão lógica desse pensamento, o repasse das experiências e aquisições das gerações adultas é condição de sobrevivência para as gerações mais jovens. O conhecimento - que é adquirido a partir da memorização de definições, de leis, de sínteses, de resumos e de esquemas – é estático, dado, acabado. A educação é concebida, aqui, como um produto: é a transmissão das idéias selecionadas e organizadas pelo adulto para o jovem; pela geração anterior para a geração mais jovem. Nessa concepção, a escola é o lugar da transmissão do conhecimento e, para que tal transmissão ocorra, é importante que a relação professor-aluno seja direta uma vez que um ensina e o outro aprende – não havendo funcionalidade na relação entre os alunos já que todos não sabem e deverão aprender com o professor. Uma vez que tal concepção não se preocupa com a formação do pensamento reflexivo, sua metodologia se caracteriza pela aula expositiva e a pela demonstração das experiências pelo professor aos alunos. Na avaliação o que se objetiva é verificar a capacidade de o aluno reproduzir o conteúdo transmitido em sala de aula, medindo-se a quantidade e a exatidão dessa reprodução.

Conforme já foi dito anteriormente, minha preocupação com o desvelamento da *Sala dos Professores* se construiu a partir da docência no EF, no EM, na EJA e, também, no trabalho de formação continuada com profissionais da educação em todo o país, desde 1983. Diante disso, uma das dinâmicas que costumo utilizar para dar início à construção da concepção de função social da escola, de abordagens curriculares, de trabalho interdisciplinar e de trabalho coletivo é a apresentação de um trecho de DEWEY⁵⁰, escrito

⁵⁰ Nascido em 1859 e falecido em 1952.

em 1897, no qual o filósofo norte-americano, responsável pela teorização essencial da chamada *escola ativa*, diz que “A Educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura. A Escola deve representar vida presente tão real e vital para a criança como a que ela vive em casa, no bairro ou no pátio”.

Quando apresento esse texto, não revelo nem a data da escrita dele, nem o autor e pergunto aos professores a quem eles atribuem sua escrita. Nomes como os de Paulo Freire, Emília Ferreiro, Rubem Alves, Elvira Souza Lima, Miguel Arroyo, Leonardo Boff, Darcy Ribeiro e Frei Betto aparecem de maneira recorrente. Quando lhes pergunto se consideram ser esse um texto revelador de uma idéia passada, presente ou futura, é muito comum ouvir que é uma idéia passada, de duas, três, quatro décadas atrás. Quando revelo a procedência do texto e a época de sua escrita, sempre me deparo com um coletivo boquiaberto de profissionais. Daí, passo a refletir com eles as possíveis razões para que um texto escrito há mais de um século nos pareça tão atual e, para alguns, portador de uma idéia futura. E a conclusão é quase sempre a mesma: “Nos parece atual, porque embora conheçamos a teoria, não a efetivamos na prática.” “ Ainda entendemos educação como algo que é para o futuro e não que está no presente.” “ Nosso discurso é moderno, mas nossa prática é antiga.”.

Isso, para citar algumas das manifestações que registrei nesses dezenove anos de trabalho com formação continuada.

Com o objetivo de se contrapor à concepção tradicional, surge a concepção behaviorista, comportamentalista ou tecnicista. Conhecida como uma teoria de estímulo-resposta, o Behaviorismo foi pensado inicialmente por John Watson⁵¹. Essa teoria considera que todo estímulo produz uma resposta e que como os estímulos são fornecidos pelo ambiente, então, o comportamento do homem é determinado pelo ambiente: *determinismo ambiental*. O behaviorismo se originou no positivismo de Augusto Comte e sofreu influências do evolucionismo de Charles Darwin – daí originando-se as experiências com animais (ratos, cães, galinhas e outros) para estudos sobre aprendizagem.

⁵¹ Nascido em 1878 e falecido em 1958.

Watson, considerado o pai do behaviorismo, afirmava que o importante era o estudo do comportamento observável, não havendo necessidade alguma de mencionar os aspectos emocionais e a subjetividade, a que ele denominava vida psíquica, e suas conseqüências, pois ambas são *puras suposições*. No Brasil, o behaviorismo ficou mais conhecido pelo nome de tecnicismo e seu maior expoente foi Burrhus Frederick Skinner⁵². O psicólogo norte-americano Skinner - que pode ser considerado um representante da análise funcional do comportamento, dos mais difundidos no Brasil – não negava a existência de processos mentais ou filosóficos, limitou-se, contudo, ao estudo de comportamentos manifestos ou mensuráveis. Concebia que todos os homens controlam o comportamento e são controlados por ele e que o controle do comportamento deve ser analisado e controlado. Para ele, as ações humanas podem ser antecipadas e, até certo ponto, determinadas, pois o que o homem faz é o resultado de condições que podem ser especificadas. Daí ser a realidade um fenômeno objetivo, o mundo já construído e o homem produto do meio.

Foi Skinner que desenvolveu a teoria do condicionamento operante ou instrumental. O condicionamento operante analisa a ação do estímulo que se segue à resposta – o reforço. O reforço serve, então, para aumentar a repetição do comportamento. Skinner aplicou essas experiências à educação escolar e concluiu que, também, os indivíduos repetem o comportamento que for reforçado e evitam o que não for. Por isso, para o tecnicismo, devem-se reforçar certas respostas e ignorar outras. Para Skinner, tanto o reforço regular ou contínuo quanto o reforço irregular e variável, são importantes. O cérebro humano funcionaria como um grande painel de controle. O homem se esforça para maximizar ganhos e minimizar perdas.

Por isso, a teoria tecnicista considera que o conhecimento é o resultado direto da experiência, portanto as concepções desenvolvidas pelos indivíduos são formadas a partir do planejamento cuidadoso dos ambientes para a aprendizagem. Tal abordagem entende que o conteúdo é transmitido e visa a competência do aluno. Este aluno é considerado como um recipiente de informações e reflexões. Para o tecnicismo, na escola, os reforços devem ser arranjados na forma de treinos, exercícios e práticas, objetivando o condicionamento. Skinner acreditava que a solução para os problemas educacionais se

⁵²Nascido em 1904 e falecido em 1990.

encontrava na realização de uma análise de conjunto no prosseguimento dos métodos de reforço.

Nessa concepção educacional, a escola visa, prioritariamente, à mudança de comportamento dos indivíduos. Entretanto, tal comportamento é moldado sem a participação do indivíduo nas definições curriculares. Educação e treinamento social são processos equivalentes nessa abordagem. As agências controladoras da sociedade dependem da escola, porque é nela que as novas gerações são formadas – é ela que educa formalmente. Através da experiência, do estímulo e da resposta, do controle e do direcionamento do comportamento humano, a escola oferece aos indivíduos as opções permitidas pela organização social em que se insere. O indivíduo passa, então, a incorporar o socialmente aceito como opção pessoal.

De acordo com essa concepção, a aprendizagem é vista como um fenômeno individual e é necessário que o aluno saiba o que dele se espera e qual o resultado atingido por ele. Nessa abordagem não está presente a preocupação com o porquê e com o como se dá a aprendizagem. A proposta aqui é o fornecimento de uma técnica que explique como fazer o aluno estudar e alcançar mudanças de comportamento. Para os tecnicistas, a avaliação está diretamente relacionada aos objetivos estabelecidos. Inicia-se o processo pelo conhecimento dos comportamentos prévios e ocorre no decorrer e ao final do processo uma vez que são definidos objetivos intermediários e finais a serem alcançados.

Por fim, a concepção de educação, de acordo com o pensamento comportamentalista/tecnicista, é um melhor arranjo de situações que demandem experiências para que a transmissão de conhecimentos seja possível, envolvendo métodos e técnicas que objetivam a modelagem e o reforço do comportamento humano útil e desejável socialmente. Em síntese, o tecnicismo é objetivo, funcional, valoriza a pesquisa empírica e não se ocupa do aspecto subjetivo. Nas palavras de Skinner “O condicionamento operante [...] É o resultado de um processo de modelagem contínuo”.

4.2 Breve histórico das concepções educacionais no Brasil

Para localizar a construção do conceito de adolescentes tal qual o conhecemos e empregamos hoje baseie-me no referencial teórico das últimas cinco décadas. Isso se justifica uma vez que parte significativa dos formadores entrevistados nesta pesquisa estava adolescente nas décadas de sessenta e setenta. É a partir desse mesmo referencial histórico que pretendo abordar a concepções educacionais no Brasil, neste tópico. E isso se deve ao fato de que demonstrarei, mais à frente, como uma possibilidade de leitura, que *a concepção educacional desses sujeitos formadores está presente na atuação profissional deles quando formam licenciados sem considerar os seus futuros alunos adolescentes do EF e do EM.*

Assim, para trabalhar com a educação no Brasil na década de sessenta, parece-me importante abordar, brevemente, a década anterior. E, localizar historicamente a educação no Brasil, na década de cinquenta, requer pontuar econômica e politicamente a sociedade brasileira naquele período⁵³. Entre 1945 e 1964, a coexistência contraditória, quando não conflitante, entre a tendência populista e a tendência não-populista dos grupos sociais na luta pelo poder é percebida claramente. Tal percepção também é evidente quando se toma contato com a caracterização daquele período feita de forma, às vezes, oposta por autores que pesquisam o período. Ilustram esse meu raciocínio, os trechos a seguir de Freitag (1984, p.55-56), Gadotti (1984, p.112) e Piletti (1990, p.98), respectivamente:

...de um lado os setores populares, representados, até certo ponto, pelo Estado, e por alguns intelectuais de classe média; e de outro, um amálgama heterogêneo que compreendia grandes parcelas da classe média, da chamada burguesia nacional, do capital estrangeiro monopolista e das antigas oligarquias.

...A aliança entre o empresariado e setores populares, atrelados notadamente ao Ministério do Trabalho, contra as antigas oligarquias, parecia estável. [...] As crescentes reivindicações dos setores populares constituíam para o capital

⁵³ Para elaborar esta contextualização histórica, estabeleci uma interlocução com os autores STEIN (1981), FREITAG (1984), GADOTTI (1984), RODRIGUES (1985), SILVA & SILVA (2000) e RODRIGUES (2000).

estrangeiro uma barreira para o seu projeto de expansão com o mínimo de freios institucionais. [...] Surge no interior da sociedade política uma tendência antipopulista, contra a participação popular.

Nada melhor do que a prática da democracia para aprender a democracia. No período que vai de 1945 a 1964, o livre jogo das forças democráticas permitiu um certo desenvolvimento dos movimentos populares. [...] Entretanto, comparando-se com a ditadura anterior, do Estado Novo, e com o poder autoritário instalado em 1964, podemos afirmar que o Brasil viveu quase duas décadas de regime democrático. No campo educacional, a participação popular também avançou.

A reorganização da economia brasileira exigiu que a função social da escola dada pelo Estado Novo (1937 – 1945) fosse redefinida. A constituição de 1946 fixava a necessidade da elaboração de novas leis e diretrizes para a educação no Brasil. Em função disso e para substituir a Reforma Capanema (1942) – inspirada na reforma educacional italiana de caráter fascista - instaurou-se uma longa discussão que resultou, finalmente, em 1961, na Lei 4.024 (LDBEN). Essa LDB é resultado da luta entre os interesses das classes sociais representadas pelas duas propostas que polemizaram naquele período: Projeto Mariani⁵⁴ X Substitutivo Lacerda⁵⁵. Contrapondo-se à segunda proposta, intelectuais e educadores em todo o país organizaram uma onda de protestos que culminou, em 1959, com o *Manifesto dos Educadores*. Com esse Manifesto teve início uma campanha de esclarecimentos à população e de tentativa de convencimento do parlamento quanto às implicações privatizantes do *Substitutivo Lacerda* e em defesa da escola pública e gratuita.

Por se configurar o resultado de uma disputa entre os interesses da burguesia nacional e os interesses da burguesia ligada ao capital internacional, a LDB de 1961, segundo Freitag (1984, p.66)

⁵⁴ Expressando as preocupações populistas do governo, em 1948, o Ministro Clemente Mariani, encaminhou à Câmara dos Deputados um projeto de lei. Nessa proposta, a burguesia nacional fazia algumas concessões às classes trabalhadoras – extensão da rede escolar gratuita estendida ao secundário e criação da equivalência dos cursos de nível médio, verificada a adaptação.

⁵⁵ Expressando a posição do grupo antipopulista, em 1957, o Deputado Carlos Lacerda encaminhou um novo projeto de lei. Nessa proposta, em *defesa da liberdade de ensino*, a sociedade civil deveria assumir o controle da educação. O Estado financiaria a educação privada, mas não poderia fiscalizá-la.

não procura ser um corretivo das diferenças sociais porque acha que não precisa sê-lo. Assim ela traduz no seu texto a estratégia típica da classe dominante que ao mesmo tempo em que institucionaliza a desigualdade social, ao nível da ideologia postula sua inexistência.

Ainda segundo a autora, o sistema educacional não apenas contribui para reproduzir a estrutura de classes e as relações de trabalho como também reproduziu a ideologia da igualdade. Assim, as classes trabalhadoras submeteram-se aos padrões seletivos da escola ditados por outras classes sociais e *assumiram a culpa de sua falta de êxito* como um problema pessoal e não social.

Assim sendo, a concepção de educação que predomina na década de cinquenta, legislada pela LDB, reproduz e reforça a estrutura de submissão de uma classe em relação a outras, além de buscar a perpetuação das relações de trabalho que levam à submissão social. Para exercer tal função social, a educação deve atuar como reprodutora da concepção de mundo da classe social que domina. Essa concepção se traduz pelo modelo democrático em que a LDB proclama a educação como direito e dever de todos numa estrutura em que não há, efetivamente, igualdade de acesso e de condições de permanência de todos nos diversos níveis de escolarização.

Esse contexto cria, inicialmente, alta motivação para a escolarização das classes trabalhadoras, que é sistematicamente frustrada. Assim, a inadequação do ensino médio tanto para o exercício de uma profissão quanto para o ingresso na Universidade, aliada à inexistência de vagas para todos na Universidade, constituem alguns dos fatores que levam à frustração.

Já os parâmetros educacionais do Regime Militar pensavam muito em uma educação integradora que pudesse integrar o indivíduo num projeto de segurança nacional baseado em dois aspectos. O primeiro, buscava formar um cidadão nacionalista, cooperativo do ponto de vista da formação de um Brasil grande, de um Brasil potência e desvinculado das chamadas ideologias alienígenas; o segundo, procura formar um indivíduo integrado num projeto econômico instituído, ou pelo menos, sustentado pelas políticas de desenvolvimento econômico do Regime Militar. Todo o projeto educativo organizado, a partir do final da década de sessenta, pelo Regime Militar, conduzia a esta

concepção de educação. O Regime Militar não era, então, adversário da educação e sim defensor de uma concepção de educação que pudesse integrar o indivíduo nas concepções que ele defendia ou que seus ideólogos defendiam.

O modelo de produção industrial toyotista surgiu nas décadas de cinquenta e sessenta e se caracterizava, entre outros fatores pelo comprometimento dos trabalhadores com os interesses da empresa, pondo à disposição o seu saber e sua experiência na formulação de propostas para resolver problemas de produção. Em virtude dessa cooperação e desse compromisso, organizaram-se princípios de flexibilidade do trabalhador dentro da empresa baseando-se na certeza de que não haveria aumento de produção nem melhoria da qualidade dos produtos sem tal comprometimento.

Ao mesmo tempo, a filosofia competitiva do toyotismo não permitia que fossem construídas alternativas coletivas. Apesar de parecer ocultas, as hierarquias de poder eram claramente perceptíveis com delegação de poderes e deliberação coletiva que ocorriam até determinados limites.

Até aqui, mostrei que as mudanças nos modos de produção e de organização da produção refletiram na educação escolar. Também a lógica pensada pelo toyotismo para a gestão empresarial deixou marcas na escola. Como frisa Santomé (1998, p.20)

Se as crises nos modelos de produção e distribuição capitalista vão sendo resolvidas gradualmente, em um primeiro momento mediante a aplicação de princípios tayloristas e fordistas, e posteriormente com novas adaptações e mesmo, atualmente, com a gestação de novas fórmulas como o toyotismo, é previsível pensar que algo semelhante pode estar ocorrendo também nos sistemas escolares. Cada modelo de produção e distribuição requer pessoas com determinadas capacidades, conhecimentos, habilidades e valores; e sobre isto os sistemas educacionais têm muito a dizer.

Em linguagem poética, ingênua mesmo, quando pressupõe que sejam as agências governamentais as definidoras do produto esperado da vivência escolar e não os organismos econômicos internacionais, Alves (2001, p.36) reforça esta idéia ao dizer que

Nossas escolas são construídas segundo o modelo das linhas de montagem. Escolas são fábricas organizadas para a produção de unidades biopsicológicas móveis, portadoras de conhecimentos e habilidades. Esses conhecimentos e habilidades são definidos exteriormente pelas agências governamentais a que se conferiu autoridade para isso. Os modelos estabelecidos por tais agências são obrigatórios, e têm a força de leis. Unidades biopsicológicas móveis que, ao final do processo, não estejam de acordo com tais modelos são descartadas. É a sua igualdade que atesta a qualidade do processo. Não havendo passado no teste de qualidade-igualdade, elas não recebem os certificados de excelência ISSO-12.000, vulgarmente denominados diplomas. As unidades biopsicológicas móveis são aquilo que vulgarmente recebe o nome de “alunos”.

Dando continuidade à descrição das concepções educacionais usadas nas últimas cinco décadas, a primeira metade da década de oitenta foi marcada pelo processo de democratização do País, pela crise econômica e pela crise do Estado. A elaboração da nova Constituição deu àquela década a marca da reforma do Estado na área social e a educação merece destaque neste contexto. O pensamento que fazia oposição à concepção educacional de que tratei no parágrafo anterior, girava ao redor de várias concepções teóricas. De algum modo, lançavam como contraposição, a formação do chamado cidadão crítico, do cidadão consciente, capaz de realizar transformação social, capaz de entender e se compreender como cidadão que pudesse ter participação distinta da que era modelo durante o Regime Militar. Na linha da chamada Educação Libertadora, as idéias no campo da educação que se destacavam, na década de oitenta, no Brasil, preocupavam-se com temas relativos à formação do cidadão transformador. O que presidia, naquele momento histórico, era uma concepção de educação que se contrapunha à concepção da formação do cidadão conformado, participativo, segundo os parâmetros estabelecidos pela política educacional do Regime Militar. Essas políticas se pautavam pelo seguinte modelo de aluno: o aluno que deveria ser capaz de sugerir mudanças e propor alternativas nos meios em que se relacionasse, inclusive no local de trabalho.

A concepção de educação, naquele momento centrava-se na formação para a cidadania – no sentido de participação e na qualificação para o trabalho numa perspectiva de formar um trabalhador capaz de tomar decisões e de se adaptar a mudanças em decorrência de demandas do mercado de trabalho, traçadas pelo toyotismo – como fora apresentada anteriormente. Já a partir da década de setenta, a crescente globalização da

economia, colocou os modelos de produção teorizados por Taylor e Ford em crise. Naquele momento a demanda passou a ser a capacidade do trabalho em equipe. Entretanto, quero ressaltar, não se pode olvidar o fato de que o trabalho em equipe não objetiva a vivência da solidariedade, da criatividade, do desenvolvimento, da melhoria de qualidade de vida, do coletivo, mas sim a vivência da competitividade. Durante essa década (a de oitenta), propostas como as de autonomia, flexibilidade, gestão democrática, entre outras, incorporaram-se ao perfil do futuro trabalhador formado pela escola, portanto, possuidor dos conhecimentos, habilidades, competências e valores sociais construídos em consequência daqueles defendidos e demandados pelo mundo empresarial. Assim como a delegação de poderes é circunscrita a limites predeterminados, a participação das comunidades escolares (alunos, professores e pais) é restrita, por exemplo, às questões afetas à metodologia, mas não passa pela análise das concepções expressas nesta metodologia. Isso posto, a reformulação do sistema educacional se embasava no contexto de redemocratização do País. Idéias como a de colegiado, ciclos de idades de formação, reformulação da concepção de alfabetização, eleição de direções político pedagógicas das e pelas comunidades escolares deixavam visível a incorporação, na área educacional, de bandeiras surgidas nos movimentos sociais. Reporto-me, aqui, a Silva & Silva (2000, p.17) para subsidiar minha afirmativa

Em meados de 1983 foi realizado o Congresso Mineiro de Educação, quando as bases para elaborar uma política educacional foram buscadas pela via da participação. Importante ressaltar aqui que a participação dos profissionais de Educação em vários momentos do planejamento administrativo não foi ao acaso, nem se tratou de benesse nos anos 1980: foi efeito do alto grau de mobilização da população em várias situações.

Também Oliveira (2000, p.277) me auxilia, quando afirma que

é importante considerar o fato de que no Estado de Minas Gerais, no início dos anos 80, durante o governo da Nova República, um setor considerado politicamente progressista esteve à frente da SEE-MG, tendo promovido o Congresso Mineiro de Educação. Tal Congresso foi de grande importância para os rumos da educação pública no Estado, ao lançar as bases efetivas para as transformações que ocorreram na educação na década seguinte em Minas Gerais.

As mesmas autoras consideram que o movimento em torno daquele Congresso teve, entre outros significados, o de tentar a cooptação por parte do Estado em relação a intelectuais e militantes reconhecidamente comprometidos, em defesa da escola pública.

Todavia, temas e acontecimentos próprios da década de noventa, tais como, globalização, informatização, criação de uma sociedade em rede, ruptura política com o chamado socialismo real, ruptura com a concepção de estados nacionais, entre outros produziram transformações profundas nos objetivos, nas funções e na organização da educação. Tal transformação não se poderia explicar sem avaliar um conjunto de situações postas naquele momento: sustentação legal para as bandeiras sociais das décadas anteriores, compromissos assumidos pelo governo em âmbito mundial, necessidade do setor empresarial de orientar a formação de mão-de-obra para a competitividade. Este não é, entretanto, o objetivo do meu estudo. Portanto, para não mais me alongar, volto a Oliveira (2000), quando a autora diz que

Diante da constatação de que ela (a educação) não consegue responder plenamente às necessidades de melhor distribuição de renda e, portanto, de saldar a dívida social acumulada em décadas passadas, a crença na educação como elevador social cede à premência de formar para a empregabilidade.

Atualmente, para manter e aumentar a competitividade, são pensadas outras formas de gestão e de organização não só do trabalho, mas também da privacidade, da sexualidade, do lazer, da alimentação, da religiosidade entre outros aspectos da vida humana. O discurso, hoje, não fala mais em formar um cidadão crítico, participativo, transformador, criativo e consciente. O modelo, agora, é formar um indivíduo para a competitividade, a empregabilidade e para as exigências do mercado do Século XXI. Entretanto, a educação escolar ainda estará *formando*.

4.3 - Definição de situações dificultadoras, ou melhor, das situações e dos dificultadores

A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal-sucedida. O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. (grifo meu) Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. Esses dois grupos distintos de trabalhadores de baixa renda encontram-se nas classes dos programas de escolarização de jovens e adultos e colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola. Assim, os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar. Haddad e DI Pierro (2000, p. 127)

Ao definir o grupo de alunos para trabalhar nessa pesquisa, optei por adolescentes ainda na escola. Discuto, aqui, as vivências desses sujeitos que dificultam a permanência deles na escola e a efetivação de processos significativos da elaboração de conceitos que possam construir em suas experiências escolares. Discuto, também, as alternativas de trabalho com estes sujeitos antes de evadirem (ou serem evadidos) e retornarem, mais tarde, para compor o quadro de sujeitos da EJA.

Início, pois a abordagem do tema com uma pergunta: a que vivências me refiro?

Uma delas é a gravidez precoce. Como Luz (1995) entendo que o conceito de precoce, adotado em muitos trabalhos que cuidam desse tema, muitas vezes resulta de uma perspectiva institucionalizada e de cunho biopsicológico e não de uma construção histórica e social. Assim, trabalho com a definição de gravidez adolescente precoce

quando esta assume a forma de um problema social. E quando isto se dá? Algumas circunstâncias podem ser apontadas: quando uma adolescente engravida ou quando um adolescente engravida a namorada por não haver recebido a orientação para elaborar o conhecimento científico construído pela humanidade em relação às possibilidades contraceptivas, apesar de estar na escola; quando os adolescentes submetem-se aos riscos de uma gravidez sem orientação ou aos riscos de um aborto realizado sem condições técnicas e higiênicas; quando os adolescentes abandonam a escola para ajudar no sustento e na criação do bebê; quando os adolescentes passam pela dificuldade de interação com o filho e de aceitação dos limites que a maternidade/paternidade impõe às experiências próprias dessa idade de formação humana.

Sirvo-me de um exemplo recente que ilustra essa situação. Estive em Licença Maternidade, a partir de maio de 1999, e quando retornei à escola, em setembro daquele ano, me deparei com quatro alunas grávidas nas cinco turmas de quinta série do turno noturno. Apenas uma delas tinha um companheiro e era adulta. As outras eram adolescentes e não tinham companheiros. Importante explicar que essas alunas permaneceram na escola. Tive notícia de outras três também adolescentes e grávidas que abandonaram a escola (ou foram abandonadas por ela), nesse mesmo período.

No entanto, esse quadro é comum no Brasil. O registro de casos de gravidez entre os quinze e os dezenove anos cresceu 26% entre 1970 e 1991, contrariando a tendência geral de diminuição das taxas de fecundidade. A Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde (PNDS), realizada em 1996, demonstrou que 14% das mulheres desta geração tinham pelo menos um filho e as adolescentes pobres apareciam nas estatísticas sobre gravidez precoce dez vezes mais que as de melhor nível socioeconômico. Entre 1993 e 1998, observou-se um aumento de 31% no percentual de partos de meninas-adolescentes de 10-14 anos atendidas pela rede do Sistema Único de Saúde - SUS.

Em 1998, mais de cinquenta mil adolescentes foram atendidas em hospitais públicos para curetagem pós-aborto, sendo que quase três mil delas eram meninas-adolescentes entre os dez e os quatorze anos. Entre as dez principais causas de óbito das adolescentes brasileiras estão as complicações da gravidez, o parto e o período que se segue ao parto, é a sexta causa de óbito de adolescentes de quinze a dezenove anos. Importante ressaltar que estes são os números oficiais. Assim sendo, a garantia do direito dos adolescentes de

permanência na escola além do acesso a ela na educação escolar é de grande importância uma vez que a escola é (ou deveria ser) um veículo de formação para a vida. Ora, as adolescentes engravidam precocemente, entre outras causas, por falta de informação, por dificuldade de acesso a serviços especializados, por desconhecimento de métodos anticoncepcionais, por estar à procura de relação afetiva ou por curiosidade sexual. Importante ressaltar que quase todas as causas aqui detectadas têm um recorte de classe social bem definido. A adolescente com maior escolaridade e maiores oportunidades de obtenção de renda é menos propensa aos possíveis problemas decorrentes da falta ou da inadequação da orientação sexual recebida, de acordo com os números revelados pelas pesquisas.

Vários estudos, entre eles os da Associação Saúde da Família⁵⁶, indicam que os fatores socioeconômicos são determinantes significativos para a idade inicial da vida sexualmente ativa. E esta iniciação sexual traz consigo a probabilidade da gravidez precoce, dos riscos possíveis para a gestante e para o bebê em uma gravidez de alto risco, da contaminação de doenças sexualmente transmissíveis e das conseqüências de abortos sem condições técnicas adequadas e de higiene.

Outra conseqüência importante da gravidez é a interrupção da escolaridade da maior parcela dessas adolescentes em virtude de união precoce, cuidados com o filho, ingresso no mercado de trabalho para aumentar a renda familiar, tentativa de *esconder* a gravidez. Em todos os casos, a adolescente que engravida tem grande possibilidade de abandonar a escola, sendo difícil a sua reinserção posterior no sistema educacional. Também no caso dos rapazes, assumir as responsabilidades paternas pode significar a interrupção da educação formal. A fala de Sumé - dezessete anos, um filho de dois anos e grávida de seis meses, residente no Aglomerado da Serra com pai, mãe e sete irmãos ilustra essa situação:

... quando se tem um filho, não tem um tempo. Igual eu assim não tenho tempo pra nada. O tempo que você tem, tem que dedicar a ele. Quando adocece você fica doida. [...] mas um filho adoecer a gente fica doida. E agora eu tenho que trabalhar e fica mais difícil de voltar a estudar, porque não tem como trabalhar e

⁵⁶ Organização sediada em São Paulo, afiliada à Family Health International.

estudar. Eu tenho que fazer ou uma coisa ou outra ou então deixar ele por conta dos outros... Sumé

Ainda relacionada com a falta ou com a inadequada orientação sexual discutida na escola, está a contaminação por DST. É outra vivência que analiso neste estudo.

Segundo a OMS, estatísticas mundiais revelam que 5% dos adolescentes contraem algum tipo de doença sexualmente transmissível (DST) a cada ano. Diariamente, mais de sete mil adolescentes – cinco por minuto – são infectados pelo HIV, num total de 2,6 milhões por ano, o que representa a metade de todos os casos registrados. Estima-se que dez milhões de adolescentes vivem hoje com o HIV ou estão propensos a desenvolver a AIDS entre os próximos três a quinze anos. Aproximadamente 80% das transmissões do HIV no mundo decorrem do sexo desprotegido. O adolescente é mais propenso a dispensar o preservativo ou porque não tem acesso a ele ou porque não existe uma adaptação de tamanho ou porque não é capaz de convencer o parceiro ou parceira da necessidade do seu uso, entre outras causas. Na presença da DST, o risco de transmissão do HIV é três a cinco vezes maior.

No Brasil, tal tendência se repete, já que 13,4% dos casos de AIDS diagnosticados entre 1980 e 1998 foram em adolescentes. Ainda que não infectados pelo HIV, existem adolescentes afetados psicológica e emocionalmente pela perda de familiares ou pela dispensa de cuidados a seus familiares, amigos ou parceiros sexuais contaminados. Muitos se tornam órfãos e são obrigados a assumir as responsabilidades típicas dos chefes de família, quando vivem o início da adolescência, antes mesmo de completar o EF ou de adquirir alguma habilidade profissional. O depoimento de Rama – dezesseis anos, um filho de seis meses, residente no Aglomerado da Serra, com a mãe e outros seis irmãos menores demonstra um pouco da enorme distância entre a educação escolar e a realidade dos adolescentes pobres:

Eu aprendi mesmo foi no Posto de Saúde, quando eu fui fazer o planejamento familiar: como é que se põe a camisinha, que se coloca o DIU. Porque na escola, eles não mostram isto. Eles dão as palestras e só. Eles mostram no livro, mas não tem um material assim que a gente possa utilizar. A escola não precisa definir quem tem relações e quem não

tem. Podia distribuir a camisinha na escola, principalmente por causa de doenças. Criança a gente pode cuidar. Doença, algumas não tem cura. Rama

Outra situação vivenciada pelos adolescentes que desperta minha atenção é o abuso de drogas. A possibilidade de envolvimento de jovens em acidentes de trânsito, relacionados ao consumo excessivo de bebidas alcoólicas é duas vezes maior que a registrada em adultos, segundo o Departamento Nacional de Estrada de Rodagem – DNER. A maior parte das mortes de adolescentes no trânsito, está relacionada com acidentes deste tipo. Aí está outra questão que os professores do EF e do EM deveriam estar capacitados a discutir à luz de seus conteúdos disciplinares. Ressalto, entretanto, que não se trata de imprimir um tom de moralismo na discussão nem de uma visão, hoje, ingênua da droga como alternativa de contestação. Por isso, para clarificar a concepção com que estou trabalhando, preciso explicitar alguns aspectos dessa questão que abrangem drogas lícitas e ilícitas.

Com efeito, desde a década de oitenta, a estabilidade do consumo de álcool, na Europa e nos EUA, vem sendo posta como uma questão de sobrevivência para as grandes corporações. Já na Ásia e na América, regiões que, historicamente, têm consumo menor de cerveja, evidencia-se a penetração das grandes corporações transnacionais, desde o final do século passado. Eventos culturais, esportivos e musicais são cada vez mais promovidos por cervejarias e tabacarias com o objetivo de vincular sua marca aos adolescentes. A socióloga Carlini-Cotrim (2000) alerta para o fato de que, inclusive relativo à legislação brasileira, tenta-se construir a idéia de que cerveja não é bebida alcoólica. Ao mesmo tempo em que proíbe a propaganda de álcool na televisão entre as seis e as vinte e duas horas, a definição legal para bebidas alcoólicas abarca aquelas que tiverem 13% de teor alcoólico em sua constituição, excluindo da definição a cerveja que possui 4,7%. Quanto ao tabagismo, lembro-me, com riqueza de detalhes, de uma situação quando trabalhávamos, em sala de aula, uma discussão sobre a construção histórica dos padrões de beleza. Respondendo ao meu questionamento sobre o conceito de beleza, uma aluna se reportou a um rapaz que aparecia numa propaganda de cigarros HOLLYWOOD, que era apresentada nos veículos de comunicação naquela época. Tratava-se da chegada (de helicóptero e de JEEP) de uma turma de amigos a uma praia aparentemente deserta. Após a chegada, praticavam um esporte radical, do qual nem eu nem os alunos sabíamos

o nome. Consistia num *surf de areia*. Depois disso, a *galera*⁵⁷, composta por moças e rapazes de nariz aquilino, cabelos lisos, queixos afilados e peles sem nenhuma marca, se reunia em volta de uma fogueira e comemorava – HOLLYWOOD – o sucesso. Após ouvir a confirmação de outras alunas de que aquilo é que era homem bonito, um aluno adolescente pergunto-me se aquela era também a minha opinião. Respondi-lhe que considerava aquele rapaz da propaganda um jovem muito bonito. Ele, então, afirmou, e foi confirmado por dois outros alunos, que ele se parecia um pouco com aquele rapaz. Depois de ter sido *zooado* pela *galera* ele explicou que “eu não tenho o helicóptero, nem o JEEP, mas o HOLLYWOOD a gente compra”.

A propósito, Gabriel, O PENSADOR, Bollado Emecê e Memê, em alguns trechos da música Cachimbo da Paz, que expressam bem a realidade que tento retratar aqui

Todo mundo experimenta o cachimbo da floresta. Dizem que é bom. Dizem que não presta. Querem proibir, querem liberar. E a polêmica chegou até o Congresso. Tudo isso deve ser pra evitar a concorrência, porque não é Hollywood, mas é o sucesso ...Na delegacia só tinha viciado e delinqüente. Cada um com um vício e um caso diferente. Um cachaceiro esfaqueou o dono do bar, porque ele não vendia pinga fiado. E um senhor bebeu uísque demais, acordou com um travesti e assassinou o coitado. Um viciado no jogo apostou a mulher, perdeu a aposta e ela foi seqüestrada. Era tanta ocorrência, tanta violência, que o índio não tava entendendo nada. Ele viu que o delegado fumava um charuto fedorento e acendeu um “da paz” pra relaxar. Mas quando foi dar um tapinha, levou um tapão violento e um chute naquele lugar. Foi mandado pro presídio e no caminho assistiu um acidente provocado por excesso de cerveja: uma jovem que bebeu demais atropelou um padre e os noivos na porta da igreja. E pro índio, nada mais faz sentido. Com tantas drogas, porque só o seu cachimbo é proibido?

Outra vivência que caminha paralelamente com o tabagismo é a da inserção do adolescente no mercado da droga. Esse mercado desempenha, hoje, importante papel na

⁵⁷ Escrevi a expressão *galera* em itálico por entender que este termo é utilizado, de maneira geral pela literatura que trata do tema para designar grupos de adolescentes pobres, com relativa organização interna. Se estivéssemos nas décadas de cinquenta e sessenta e fossem seus integrantes adolescentes das classes médias, o termo para designa-los seria “turma”. Segundo Guimarães (199, p.208) “recentemente, vêm-se registrando, de forma crescente, a existência de galeras de classe média”.

economia mundial, perdendo apenas para o mercado de armas e o de petróleo. Segundo a OMS, o comércio de drogas movimentava, até 1995, US\$ 300 bilhões de dólares ao ano. Segundo o Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito - CPI do Narcotráfico – da Assembléia Legislativa de Minas Gerais (2001) , alguns traficantes – empresários do crime organizado – de renome nacional vieram para Minas Gerais por serem *vítimas*, em seus estados de origem, de concorrência desenfreada e repressão mais violenta. A extensão territorial mineira e o potencial consumidor motivam esses empresários do crime organizado a se estabelecerem e a comandar daqui seus negócios. O mesmo Relatório cita dados relativos à atuação da Polícia Militar, no período de 1997 a 1999, no combate ao narcotráfico: apreensão de 480 veículos, 220 armas, 100 celulares, 74 quilos de cocaína, 55 quilos de pasta de coca, 5.700 papéletes de cocaína, 12.700 pedras de *crack*, 2.600 quilos de maconha prensada, 10.300 buchas de maconha e condução de 12.400 adultos, 3.300 adolescentes e 103 crianças envolvidos com o tráfico de drogas. Vale lembrar que na região metropolitana de Belo Horizonte há 330 mil desempregados. Na região de Belo Horizonte, estima-se a existência de 20 mil *aviões* e *mulas*⁵⁸.

Num trabalho de Formação Continuada e em Serviço com profissionais da Educação na Região Leste de Belo Horizonte, em 1999, fui informada por uma professora que, chorava e contava que havia sido procurada por um aluno adolescente que a acompanhou até o ponto do ônibus na saída da escola com o objetivo de dizer-lhe que tudo o que era trabalhado num projeto na escola sobre a questão das drogas era real e que ele trabalhava como *avião*. O aluno disse-lhe ainda que, com o salário de auxiliar de pedreiro do pai e com o dinheiro de algumas lavações de roupa da mãe, nunca seria possível comprar a medicação de que a mãe precisava para controlar uma disfunção cardiovascular que a acometia e deixava-a por tempos acamada e ampliar o único cômodo do barraco em que viviam ele, os pais e os cinco irmãos menores. Por fim, o adolescente agradeceu-lhe e pediu que ela continuasse a desenvolver o trabalho, porque ele sabia que iria viver pouco, já que desempenhava a função de *avião*.

Também eu, no primeiro semestre de 2000, fui procurada por um aluno adolescente-pai que queria conversar comigo, pois, depois de quase um ano sem emprego,

⁵⁸ Ambos os termos designam transportadores de drogas. O que diferencia um do outro é quem está levando para quem, ou seja, se de um traficante para um usuário ou se de um traficante para um traficante de menor estatura empresarial. As *mulas* chegam a transportar a droga dentro do corpo, necessitando, às vezes, se submeter a pequenas cirurgias, que não raramente, resultam em morte ou lesão.

recebera um convite para trabalhar no mercado da droga e ele precisava sustentar a filha de quase dois anos.

Vivências trágicas somam-se nesses contextos. Lembro-me, também que, no final do ano de 1998, fui surpreendida com o telefonema de uma funcionária da escola, seguido de outros três telefonemas de alunos para me dar a notícia da morte de um ex-aluno. Morto a tiros num sábado por outro ex-aluno, depois de haver assassinado, na quinta-feira anterior, um outro ex-aluno por problemas com o mercado das drogas com o qual os três se viam envolvidos. Todos eram adolescentes pobres. Ele era um adolescente de dezoito anos, que matou outro adolescente de dezessete e foi morto por outro adolescente de quinze. Todos nós – adultos, trabalhadores em educação - os conhecíamos desde os sete anos de idade na antiga primeira série. Todos eles – adolescentes, educandos - já haviam abandonado a escola (ou tinham sido abandonados pela escola). Nós perdemos-os para o tráfico.

Concluo desses episódios que as tentativas feitas para evitar isso foram pessoais, pois não existe a menor abertura para a implementação de um trabalho coletivo na escola do qual cada um de nós educadores, ou pelo menos mais que um, sejamos participantes efetivos na luta para amenizar os problemas vividos no cotidiano escolar. Muitas vezes, os sentimentos que presenciei e partilhei com meus colegas de trabalho restringiam-se à situação-limite em que o medo, o sentido de impotência e o desânimo imperavam. Assim, a consciência dos limites da ação escolar me encaminha à leitura de que o controle do abuso das drogas deve ser uma atividade que envolva diferentes setores voltados para os aspectos de prevenção, fiscalização e educação. Entretanto, no que tange à parcela da educação, o que ouço de meus colegas é “não fui formado para isto”.

Dignos de nota também são os comentários constantes de alunos, desde adolescentes até idosos, sobre o medo de andar pelas vilas do Aglomerado Serra devido ao aumento da violência porque *a violência está demais*. Só no mês de agosto de 1999, cinco adolescentes ligados ao tráfico tinham sido mortos. Tiroteios estão frequentes e batidas policiais, bastante violentas. A Escola, que deveria funcionar até as vinte e duas horas e trinta minutos, passou, então, a funcionar até as vinte e duas horas para que os alunos - e os professores também - possam ir embora mais cedo. Alguns colegas de trabalho acreditam que esta seja realmente uma medida capaz de afastar a violência.

Também em 1996, o índice de mortandade de jovens brasileiros só é comparado às mortes resultantes de conflitos armados: mais de cinco mil adolescentes foram assassinados. As taxas de mortalidade por homicídio, entre homens de quinze a 24 anos de idade, são quase 50% maiores que as registradas nos Estados Unidos, com grupo etário e de gênero semelhante. Tais assassinatos se concentram nos grandes centros urbanos, nas regiões de garimpo e nas de conflitos de terra, portanto, envolvendo adolescentes pobres, em sua maioria.

Dentre as três maiores causas de mortes de adolescentes, em todo o mundo, localiza-se o suicídio. São, pelo menos, cem mil adolescentes suicidando anualmente. No Brasil, por questões de valores culturais, religiosos e sociais, a maioria dos casos de suicídio é subnotificada. Mesmo diante desse quadro, em 1996, foram registrados oficialmente 1.462 (hum mil, quatrocentos e sessenta e dois) suicídios efetivos de adolescentes entre dez e dezenove anos de idade.

Tais situações, mesmo não sendo as únicas, configuram algumas das maiores dificuldades para que o adolescente permaneça na escola e nutra algum desejo de construir conhecimento. A análise dessas situações em profundidade precisa vincular-se aos índices de negação da presença e da resistência social dos pobres presente em nossa sociedade. Os adolescentes pobres encontram maiores obstáculos para se integrarem no pleno dos direitos sociais da cidadania. Spósito (1999, p.10) ilustra esta realidade assim

Assim, para a grande maioria da população jovem brasileira – seus setores empobrecidos – os níveis de escolaridade são baixos, o trabalho precário ou o desemprego são realidades cotidianas, as uniões são precoces às vezes acompanhadas de prole nos setores menos escolarizados, observando-se poucas perspectivas de vida diante do incremento da violência nas áreas urbanas metropolitanas, sobretudo os homicídios.

Mas, de que cidadania estou falando?

Em seu art 2º, a LDB define cidadania como sendo finalidade da educação escolar o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho. Em carta ao professor com que apresenta o volume que trata dos *Temas Transversais* nos PCN, o Ministro da Educação e do Desporto Paulo Renato Souza (1998) diz que

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.

A concepção de *formação* e a de *cidadãos* trabalhadas pelo Governo Federal e aqui expressas na manifestação de seu Ministro da Educação e do Desporto têm qual significado? Formar cidadãos, nesse manifesto, significaria formar indivíduos que conhecem seus direitos e seus deveres? Significaria formar indivíduos capazes de se auto-ativar em relação às competências exigidas pelo mundo do trabalho? Significaria ensinar os direitos garantidos em lei?

Levanto tais questões por entender que ao afirmar que “*avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho*”, o ministro não considera o fato de que a parcela dos 3,5% de usuários da Internet na América Latina que nos cabe não é composta por adolescentes pobres e, segundo dados do DIEESE, os jovens já são 14,1% dos desempregados só em Belo Horizonte. Quanto aos dados de usuários da Internet, a tabela abaixo é bastante esclarecedora:

TABELA 2
NÚMERO TOTAL DE USUÁRIOS DA REDE INTERNET

Março de 2000 = 304 milhões

%	Localização
45	Estados Unidos e Canadá
27	Europa
23	Ásia Pacífico
95	Total Parcial
3,5	América Latina
1,5	África e Oriente Médio
100	Total Geral

* Estimativa de 350 milhões em dezembro de 2000.

Fonte: CEPAL – Reunião Regional de Tecnologia da Informação para o Desenvolvimento.

Ainda a respeito do tema cidadania, considero otimista a concepção de cidadania formulada por Marshall na perspectiva de assegurar tratamento pleno a cada membro de uma sociedade de iguais. Em sua valorização da igualdade, Marshall entende que haja igualdade ao acesso de todos, em iguais condições, a espaços que cada sociedade elege como fundamentais, seria o parâmetro para se definir a existência da cidadania. Entretanto, nossa sociedade não é de iguais e, portanto, necessita de um tratamento de não-iguais.

No que tange à educação escolar, concebo a colaboração para a formação cidadã como a instrumentalização dos adolescentes, mediante os conteúdos disciplinares, para a elaboração de conceitos a serem aplicados em ações individuais e/ou coletivas. Quando um aluno *aprende* o conteúdo disciplinar da Tabela Periódica, ele é capaz de identificar e classificar os elementos que a compõem, a definição de fusão, combustão e reação e até mesmo de ser aprovado no vestibular. Quando o mesmo aluno constrói o conceito e elabora a problematização a partir de sua interação na realidade, ele é capaz de, ao adentrar uma sala escura, com portas e janelas fechadas e sentir cheiro de gás, encaminhar-se para abrir as janelas enquanto alerta para que os colegas não acendam as

luzes ou não entrem na sala e divulgar a possível situação de risco em busca de solução definitiva para o problema. Importante ressaltar que, sem tal atitude, sua aprovação no vestibular estará seriamente comprometida em função dada a sua demonstração de falta de habilidade em preservar a própria vida e a dos que o cercam. Tal inabilidade deveria ser imputada, também, ao professor que *ensinou* Tabela Periódica a esse adolescente? E, também, ao formador que licenciou o professor desse adolescente para a docência?

No entanto, a questão de acesso à escola não se limita apenas a demonstração de determinadas habilidades. Assim, de fundamental importância social na década de setenta, a conquista do direito ao acesso à escola - *mais vagas para a educação* atualmente, não é o bastante⁵⁹. Assume relevância social a partir da década de oitenta a bandeira da qualidade da educação ofertada. Utilizo a noção de qualidade, aqui, para caracterizar a concepção educacional que propõe dar significado aos conteúdos disciplinares, às experiências (práticas e expectativas) escolares e às vivências sociais dos sujeitos envolvidos no processo educativo, efetivando a cidadania. Neste sentido, o distanciamento existente entre o cotidiano escolar e o mundo adolescente precisa ser superado. A exclusão escolar precisa ser trabalhada quanto às relações que os alunos adolescentes estabelecem com a instituição, que é representada na figura dos adultos professores, e a desses adultos com os adolescentes. A educação escolar é pensada, proposta e planejada por adultos que, inseridos no mundo do trabalho formal, desenvolvem práticas pedagógicas que dificultam, ao olhar dos adolescentes - notadamente os pobres - a identificação de sentido de permanência na escola e de desejo de aprender.

Posto isto, entendo que a abordagem do *fracasso escolar* muito presente nas discussões acerca de educação na década de oitenta, de um modo ou de outro, acabava culpabilizando o sujeito aluno, via discursos, em virtude de atributos tais como: *família desestruturada, sobrecarga de trabalho dos pais, desinteresse inerente à adolescência, dificuldade de aprendizagem*, entre outros. Por conseguinte, ao trabalhar com a abordagem da *exclusão escolar* considero um conjunto de processos que levam ao fracasso da prática da escola. Tal conjunto abarca, entre outros elementos, a

⁵⁹ Importante localizar que, se é real o dado de que há vagas para todos no EF, o mesmo não se cogita em relação à Educação Infantil, ao EM, à EJA e ao Ensino Superior. Segundo dados da Comissão Permanente de Vestibular - COPEVE/UFMG – Comissão Permanente de Vestibular, aos 78.708 candidatos inscritos ao vestibular, em 2001, foram oferecidas 4.362 vagas.

desvinculação dessa prática quanto ao pertencimento sexual, de gênero, de classe, de raça, de religião, de *tribo*, dos adolescentes envolvidos. Quando digo que alunos evadem (ou são evadidos) da escola, o faço por entender que a evasão escolar é resultado, entre outras, da concepção educacional que privilegia fatores intra-escolares em detrimento dos de natureza socioeconômico e culturais.

Ao finalizar este tópico da pesquisa, à medida que fui lendo, relendo, escrevendo, reescrevendo, produzindo-o, fui construindo a percepção de que essas são as situações que envolvem, hoje, boa parcela dos adolescentes pobres alunos da rede pública de Belo Horizonte – notadamente da *Rede*. Repito: refiro-me a essas situações de vida desses adolescentes. Dificultadoras são as formas como os sujeitos adultos professores lidam com tais situações no cotidiano escolar. Não se considerando preparados para fazer de seus componentes curriculares instrumentos de construção da melhoria da qualidade de vida de seus alunos, manifestam, conseqüentemente, a forma como os concebem: seres ainda em formação. E, portanto, pleiteadores da transmissão técnica de tais conteúdos por parte deles, professores. Não reivindicam para si o lugar de sujeitos no processo educacional e, por conseguinte, não percebem, nas resistências escolares de seus alunos adolescentes pobres, manifestações dessa reivindicação.

4.4 A escola pela lente dos adolescentes

A concepção de educação na qual me engajo me faz considerar que a Escola é uma das poucas instituições que tem como função social dar continuidade à formação de sujeitos de cidadania plena possibilitando-lhes a inserção na vida social e capacitando-os à produção de novos conhecimentos. Entretanto, observo que tal instituição não tem cumprido seu papel de informadora nem tampouco o de formadora. Na formação inicial de professores para atuar em todos os níveis e modalidades da EB, a ênfase situa-se, predominantemente, na competência técnica, no conhecimento dos conteúdos da disciplina específica, distanciando-se das outras dimensões da formação profissional desses sujeitos. As entrevistas que realizei com formadores permitiram-me observar que as especificidades de conjunto apresentadas pelos sujeitos educandos adolescentes com os quais os professores irão trabalhar são tratadas da mesma forma irrelevante.

No que tange ao papel da escola de informadora, já foi dada como função social de seus profissionais, em outro momento histórico, a reprodução dos conhecimentos produzidos nas Universidades⁶⁰. Hoje, essa função não encontra eco, mesmo porque, em grande maioria, o conteúdo reproduzido pelos professores é aquele produzido pela indústria do livro didático. Esse conteúdo, quase na totalidade dos casos, se encontra defasado e inadequado aos interesses da faixa etária a que se destina, como constata a fala de um formador sujeito desta pesquisa:

Nós analisamos quinze livros didáticos aqui. Nos quinze eu resolvi analisar só a língua. Dois falaram que a língua serve para falar, os treze demais falaram que a língua é um órgão musculoso cuja função é empurrar o bolo alimentar. Nenhum disse que a língua serve para beijar, pra falar mal dos outros ou para elogiar as pessoas, nenhum disse que a língua é alimento, como a língua do boi. Quer dizer é uma língua que não é faladeira, ela não é erótica, ela não tem significados, ela não tem utilidade. Uma língua que só é um órgão musculoso. Ela não é a minha, ela não é a sua e o que dirá a língua desses jovens. Então esse corpo que se apresenta na escola, não é um corpo que tem identidade com essa juventude. Daksha

Desse modo, essa prática leva os professores a não se perceberem sujeitos e a agir como reprodutores de um planejamento pensado por outros. Além disso, julgam-se não competentes para elaborar alternativas. Muitas vezes, a informação trabalhada em sala de aula destoa, em dados científicos, daquela trabalhada pela mídia. Para ilustrar o que tento teorizar aqui, relatarei uma situação vivida durante uma Assembléia da Campanha Salarial 2001 da *Rede*, no segundo semestre do ano passado. Fui procurada por uma professora de Biologia de uma escola da *Rede*, onde já fiz alguns trabalhos de consultoria. Segundo seu relato, numa segunda-feira, dando aula sobre Reprodução Humana, ao abordar o processo de fertilização, foi interrompida por um aluno que disse: _“Agora mulher só precisa de homem pra gozar, porque já pode fazer menino com outra mulher, fessora! Eu vi no Fantástico, ontem!” Aí, uma aluna respondeu: _“Nem pra ter prazer! Eu mesma acho os manos muito rapidinhos! Prefiro outra mina!” A professora relatou-me que decidiu dar vazão aos dois assuntos e ficou encantada com o nível de curiosidade e de participação daqueles adolescentes.

⁶⁰ Franklin Bobbitt elaborou esta proposição em 1918 e, em 1924, aprofundou-a em duas obras. Tal proposição deu contornos nítidos aos princípios fordistas na educação escolar.

Quanto ao papel de formadora da instituição-escola, algumas falas de adolescentes demonstram a carência de convívio e a ausência de relações interpessoais respeitadas. Eis alguns exemplos:

A gente já sabe que emprego tá difícil. Mas algum motivo tem que ter pra gente continuar vindo na escola. Porque é f... saber que não vai rolar emprego legal e ainda ser tratado mal por professor fdp. Arthur

Quando eu chego do meu serviço, eu tomo banho e desço rapidinho. Às vezes eu acho que não vale a pena. Que eu ia ganhar mais se ficasse vendo novela. É a amizade e o respeito de gente como você que me faz descer. Quando, às vezes eu não desço é porque a lembrança de coisas chatas é maior que a de coisas maneiras, porque tem hora que professor, patrão e traficante tratam a gente da mesma forma: como escravo. Belerofonte

A análise do papel formador da Escola pode ser respaldada teoricamente por Rudduck (1996):

O que está faltando no debate é aquele sentido do contexto social que pode ajudar tanto professores quanto alunos a encontrarem um objetivo social comum para a aprendizagem, em substituição à camisa-de-força de testes e exames desenvolvidos para uma época em que a evidência do aprendizado memorístico era vista como medida de valor. À medida que as redes de informação, via sistemas de comunicação, tornam cada vez menos necessário que os alunos armazenem informações em suas mentes, essas mesmas redes tornam urgentemente necessário que eles aprendam a selecionar, analisar e compreender tais informações, à medida que precisam delas. Será que o trabalho escolar deve centrar-se no aprender a aprender para o autodesenvolvimento, em um mundo voltado para o respeito mútuo e para a solidariedade? Ou deve ser desenvolvido sobre o individualismo competitivo atrelado a competências fragmentadas e interesses individuais – ‘resultados’ que prometam níveis de desempenho que podem ser facilmente mensuráveis? Conforme nos distanciamos dos sistemas burocratizados de industrialização em

direção às inseguranças mais fluidas do século XXI, a primeira opção parece ser a mais apropriada.

Os adolescentes pobres demandam cidadania, ou seja, têm demandas aparentemente claras que se referem a direitos básicos: educação de qualidade, saúde, segurança, emprego etc. Em gerações anteriores, a perspectiva de ser absorvido pelo mercado de trabalho formal em função da conquista de um diploma constituía fator de motivação para os estudos. Hoje, tal perspectiva não se coloca para a maioria dos sujeitos que estão atravessando a idade de formação adolescente. Isso constitui um dos motivos pelos quais fica muito mais distante a formulação de um projeto pessoal que vislumbre os objetivos de passar pelos bancos escolares. Em outras palavras, a falta de perspectiva de um futuro profissional leva muitos adolescentes pobres à postura de desvalorização da experiência escolar. Essa postura é ainda acentuada pela dificuldade demonstrada pelos professores em conscientizá-los de que, apesar das dificuldades concretas do mercado de trabalho, qualquer profissão exige um mínimo de escolaridade. Não conscientizam-nos, ainda, da visão crítica sobre as oportunidades que profissionais qualificados têm, mesmo quando estão desempregados, dada a escolarização e a posse de diploma que lhes conferem maior auto-estima que a outros. Mas, os depoimentos de três dos alunos entrevistados atestam o domínio dessa compreensão, por parte deles:

O professor ... falou que tem um cunhado que é engenheiro e está dirigindo táxi. Eu acho que é muito melhor esta situação do que não ser nada. Daí que eu quero estudar, quero ser respeitado e quero ter aulas que mudem alguma coisa na minha vida. Eu não tô aqui só pra garantir salário de professor, não!
Cuchulain

Eu estudo porque quero mudar alguma coisa na minha vida. Minha avó educou minha mãe e os irmãos dela lavando roupa para os bacanas. Até pra conseguir emprego de babá, hoje em dia está difícil. Tem que ter a carteira assinada, experiência e escola. Raiko

Mesmo se não rolar um trabalho, eu não quero ser 'mané'. Patrão, vizinho, governo e candidato e até mulher te passa pra trás se você não 'dominar os papos'. Gallaad

Professora, você lembra do Jefão? Ele vai voltar pra escola ano que vem. Ele estava trabalhando de ‘oreia seca’⁶¹. Agora lá na firma dele tem que ter a 6ª série pra ser fichado e ele ainda não tem. É... não há como ter um trabalho legal se não estudar! Dédalus

Alunos adolescentes costumam expressar como crítica à instituição escolar o fato de ela não ser capaz de criar oportunidades de interações significativas entre os sujeitos do processo educativo. A demanda pelo aspecto formador no cotidiano da escola se apresenta à medida que adolescentes denunciam que carecem de alguém que se interesse por eles e esperam da escola, principalmente do sujeito professor, ajuda e incentivo.

Minha mãe não sabe, eu não sei e se os meus professores não se interessarem por mim eu nunca vou saber. Eu não tenho computador em casa pra fazer pesquisa. A professora de Matemática disse que a filha dela fica até tarde, no sábado, no computador fazendo pesquisa. A gente não tem uma biblioteca pra pesquisar, os professores não emprestam livros pra levar pra casa. Eu preciso que alguém me ajude, porque eu só tenho à escola pra recorrer. Os professores são as pessoas que podem me ensinar alguma coisa! Gilgamesh

Se eu não tivesse consciência que a gente precisa do estudo até pra ‘lavar privada’, eu não estaria aqui agüentando esse monte de professoras ‘pé no saco’. Elas não dão um incentivo, um empurrão. É só rasteira! Você sabe muito bem do que eu estou falando, não é Analise? Héracles

Não é todo mundo, mas quase todos os professores a gente sabe que quando começam a se aproximar e a ficar muito amiguinho da gente, querendo saber da vida e tal, ou é porque vão fazer greve, ou é porque querem o voto da gente pra alguma coisa. Hércules

Eu engravidei, abortei, fui pro hospital e quase ‘fui pro saco’. As únicas pessoas que perguntaram por mim, quando eu voltei foi você e as cantineiras. O resto nem notou. Depois a ... faz aniversário e me chama de grossa, porque eu não dei parabéns pra ela na festa que os puxa-sacos fizeram e uns espertinhos aproveitaram pra não ter mais uma aula chata depois do intervalo. Ícaro

⁶¹ Expressão utilizada para designar ajudantes ou serventes de pedreiros na construção civil.

Além da relação interpessoal baseada no respeito mútuo, os adolescentes buscam, na escola e em seus agentes, alguém para confiar, para compartilhar a vida, alguém que lhes fale, com quem possam falar, que os ouça. Desejam que a relação com os professores se pautem nesta lógica. Querem ver suas falas valorizadas.

O professor perguntou quem jogou o papel nele e mesmo eu dizendo que não fui eu, ele me mandou pro Diretor. Furei o pneu dele, porque não tenho coragem de furar ele. E não fui eu, pôrra! Jasão

Os professores não pedem a opinião da gente pra nada. É tipo assim, eles decidem como as coisas vão funcionar, depois avisam pra gente e quando a gente não segue, dizem que a gente está desrespeitando as regras. Quem disse que eles podem montar as regras sozinhos. Só porque são mais velhos? Kintaro

Em suas conclusões finais, enfatizando a demanda dos alunos pelo estabelecimento de relações afetivas que permeiem o cotidiano dos sujeitos no processo educativo na escola, Silva (2000), apresenta a seguinte reflexão:

Notamos que há vivências próprias do universo jovem, muitas vezes imperceptíveis na prática dos educadores, que exercem, no entanto, uma grande influência, tanto no processo de aprendizagem, quanto no envolvimento dos alunos com a escola. Questões como a frustração no trabalho, a pouca perspectiva de sucesso, a baixa auto-estima, o uso de drogas, e as dificuldades de inter-relações com os colegas, têm recebido pouca atenção e, em geral, a escola não tem oferecido respostas às aflições dos alunos. Esses temas apareceram, sutilmente em alguns casos, de forma explícita em outros, mas sempre como um pedido para que a escola abrisse discussões e os ajudasse a esclarecê-los.

Diante disso, a escola precisa se organizar propiciando uma prática que ressalte a importância do diálogo entre os sujeitos que a compõem. O diálogo permite conhecer o outro, bem como a forma da construção do conhecimento e da identidade do outro. Em contrapartida, o diálogo propicia também o auto conhecimento, à medida que, ao estabelecer comparações com outros pontos de vista, os sujeitos passam pelo processo de pensar as próprias concepções. Nesse sentido, a discussão aberta que possibilite a

convivência de concepções diferentes e a elaboração de conceitos parece não ser disponível aos adolescentes pobres em outros espaços sociais. Assim, tanto a família, quanto os espaços de trabalho ou os grupos de amigos não conseguem se configurar como ambientes capazes de suprir suas necessidades e expectativas quanto a questões que consideram *problemas* ou obstáculos à sua permanência na escola ou ao sucesso escolar. A propósito disso, esse aluno assim se manifesta:

Quando a ... perguntou em que série a gente vai aprender educação sexual, aquela...de ciências disse que quem tem que ensinar a gente a 'fechar as pernas' é a família da gente. Nós pensamos em contar pro Diretor, mas não vai dar em nada mesmo. Não sei como é que é com você, professora, mas aqui, pra eles a gente é preto, pobre e vai ser marginal! Kuan Kung

Os estudos das questões que inquietam nossa sociedade recebem forte influência das especificidades de conjunto dos adolescentes, na vida contemporânea. Segundo dados apurados em pesquisa realizada pelo Núcleo de Opinião Pública (NOP), da Fundação Perseu Abramo⁶², a escola é vista como uma instituição que se interessa muito pelos *problemas dos jovens* de acordo com 20% dos entrevistados. Enquanto 41% acha que esta instituição se interessa mais ou menos pelos *problemas da juventude*, 24% afirma que a escola dá-lhes pouca atenção e 15% considera que a escola não tem nenhum interesse pelos *problemas juvenis*. Perguntados sobre o que constituiria este quadro de *preocupações e temas de interesse da juventude*, citaram a violência, o desemprego e as drogas, pela ordem decrescente dos percentuais registrados.

Uma fala recorrente, entre adolescentes pobres, com os quais trabalho há 23 anos, quanto à indisciplina revela a concordância de muitos desses sujeitos com a posição expressa por Silva (2000), em estudo relacionado a adolescentes da classe trabalhadora, cursando o Ensino Médio Noturno, numa escola pública:

Demonstram que, às vezes, a indisciplina ocorre pela ausência de um bom entrosamento do professor com a turma no campo afetivo; buscam um professor

⁶² O universo investigado nesta pesquisa foi de jovens de 15 a 24 anos de idade, residentes nas nove regiões metropolitanas do Brasil e no Distrito Federal. Foram 1806 entrevistas pessoais e domiciliares, no período de 18 a 21 de novembro de 1999.

que solidarize com os seus conflitos. As tensões geradas por relações ásperas, assim como os bons frutos de um convívio amistoso, não foram percebidas só nas palavras dos alunos. Ao acompanhar as turmas foram nítidas as conseqüências, tanto negativas quanto positivas, dessa questão, no cotidiano da sala de aula. É preciso ressaltar que esse professor amigo, desejado pelos alunos, não constitui alguém que os deixasse fazer o que quisessem, cúmplice de todas as suas atitudes. Seria alguém que, embora ocupando um espaço no mundo adulto e, portanto, mantendo sua autoridade, fosse capaz de abrir canais de comunicação com os jovens e, fundamentalmente, inspirar-lhes confiança.

O desejo de que as relações com os profissionais da escola sejam de companheirismo e envolvimento também é detectado por Souza (1999):

Os jovens reforçam a idéia de que precisam de professores que os escutem e valorizem. Sugerem, ainda, que as relações de ensino e aprendizagem possuem forte conotação emocional e que os professores bem-sucedidos têm muitas maneiras de mostrar aos alunos que gostam de ensinar e, mais ainda, que gostam de ensinar a esses alunos.

Reconhecida a diversidade social e cultural dos sujeitos adolescentes, assinalo, mais uma vez, que este estudo trata de adolescentes pobres, e ainda deixa espaços para muitas estratificações. Aliás, é recorrente na fala desses adolescentes a importância que dão aos professores que, sem descuidar dos componentes curriculares necessários ao desenvolvimento de seu trabalho, conseguem manter postura firme, sendo capazes de respeitar e ser respeitados em uma relação de sujeitos que, no espaço da instituição escolar ocupam lugares diferentes. Ilustram minha opinião, os comentários a seguir:

Os professores desta escola falam que não dão trabalho em grupo, porque a gente faz zona. Na verdade, eu acho que a gente faz zona em aula que o professor fica tentando enrolar a gente. Na aula de história, rola muito trabalho em grupo e, pelo menos aqui, nesta turma, eu nunca vi ninguém fazer bagunça. Quando alguém começa a zonestar ... pergunta se a pessoa está sendo desrespeitada e se não qual é o problema. Daí, neguinho segura a onda na boa!
Lancelote

Eu não faço bagunça na sala. Eu tô aqui, porque eu quero vencer na vida, se Deus quiser. Mas, na maioria das vezes a bagunça acontece porque o professor não tem moral. Dá uma aula paia e quer que todo mundo fique babando de contente. A pessoa tá cansada, trabalhou o dia todo, correu pro portão não fechar e dar tempo de merendar, assistiu aula ruim e, se mandar pra merda, ainda vai suspenso. Jasão

O desconhecimento e o distanciamento em relação às vivências sociais dos adolescentes criam espaço para que apareçam e desenvolvam preconceitos e estereótipos referentes a esses sujeitos por parte de alguns professores. Tal processo se evidencia mais ainda em relação aos adolescentes pobres que têm, como experiência vivida a negação de suas vivências como possuidoras de conteúdo formador. A prática pedagógica de um sujeito adulto professor que se posiciona em situação de distanciamento em relação aos sujeitos adolescentes alunos caracteriza a negação desses adolescentes enquanto sujeitos de vivências e saberes, demarcando uma concepção de aluno como ser inacabado e dependente da transmissão do conhecimento de outrem. Carrano (2000, p.23) enfatiza tal entendimento:

A ênfase das pesquisas em educação nas identidades institucionais é também a insistência na consolidação de uma identidade parcelar e fixada do sujeito educacional. A hipertrofia do olhar da instituição escolar, em última análise, representa a perda da perspectiva da totalidade do ser social e cultural do jovem que se vê reduzido à monolítica dimensão identitária de aluno.

Minha prática pedagógica e social me permite afirmar que a relação que o adolescente pobre constrói com a escola⁶³ não se estabelece a partir do nada. Ela relação se constrói a partir de outras relações, de outras vivências, de outros saberes, de outras convivências, com outros sujeitos. Porém, a relação desse adolescente com a escola é uma relação nova dada a forma e o conteúdo configurados. Isso permite que a escola passe a significar processos pertinentes de construção de conceitos para os adolescentes pobres é a relação que eles percebem estabelecida entre a vivência escolar e sua vivência cotidiana. Em outras palavras, a escola fará sentido se estiver relacionada com a vida cotidiana do

⁶³ O sentido da palavra escola aqui é o do espaço físico, dos saberes específicos, das relações entre os sujeitos que a compõem.

sujeito adolescente. Quando ele percebe significado no conteúdo trabalhado em sala de aula para a melhoria da sua qualidade de vida – econômica, afetiva, sexual, social, religiosa, emocional e tantas outras variáveis – o adolescente vê razão de estar na escola e estabelece relação respeitosa com o professor. Volto a recorrer à fala de alunos adolescentes para exemplificar o que tento teorizar aqui:

Quando você ensinou aquelas coisas das leis de salário mínimo, fundo de garantia, cesta básica e greve que os trabalhadores conquistaram eu e toda a galera da sala tivemos tesão de aprender. Quando você ensinou sobre como as mulheres eram tratadas lá na Grécia e comparou com o que a gente faz hoje com as mulheres e falou da música do Tigrão, do Gabriel e aquela da Amélia⁶⁴ também. Quando você ensinou sobre as músicas de Carnaval e que é uma Cultura diferente, mas não é mais baixa que a dos bacanas e a gente pesquisou com os avós da gente como surgiu o barato do samba e conversamos naquela entrevista com os mais velhos aqui na sala sobre a comparação do samba deles com o nosso rap e até com o pagode e o funk de alguns aqui, também. Quando vai crescer na vida da gente o respeito, a gente quer aprender. Agora nessas aulas babacas não rola mesmo! Cuchulain

A professora ... falou que vocês professores recebem salário de fome, daí eu lembrei lá na 5ª série, quando a gente fez um trabalho sobre o que é a fome na África e eu fiquei lembrando de uma vizinha que cata coisa no lixo pra comer e nem mora na África. Lembrei quando a gente fez um trabalho de salvar as baleias e os pivetes também. Se ela soubesse o que é fome, não falava bosta.
Kuan Kung

Com efeito, os adolescentes buscam, na escola a função formadora e informadora. Mesmo ela não representando para eles ascensão social na perspectiva econômica, representa instrumento para ampliar suas construções culturais e ganhar espaços de reconhecimento. Ora, a função socializadora é enorme! Esses adolescentes demandam o estabelecimento de relações afetivas, interpessoais. Querem ver suas vivências valorizadas pelos sujeitos professores. Querem ser reconhecidos como sujeitos!

⁶⁴ Refere ao trabalho feito com as músicas Bonde do Tigrão, Cachorrada e Ai! Que Saudades da Amélia.

4.5 Os adolescentes pela lente da legislação educacional

Em seu artigo 22, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, estabelece que a EB tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Com efeito, a formação inicial dos professores – aquela que os formadores oferecem na Licenciatura – ao considerar o disposto nesse artigo, deve atender aos objetivos, às necessidades e às características de cada fase de desenvolvimento do educando, de cada fase de constituição do sujeito, de cada fase de construção de identidade. Digo, em decorrência disso, que a formação de um professor da educação, voltada para a habilitação à docência nos quatro últimos anos do EF e no EM, deve incluir, além das exigências formativas necessárias a todos os profissionais desta área, as exigências formativas relativas à especificidade que diferencia os sujeitos da idade de formação atendida por esses níveis de ensino. Dessa forma, esses profissionais devem receber, em seus cursos, na modalidade Licenciatura, elementos teórico-práticos que possam, efetivamente, contribuir para, em seu exercício da docência, demonstrar habilidade de interagir com os sujeitos alunos, de estabelecer diálogo, de construir (re)significação curricular, de utilizar o conteúdo disciplinar específico de sua área como instrumentalização necessária ao seu aluno na construção de sua concepção de mundo e de sua inserção no mundo.

Fazem parte das incumbências dos docentes previstas pela LDB, em seu artigo 13, participar na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e zelar pela aprendizagem dos alunos. A proposta pedagógica que deverá conter os subsídios para efetivar a apropriação dos conhecimentos pelos alunos deverá levar em conta as características específicas dos ciclos de idade de formação para que o trabalho com os conteúdos programados para adolescentes não seja similar e nem adaptado do proposto à infância, à juventude ou aos adultos. Deverá ser, portanto específico para atender às necessidades e de acordo com as vivências dos adolescentes.

Uma das Diretrizes Curriculares Nacionais⁶⁵, instituídas pela Resolução nº 2/98 do Conselho Nacional de Educação – CNE, homologada em 30 de março de 1998, diz que (artigo 3º, inciso II) ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais. Outra delas diz que (artigo 3º, inciso IV) o currículo deve integrar a parte diversificada e a base comum nacional com o objetivo de estabelecer a relação entre educação fundamental, os vários aspectos da vida cidadã⁶⁶ e as áreas do conhecimento⁶⁷.

No entanto, na prática dos cursos estudados, o que se observa é que os currículos das Licenciaturas possibilitam pouco, em níveis de complexidade e importância necessários, o trato com o elenco de disciplinas que os compõem visando a (re)significação de conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade, muito menos a construção de valores sociais com os sujeitos adolescentes-alunos-cidadãos com os quais as Licenciaturas estão habilitando a trabalhar. Tais currículos⁶⁸ devem proporcionar uma formação que capacite o profissional a estabelecer uma relação educacional escolar com seus alunos reconhecendo-os como adolescentes, donos de vivências presentes e reais que não podem ser ignoradas. É preciso se considere a necessidade do desenvolvimento das possibilidades de trabalho, localizem, reconheçam, valorizem e incentivem os saberes e habilidades adquiridos em suas vivências. Para isso, tal formação na modalidade Licenciatura precisa se apropriar da discussão da cultura adolescente contemporânea no trato com os conteúdos disciplinares, sensibilizar e habilitar os Licenciandos para trabalhar com a riqueza da diversidade cultural. Essa diversidade socialmente construída precisa ser considerada em seus vários pertencimentos: de classe, de raça, de gênero, de tribo, de religião e outros.

⁶⁵ O Artigo 2º da Resolução nº 2/98 do CNE define Diretrizes Curriculares Nacionais como sendo o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica daquele Conselho. Tais definições orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

⁶⁶ A Resolução nº 2/98 do CNE cita, como aspectos da vida cidadã, a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura, as linguagens.

⁶⁷ A Resolução nº 2/98 do CNE cita, como áreas do conhecimento, Língua Portuguesa, Língua Materna para populações indígenas e migrantes, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física e Educação Religiosa.

⁶⁸ Trabalho com a concepção de currículo como conjunto de ações intencionais que objetivam construir conceitos e apropriar-se de conhecimentos a partir de uma dada situação problematizada. Integra esse conjunto de ações intencionais a percepção dos conteúdos disciplinares como meios instrumentalizadores para a proposição de alternativas que visem à melhoria da qualidade de vida dos alunos e não como fim.

Por outro lado, tenho clareza de que o trabalho de construção de valores sociais com esses adolescentes não é uma tarefa exclusiva da escola. Concordo com Sancho (1998, p.16-17), quando esta educadora afirma que

a escola não pode educar sozinha' [...] 'O problema é um pouco mais complexo e exige não somente uma transformação profunda das práticas de ensino e o reconhecimento de que aquilo a que a escola se propõe deve estar em sintonia com os demais agentes sociais. Em síntese, com o que ocorre 'fora' da escola (grifo meu).

Entretanto, tenho clareza também de que nossos alunos adolescentes pobres têm muitas referências na escola. Elas podem ser negativas e/ou positivas, dependendo da proposta político-pedagógica implícita ou explícita que a escola (entendida aqui como o corpo dos trabalhadores em Educação) tenha a lhes oferecer e do envolvimento dos sujeitos adolescentes na construção de tal proposta pedagógica. Mas mesmo não sendo a única responsável, a instituição escola, através de seus profissionais, deveria ter condições objetivas e subjetivas de colaborar no processo de formação dos sujeitos socioculturais, subsidiando-os para a construção de valores sociais, de conceitos e de conhecimentos que lhes permitam a participação social efetiva e a plena vivência da cidadania no presente.

Vale lembrar que, *fora da escola* existem fatores sociais a serem considerados para o desenvolvimento efetivo de uma política educacional que vise o reconhecimento da existência social dos sujeitos pobres. Tal política educacional deverá abarcar desde a Educação Infantil – EI - até a ES. A defesa da educação para todos e de boa qualidade precisa ser complementada pela defesa do direito de crianças, adolescentes, jovens e adultos à educação. Tal defesa só se concretiza se aliada à compreensão de que a péssima condição econômica na qual vive parte significativa da população brasileira impede da conquista desse direito.

Mas, essa compreensão não pode deixar de englobar o fato de que, muitas vezes, os sujeitos adolescentes pobres, alunos do EF e do EM , se encontram nessas péssimas condições econômicas. Assim, o próximo passo deste estudo, de acordo com a linha de raciocínio que persigo é perceber a implicação direta da inexistência do estudo e do

reconhecimento das especificidades das condições econômicas de nossos alunos adolescentes na formação inicial dos profissionais da educação que as Licenciaturas habilitam. Ao meu ver, os princípios norteadores dessa formação devem se basear na construção da identidade desse profissional, visando o trabalho com valores sociais no processo educacional escolar. Isso pressupõe que o posicionamento pedagógico do profissional seja o de um sujeito adulto professor que, mediante o estudo significativo dos conteúdos disciplinares, colabore no processo de instrumentalização dos sujeitos adolescentes alunos, para a elaboração conceitual do conhecimento, a partir da problematização de situações reais e da aplicabilidade de tais conceitos em situações similares.

Por outro lado, ao estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, MEC,1997 – não percebi, em sua análise, nem nos objetivos da proposta, preocupação com a inserção da diversidade cultural na organização escolar. Ao contrário, o que observo é a manutenção de uma concepção disciplinar, segmentada, em que prática e teoria não se interceptam e professor e alunos são estimulados à objetivação e não à subjetivação, uma vez que instâncias executoras e instâncias assimiladoras são hierárquica e efetivamente diferenciadas.

Saliento, ainda, que no cotidiano escolar, os alunos trazem desafios aos professores com seus saberes e vivências, suas formas de comunicação, suas características geracionais, seus dramas pessoais, suas dificuldades de aprendizagem. Aos professores que, de alguma forma, buscam compreender essas manifestações, quer seja buscando o estímulo à construção de conceitos, quer seja na escuta dos problemas pessoais, as diferenças se evidenciam bem como a conotação social delas. Entretanto, muitos dos profissionais da educação -tanto da Básica quanto da Superior – manifestam dificuldades em lidar com as demandas emergentes e com o novo perfil profissional que a estrutura social vigente vem desenhando. Em contrapartida e, também como resultado do desenho traçado pela estrutura social vigente, os alunos de todos os níveis e modalidade da educação são vistos pela lente desses profissionais como não-portadores de saberes mas como pleiteadores de saberes. Tal visão se dá por entenderem como princípio da estrutura escolar, resultante da objetivação dos sujeitos, a relação com o conhecimento própria da concepção tecnicista.

Da leitura que faço, percebo dois aspectos que rompem, na legislação educacional vigente, com as possibilidades de trocas entre os sujeitos do processo educacional. O primeiro é a presença da concepção tecnicista de educação, que entende o conhecimento como algo a ser transmitido e assimilado e a eficácia da transmissão e assimilação vinculada ao domínio das técnicas. O segundo refere-se à submissão quanto às imposições de organismos internacionais que, objetivando resultados, racionalizam meios, fins e sujeitos. Complemento tal leitura atentando para a importância da observação de que o professor que não se reconhece como sujeito não tem como colaborar no processo em que o aluno se reconheça como sujeito de seu próprio desenvolvimento. Da mesma forma, se o professor assume a postura de *meio objeto* das deliberações de outros que são sujeitos não tem como colaborar na construção do relacionamento entre sujeitos.

Reforçando minha opinião, afirmo, ainda, que a concepção educacional, que entende professor e aluno como sujeitos, trabalha com a lógica da necessidade da construção da liberdade e da autonomia dos sujeitos rompendo com a fragmentação e a hierarquização entre pensantes, executores e absorvedores. Reconheço os avanços da legislação educacional atual em relação à anterior, em muitos aspectos. Entretanto, o caráter deste trabalho e a importância do tema não permitem aprofundar tal questão, nesse momento. Esclareço, ainda, que a concepção educacional aludida no início desse parágrafo, não se enquadra na lógica que reconheço na legislação educacional brasileira em suas várias esferas.

Tendo feito o resgate histórico das concepções educacionais, e discutido a influência dessas concepções no panorama educacional brasileiro e relacionado essas concepções e a forma como seus adeptos encaram as vivências dos adolescentes e as dificuldades que manifestam ao lidar com elas na escola, abordarei a relação entre os sujeitos do processo educacional.

5 OS ADULTOS EDUCADORES (?) E OS ADOLESCENTES

COMO NOSSOS PAIS

(Antônio Carlos Belchior - 1976)

Não quero lhe falar, meu grande amor
Das coisas que aprendi nos discos
Quero lhe contar como eu vivi
E tudo o que aconteceu comigo
Viver é melhor que sonhar
E eu sei que o amor é uma coisa boa
Mas também sei que qualquer canto
É menor do que a vida de qualquer pessoa
Por isso cuidado, meu bem, há perigo na esquina!
Eles venceram e o sinal está fechado pra nós
Que somos jovens
Para abraçar seu irmão e beijar sua menina na rua
E que se faz o seu braço, o seu lábio e a sua voz
Você me pergunta pela minha paixão
Digo que estou encantado como uma nova invenção
Eu vou ficar nesta cidade
Não vou voltar pro sertão
Pois vejo vir vindo no vento
O cheiro da nova estação
Eu sei de tudo na ferida viva do meu coração
Já faz tempo eu vi você na rua cabelo ao vento gente jovem reunida
Na parede da memória essa lembrança é o quadro que dói mais
Minha dor é perceber que apesar de termos feito tudo que fizemos
Ainda somos os mesmos e vivemos
Como nossos pais
Nossos ídolos ainda são os mesmos e as aparências não se enganam, não
Você diz que depois deles não apareceu mais ninguém

Você pode até dizer que eu tou por fora ou então que tou inventando
Mas é você que ama o passado e que não vê
Mas é você que ama o passado e que não vê
Que o novo sempre vem
Hoje eu sei que quem me deu a idéia de uma nova consciência e juventude
Está em casa guardado por Deus contando vil metais
Minha dor é perceber que apesar de termos feito tudo... tudo o que fizemos
Nós ainda somos os mesmos e vivemos
Ainda somos os mesmos e vivemos
Como os nossos pais

5.1 A educação, os adolescentes e a formação pela lente dos professores

Analisando os resultados das entrevistas com os vinte e quatro professores do EF e do EM, pude constatar que a concepção de Educação presente na fala e na prática de 75% deles é a tecnicista. De acordo com essa concepção, estabelecem-se objetivos prefixados a partir dos quais buscam-se mudanças de comportamento a partir do treinamento. Educação para esses profissionais é, nas palavras de alguns deles, “treino diário para a realização de tarefas na vida” ou “o desenvolvimento do raciocínio lógico, através do treino” ou “transmitir conhecimentos que instrumentalizem para a conquista da cidadania” ou ainda “aquisição de conceitos e habilidades que darão suporte para a inserção social” ou também “esses conceitos e habilidades são transmitidos através dos conteúdos” ou “para mim,[...] educação, [...] ato de transformação que você pode operar em alguém” também “é uma forma de levar conhecimentos para que as pessoas pudessem direcionar a vida delas da melhor maneira que elas achassem, com a informação que elas adquiririam” além de “é saber ler e escrever muito bem. O resto se deriva disso”.

Quanto à visão que os professores entrevistados têm de adolescentes, 82% deles, ao definir seus alunos, os relacionam a uma época de conflito, uma fase de construção, um vir a ser, um sujeito do futuro, um cidadão do futuro

“ele já não é nem criança e nem adulto. Não tem ainda conceitos formados nem da sua personalidade, nem das suas próprias vontades [...] é uma geração em conflito, sempre testando, sempre procurando se auto-afirmar.” Anúbis

Paralelo a isso, pude evidenciar a visão genérica de adolescência pela localização e pela banalização da similaridade de vários indivíduos dentro de um todo social. Entre outras, os depoimentos abaixo, corroboram tal evidência: “Eu não consigo dizer adolescente é isso ou adolescente é aquilo. É tudo igual, não?!” ou “Sempre trabalhei com os meninos assim, de doze anos pra cima, sempre na 7ª série, de 14, 15 anos” ou ainda “eu não sei falar se adolescente é assim ou é assado. Pra mim adolescentes são todos muito normais”.

1. *Fonte:* COSTA, Cristina. Caminhando contra o vento: uma adolescente dos anos 60. São Paulo: Moderna, p. 126 p, 1995.

Dois professores falaram de suas vivências adolescentes problematizando-as, e uma professora contou suas experiências em sala de aula há vinte anos com adolescentes. Assim,

e já naquele tempo, há vinte e tantos anos atrás, já era assim complicado. Não era igual hoje, mas tinha confusão na sala. Eu lembro uma vez que teve uma guerra de pedra dentro da sala. Eu lembro que a única coisa que eu pensei foi: Ah, graças a Deus não foi na minha aula! Mas eram uns meninos de 6ª série, 5ª série, mas os meninos eram uns capetinhas, e eu ficava louquinha lá dentro. E eu saía de lá e falava assim: 'Eu nunca mais vou voltar aqui. Nunca mais eu vou voltar nessa escola'. Tinha dia que eu saía arrastando pelo chão e tinha dia que eu saía de lá maravilhada, achando que era ótimo, não sei o que. Ares

Aparece, de maneira recorrente, a visão de que os *problemas adolescentes* se manifestam em virtude da organização familiar, conforme assinalou este professor.

Bom, adolescente, pela classificação é fase, uma faixa etária, e eu vejo adolescente pela seguinte forma, ela depende, a definição depende muito do núcleo familiar. Quando o núcleo familiar é um núcleo consistente, que vem crescendo junto, que a família tem bons hábitos, o adolescente é uma pessoa que está na fase de transição, buscando seu espaço, descobrir suas identidades. Quando você pegar uma família que é desestruturada, o adolescente é aquela pessoa que está reagindo contra isso tudo, porque ele não sabe nem o que buscar. Então, conseqüentemente, fica aquele cara chato, mal humorado! Tenta agredir todo mundo. Ele não tem referências. Então, ele tá querendo o espaço dele, que seria natural, uma coisa animal, por exemplo, aquele fundamento animal que o homem tem, mas como ele não tem referência, ele começa a agredir, aí vem as frustrações, as agressões, os palavrões, porque não tem referência. Aset

A expressão *família desestruturada* aparece com frequência nas explicações, nas justificativas, nas culpabilizações que estão presentes em 64% das entrevistas. Não pretendo aprofundar a discussão sobre a relação professores X/- família. Entretanto, os elementos desta pesquisa me permitem sugerir a necessidade de outra pesquisa que

investigue o significado cultural de tal expressão. A propósito, para os professores do EF e do EM, o que é uma família estruturada?

Tal pergunta me fez lembrar um fato aparentemente corriqueiro. No mês de setembro de 2001, uma manchete de jornal me chamou tanto a atenção numa banca de jornal que abri o jornal, ali mesmo, para ler toda a reportagem. Tratava-se de um caso ocorrido com uma dona de casa, com formação em ES. Ela havia colocado as duas mãos dos dois filhos numa frigideira quente porque eles tinham a desobedecido lendo uma revistinha em quadrinhos de violência. A denúncia foi feita por uma tia, porque o pai, um aviador, não comunicara o fato aos órgãos competentes. Depois de devolver o jornal à banca, continuei caminhando em direção a uma reunião de trabalho. No percurso duas situações vieram-me à mente: a primeira refere-se a de uma senhora, menos de trinta anos, mãe de três ex-alunos, faxineira em três lugares. Ela saía pela manhã e só retornava à noite, de segunda a sexta-feira. Tratava-se de uma família monoparental cujo laço consanguíneo dos três irmãos era apenas materno. Todas as vezes que a presença dela foi solicitada na escola ela compareceu. E é importante ressaltar que em nenhuma dessas ocasiões tratou-se de problema disciplinar. Sempre solicitava, ao final das reuniões, que escrevêssemos uma declaração de presença e a lêssemos para ela, pois era analfabeta. A segunda foi a de um amigo psiquiatra, já falecido, que contava sempre a história de uma mãe de classe abastada que, levando o filho adolescente ao seu consultório para dar início a um tratamento, lhe disse chorando que agora o marido tomava seu whisky todos os dias após o trabalho não mais em casa, mas sim no bar com os amigos e ela só conseguia dormir, já há quase um ano, com tranqüilizantes. Diante disso, meu amigo sugeriu um tratamento para os pais antes da discussão dos *baseados* do adolescente.

Retomando o questionamento, afinal, qual dessas famílias é estruturada? O que determina a desestrutura? O que é família?

Prosseguindo a análise das entrevistas, ao serem interrogados sobre o direcionamento adequado para o desenvolvimento do conteúdo das aulas destinadas aos adolescentes, dos 63% dos professores que afirmaram fazê-lo, identificaram, como justificativas para tal atitude, o seguinte fato: “este direcionamento facilita a transmissão do conteúdo” ou “é importante dourar a pílula, pois nesta fase eles não se interessam pelo conhecimento” ou “isto é feito sempre que possível” ou então “procuro estar mostrando a

eles a importância do estudo. Mesmo que hoje em dia ter diploma não significa ter dinheiro” ou ainda “quando a turma é mais difícil a gente precisa ficar usando o cotidiano deles pra prender a atenção na aula”.

Além disso, surge o objetivo da modificação social, a crença na capacidade da escolarização de alterar a condição social do sujeito e o conceito de educação enciclopédica. A esse respeito, este professor assim se manifesta:

Olha, eu quando eu dou a minha aula, o que eu quero mostrar para eles é o valor e a necessidade de se estudar e adquirir envolvimento com o estudo, desde pequeno. Exatamente para mostrar sua realidade eu procuro demonstrar para eles como que as classes mais pobres e desfavorecidas, elas tendem a reproduzir o seu papel. Porque se eles não aprenderem direitinho, eles certamente darão aos filhos que tiverem, uma educação deficiente, que os pais deles tiveram.
Chac

2. *Fonte:* COSTA, Cristina. Caminhando contra o vento: uma adolescente dos anos 60. São Paulo: Moderna, p. 30, 1995.

Quanto à contribuição da formação universitária que receberam para o trato com alunos adolescentes, 95% deles responderam que tal contribuição inexistiu. Nesse item, os professores localizaram desde a negação da idade de formação específica dos sujeitos com os quais trabalhariam, até a negação das diferenças de classes sociais encontradas em escolas públicas e particulares, passando pela negação das diferenças de condições de trabalho, e chegando à negação das diferenças de projeto pedagógico nos espaços nos quais trabalhariam com adolescentes. Os depoimentos que se seguem comentam a não-observância dessa importante ênfase na formação inicial de professores de adolescentes:

Analise, eu acredito que nenhum curso universitário, trata isso como deve ser realmente tratado, porque só você estando no local para ver. Porque... a gravidez, eles tratam a gravidez como se fosse uma coisa que acontecesse igual em todas as faixas etárias. Tem aluna que fica grávida para afrontar o pai. Tem aluna que fica grávida por falta de informação - ainda tem isso. Tem alunas que engravidam para poder segurar o namorado. Então, quer dizer, lá não trata isso. Lá trata a gravidez com uma visão geral! Não trata o problema social que essa gravidez vai levar e nem o problema social que gerou essa gravidez. É conteúdo e pronto! Depois a gente que se vire. Chandra

3. *Fonte:* COSTA, Cristina. Caminhando contra o vento: uma adolescente dos anos 60. São Paulo: Moderna, p. 77, 1995.

4. *Fonte:* COSTA, Cristina. Caminhando contra o vento: uma adolescente dos anos 60. São Paulo: Moderna, p. 15, 1995.

De forma nenhuma! Foi uma educação completamente desvinculada do meu dia a dia. Não tive nenhuma aula, nenhuma cadeira que pudesse... Nem na FAE que foi a escola da Federal que eu mais busquei algumas respostas. Se eu não tivesse feito magistério, se eu tivesse saído da federal sem, assim, só com a licenciatura, eu me sentiria completamente perdida. Eu pensaria assim: Gente, esse povo é louco de estar me dando diploma, de falar que eu sou uma professora e que eu posso enfrentar aluno. Em nenhum momento eu tive esse direcionamento! Nada, nada. O magistério me deu muito mais base para estar enfrentando uma sala de aula do que o ensino superior. Flora

Isso aí? De jeito nenhum, nem passou perto. Quando você sai da escola, você não tem a menor noção do que vai acontecer, do que você passa depois que você sai. Eu lembro da minha primeira experiência depois que eu saí da escola. Não, eu acho que eu estava estudando ainda. Eu estava no último período, não

sei. Eu entrei, eu fui dar aula numa escola ... A primeira vez que eu entrei na sala de aula e vi a realidade para além dos conteúdos foi lá. Ganesha

Mesmo aqueles professores que concordam com o modelo da competência técnica e esperavam tratar de Educação somente na FAE, como mostra o primeiro relato apresentado a seguir, ou aqueles que entendem que não deveriam mesmo receber esse tipo de formação, conforme registra o segundo relato, concordam que a formação universitária que receberam não contribuíra em nada para o trato de questões sociais em sala de aula destinadas aos alunos adolescentes. Concordam, também, que, muitas vezes, essas questões sociais marcam a vivência e as experiências dos alunos. Eis as opiniões deles:

eu não acredito que tenha contribuído não, principalmente aquelas matérias da FAE, das quais eu esperava isto. Eu percebo que não tem essa preocupação pra lidar diretamente com esses problemas. Pelo menos eu não lembro de ter participado de discussões, seminários que tenha levantado como tema básico essas questões e como que o profissional tem que tentar trabalhar com isso. Não vejo isso de uma forma direta, uma preocupação direta nesse tipo de informação, não. Inhanã

Não. Para isso ela não me instrumentalizou, não. E, a bem da verdade, eu tenho muita resistência em tratar desses assuntos, porque são assuntos nos quais eu não estou, eu não me sinto decididamente preparado. Eu vou passar muito mais a minha opinião, e quem sabe até meus preconceitos, do que exatamente ensinar de uma maneira mais criativa e produtiva. Eu me refiro ao seguinte, se nós professores nos ocuparmos desses assuntos como querem determinados setores, nós tomaremos o lugar daquele profissional que foi devidamente treinado para isso. Isso significa entre outras coisas, desvalorização do cargo, desvalorização salarial, desrespeito ao profissional dessa área. Eu não concordo em assumir esses assuntos não. Há momentos em que eu não sei nem como abordá-los, porque são assuntos que por exemplo, querem muita paixão. Então tem que ter um instrumental direito, um instrumental bem apropriado para que se possa conduzir de maneira produtiva, lucrativa até para eles, porque se não as paixões se afloram. Mesmo os debates entre os professores já são completamente mal resolvidos. E aí o que você percebe é muito parecido com o que você vê pessoas discutindo sobre religião, sobre cinema ou sobre futebol. Técnica,

profunda e cientificamente pouco. Se você perceber bem, eles estão falando de si e de suas escolhas... Estar falando de si, então, mexe com o grupo. Mas não é científico, no sentido científico da educação. Não é que eu seja incapaz de lidar com esses assuntos ... eu não estou bem instrumentalizado. Inti

5. *Fonte:* COSTA, Cristina. Caminhando contra o vento: uma adolescente dos anos 60. São Paulo: Moderna, p. 40, 1995.

A discordância com os princípios do Programa Escola Plural da Rede Municipal de Educação em Belo Horizonte aparece em 82% dos entrevistados, mas deste assunto não trataremos nesta pesquisa.

5.2 Os adolescentes pela lente dos formadores

A maioria das discussões atuais sobre a adolescência trabalha com a lógica de que este é um ciclo de idade complicado por si só. Tal lógica resulta na perspectiva do trabalho com adolescentes sempre voltado para o enfrentamento dos problemas sociais que afetam esta geração cuja causa, geralmente, é identificada na família, na sociedade ou no próprio adolescente. Mas, geralmente também o próprio adolescente é visto como problema na sociedade como um todo e, em específico, na escola.

Por outro lado, a ausência de aprofundamento teórico que subsidie minimamente o tratamento específico que deva ser dado aos adolescentes, cria uma nuvem de fumaça que leva à falta de instrumentos para a elaboração de propostas e de ações direcionadas para o público do EF- (últimos quatro anos), do EM e de boa parcela da EJA. Se são poucas as práticas educacionais que, na EB, buscam desenvolver atividades centradas no sujeito desta geração, na ES, na modalidade Licenciatura, elas parecem inexistentes. Há, por parte dos sujeitos adultos formadores, grande dificuldade em considerar os adolescentes estudantes como sujeitos e não como um ... *problema, fase complicada, fase difícil mesmo*, para citar algumas das expressões usadas por eles. Esta representação de adolescentes, construída pelos formadores, pode ser entendida a partir de diversas e complementares leituras possíveis: uma histórica, uma psicológica e uma derivada da concepção educacional com que trabalham os professores. As duas primeiras serão abordadas rapidamente, pois pretendo me deter, principalmente, na terceira.

Considerando que a maioria dos formadores aqui focalizados atravessaram a adolescência nas décadas de sessenta e setenta, conforme já aludira anteriormente, uma primeira leitura possível para explicar a representação que esses sujeitos fazem dos adolescentes atuais - um grupo que nega seu papel transformador - deve partir da localização histórica da adolescência dos próprios formadores. Aqueles que, quando adolescentes, foram identificados como socialistas, pacifistas, igualitários, idealistas, comprometidos, politizados e, via de regra, pertenciam às classes médias, demonstram, agora, muita dificuldade na compreensão de novas formas de presença dos adolescentes e resistência a eles. Inicia-se, nos anos oitenta, e perpassa os noventa, um alargamento dos

interesses dos adolescentes bem como de suas práticas de participação coletiva. Manifestações protagonizadas pelos *punks*, *darks*, *funkeiros*, *rappers*, *grafiteiros*, *skatistas*, integrantes do movimento *hip-hop*, *metal*, entre outros, caracterizam uma outra forma de presença do adolescente na participação política. São atividades ligadas a expressões artísticas e, muitas vezes, ao envolvimento com a comunidade local que, via de regra, é composta por sujeitos das classes trabalhadoras. Para aqueles que *cantaram Para não dizer que eu não falei das flores*, *Sem lenço sem documento*, *Mulheres de Atenas*, *Cordilheiras*, *O vira*, *que estiveram em Woodstock*, *que viram seus amigos de turma desaparecer*, *ser presos*, *ser torturados*, *que seqüestraram embaixadores e que fundaram entidades estudantis e partidos políticos* falta, hoje, via de regra, condições para compreender que na letra de uma música, por exemplo, possa haver a manifestação coletiva do conflito com as condições conjunturais vigentes. Os trechos musicais que se seguem ilustram esta análise que faço:

6. *Fonte*: COSTA, Cristina. *Caminhando contra o vento: uma adolescente dos anos 60*. São Paulo: Moderna, p. 41, 1995.

7. *Fonte:* COSTA, Cristina. Caminhando contra o vento: uma adolescente dos anos 60. São Paulo: Moderna, p. 51, 1995.

A gente não quer só dinheiro, a gente quer dinheiro e felicidade... A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte. TITÃS (1987)

Olha meu povo nas favelas e vai perceber / daqui eu vejo uma caranga do ano / toda equipada e o tiozinho guiando / com seus filhos ao lado estão indo ao parque / eufóricos brinquedos eletrônicos / automaticamente eu imagino / a molecada lá da área como é que tá / provavelmente correndo pra lá e pra cá / jogando bolas e descalços nas ruas de terra / É, brincam do jeito que dá / gritando palavrão do jeito deles / eles não têm videogame às vezes nem televisão. RACIONAIS MC

Essa é a dança do desempregado / Quem ainda não dançou, tá na hora de aprender / a nova dança do desempregado / Amanhã, o dançarino pode ser você. GABRIEL, o Pensador (1997)

Eu só quero é ser feliz, andar tranquilamente, na favela onde eu nasci. Eh! E poder me orgulhar, e ter a consciência que o pobre tem seu lugar. Fé em Deus,

DD! O povo tem a força, precisa descobrir, se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui... Eu quero ouvir, Eu só quero é ser feliz, andar tranquilamente, na favela onde eu nasci, é, e poder e orgulhar, e Ter a consciência que o pobre tem seu lugar... Diversão, hoje em dia, não podemos nem pensar, pois até lá nos bailes eles vêem nos humilhar. Ficar lá na praça que era tudo tão normal, agora virou moda a violência no lugar. Pessoas inocentes que não tem nada a ver estão perdendo hoje o seu direito de viver. CLAUDINHO e BOCHECHA.

Era só mais um Silva que a estrela não brilha, ele era funkeiro, mas era pai de família. É só mais um Silva que a estrela não brilha, ele era funkeiro, mas era pai de família... Era trabalhador, pegava o trem lotado, tinha boa vizinhança, era considerado. E todo mundo dizia que era um cara maneiro, outros o criticavam porque ele era funkeiros. O funk não é modismo, é uma necessidade, é pra calar os gemidos que existem nessas cidades. Todo mundo devia nessa história se ligar, porque tem muito amigo que vai pro baile dançar, esquecer os atritos, deixar a vida pra lá, entender o sentido quando o DJ detonar. CLAUDINHO e BOCHECHA

Com referência à segunda leitura possível, sem pretender, aqui, travar a discussão no campo da psicanálise, por não ser ele um campo de estudo que eu domine, tentarei, brevemente, mostrar a dificuldade encontrada pelos adultos em falar dos adolescentes sem se auto-referenciar. Esperam que os adolescentes manifestem o comportamento ideal que eles, hoje adultos, construíram em seus imaginários. Esperam, portanto, que os adolescentes ajam como adultos.

As situações de definição de identidade, vividas pelos adolescentes, provocam nos adultos que convivem com eles a lembrança de situações similares já vivenciadas por eles, adultos, quando atravessavam a adolescência. Então, quando um pai diz que dará suporte econômico aos seus filhos para que não precisem trabalhar aos quinze anos de idade e possam dedicar-se aos estudos e à prática esportiva, pode-se ler que esteja dizendo que, quando não assumiu determinada opção em sua adolescência, não o tenha feito por falta de suporte econômico dado pelos seus pais e não por incapacidade de assumir o que desejava. Dessa forma, as *crises dos adolescentes* refletem numa retomada de *crises similares vividas pelos adultos* quando adolescentes. E a reação destes dependerá do formato prazeroso ou não que suas recordações assumirão. Falando sobre a reação dos

adultos às crises dos adolescentes Rappaport (1982,p.14-15) nos auxilia com o seguinte raciocínio:

Os pais seguros de suas opções profissional, sexual e ideológica sentir-se-ão menos ameaçados pelos caminhos que seus filhos tomarem, porque é a segurança do que somos e a coerência de nossas escolhas que nos permitem aceitar o que o outro é, e a escolha que faz” [...] “ Verificamos agora que, além da dificuldade em definir o lugar do adolescente, suas crises reacenderão antigas feridas parentais, e uma luta inconsciente pela autopreservação dos valores estará sendo travada.

8. *Fonte:* COSTA, Cristina. Caminhando contra o vento: uma adolescente dos anos 60. São Paulo: Moderna, p. 100, 1995.

9. *Fonte:* COSTA, Cristina. Caminhando contra o vento: uma adolescente dos anos 60. São Paulo: Moderna, p. 25, 1995.

Para explicar o que chamo de possível terceira leitura derivada da concepção educacional com que trabalha a maioria dos formadores sistematizarei, esta concepção de forma descritiva. A concepção tecnicista se caracteriza por entender o adulto como um ser acabado e a criança, o adolescente ou o jovem como seres em construção. O homem se insere na sociedade a partir das informações que recebe e a importância dessas informações é definida pelo adulto que as repassa ao mais jovem. O mundo é externo ao indivíduo, portanto a realidade deve ser transmitida a ele pela educação formal. O objetivo social dessa concepção é produzir indivíduos eficientes, capazes de perpetuar este modelo de sociedade.

De acordo com essa concepção, o ensino é função do professor e consiste em assegurar a aquisição do comportamento útil e adequado socialmente, enquanto que a aprendizagem se dá a partir do reforço que se manifesta pelos elogios, prêmios, notas, prestígio, diploma, competições, aprovação, ascensão social, entre outros. O professor –

ou engenheiro comportamental – garante a aprendizagem pela sua programação. Tal programação direciona o comportamento humano que se quer alcançar às finalidades de caráter social predeterminadas. Isso é condição para a sobrevivência da Escola como agência de controle social.

Mas que relação há entre esse conceito de educação e a visão que os formadores têm de adolescentes? Esse é o tema do próximo tópico.

10. *Fonte:* COSTA, Cristina. Caminhando contra o vento: uma adolescente dos anos 60. São Paulo: Moderna, p. 16, 1995.

11. *Fonte:* COSTA, Cristina. Caminhando contra o vento: uma adolescente dos anos 60. São Paulo: Moderna, p. 63, 1995.

5.3 A educação pela lente dos formadores

Analisando o perfil dos trinta e dois formadores entrevistados pude constatar que 48% deles cursaram a modalidade Licenciatura enquanto 40% cursou a modalidade Bacharelado e 12%, ambas as modalidades. Outro dado relevante é o que encontrei ao analisar as respostas dadas às perguntas: qual é o seu conceito de educação?, Por que você trabalha com a Licenciatura? e Qual é a sua opinião sobre a Licenciatura no curso de...?. Tais respostas foram analisadas e categorizadas de acordo com as diferentes concepções expressas pelos sujeitos entrevistados. Importante ressaltar que a classificação das respostas foi uma atividade de difícil execução uma vez que apresentavam idéias diferentes e, em alguns casos, até mesmo divergentes. A identificação da abordagem teórica presente em cada resposta foi feita a partir da idéia principal ali percebida. Em dados percentuais, localizei 75% de identificação baseada na concepção de que os aspectos subjetivos existem, mas não devem ser considerados por não ser observáveis e mensuráveis; 12%, baseada na concepção que entende o fenômeno educacional como instrução efetivada pela transmissão de conteúdo pelo professor e pela assimilação desse conteúdo pelo aluno e 13% identificava-se com outras concepções educacionais.

Assim sendo, dos formadores entrevistados, 75% se identificam com a concepção segundo a qual é função da escola *direcionar* o comportamento humano às finalidades de caráter social - *condição* para sua sobrevivência como agência - e transmitir conhecimentos objetivando a formação intelectual que permita ao aluno estabelecer as relações entre o conteúdo técnico estudado e o seu mundo, buscando a maximização de seu desempenho, treinando o desenvolvimento de habilidades e capacidades com vistas à mudança de comportamento. O enfoque que esses profissionais dão à Educação é o da transmissão/recepção, já tão discutido e debatido, mas que ainda faz parte do cotidiano dos cursos de formação e dos de nível fundamental e médio. Tal enfoque se explica dada a concepção epistemológica de ciência que se encontra na prática desses formadores ser a de conhecimento verdadeiro, neutro e acabado o qual precisa ser assimilado pelos alunos. Tal identificação pode ser percebida nos comentários a seguir:

e aí englobando todos os aspectos de formação, de hábitos, atitudes, é, compreensão de fenômenos, interpretar esses fenômenos e com isso, conseqüentemente ter alguma mudança de postura... Rangi

eu acho que o mais importante ainda é em termo de habilidades e atitudes do indivíduo de mudar a atitude dele... Rá

Educação é transformação e crescimento, o que implica mudança de comportamento. Ptá

acho que o que é fundamentalmente é auxiliar o aluno na reflexão, auxiliar a reflexão, ajudar o aluno a pensar por ele mesmo, dando instrumental. Yin

eu desconfio [...] com relação à educação, é que ela teria que contemplar alguns elementos para gerar condições de criação. Equipar tecnicamente para criar. Wakan-Tanka

E na verdade eu acho que o tempo todo o professor também ministra o conteúdo, mas tem toda uma preparação no meu entendimento que você tem que preparar o aluno inclusive para conseguir aprender. Então você tem que exercer determinadas estratégias para que ele possa, embora isso seja técnico também, por exemplo, aprender a escrever, mas pra isso, ao mesmo tempo ele tem que ter equilíbrio tem que reconhecer a capacidade. Sabe eu acho que tem coisas em volta que vão possibilitar o aluno conseguir aprender eficientemente, então eu acho que é por aí. Tupã

a formação deve ser dirigida para realmente ela ser útil na sociedade, contribuir para o progresso da ciência, em geral, da cultura, não? Empurrar o conhecimento. Levá-la a empurrar o conhecimento. Isso é o ideal! Izanami

O objetivo de desenvolver determinadas capacidades, habilidades e atitudes nos alunos surge fortemente em respostas em que se pode notar que as idéias giram em torno de que a educação é *preparação para o futuro, preparação para o trabalho, preparação para o vestibular* e não vida presente. É o que expressam esses formadores:

mas é um pouco dar o conteúdo que tenha sentido pra vida da pessoa, que a capacite profissionalmente... Zurvan

É, eu acho que, de certa forma, eu penso muito assim, em preparar o aluno, o indivíduo para a vida. Isso é que eu acho que é educar, tá certo? O meu conceito, principal. Então, se eu estou, por exemplo, trabalhando com o 3º grau, eu vejo uma realidade que existe pela frente, para esses futuros professores, tá certo? Eu preciso capacitá-los para isto... Tezcatlipoca

Na verdade, eu penso que a educação é uma preparação pra vida, preparação pra viver na sociedade, a preparação para o trabalho, é formação, né? É a parte da cultura, também, o acesso à cultura, né? E é pra aprender a conviver com as pessoas, né? Aprender a tratar as pessoas. É modificar a postura! Brahma

Já sobre os motivos que levaram os professores os formadores a trabalharem com a Licenciatura ou com o Bacharelado notei forte diferenciação. Assim, 25% dos entrevistados afirmaram que nunca se viram como educadores e nem tampouco tinham formulada uma idéia de educação; 13% desses não se considera da área da educação. Ilustram este quadro as afirmativas que se seguem:

Eu trabalho com a Licenciatura, porque eu trabalhava com o 2º Grau... eu trabalhei mais de vinte anos na elaboração do Vestibular ... isso tudo vai forçando onde a gente vai dando mais enfoque. Tezcatlipoca

quando eu preciso completar minha carga horária, eu escolho aquele curso. Shiva

Por uma questão de necessidade do Departamento, porque ninguém aqui quer pegar isto. Então, eu também, assim, caí de pára-quedas, sabe? Não pela minha formação, mas porque ninguém dava esse conteúdo. Porque aqui é todo mundo conteúdo mais pesquisa. Então, dar essa parte de licenciatura, que não te rende pesquisa, que não rende estagiário, que não, sabe, não dá GED, não dá nada. Pan Ku

Porque atualmente este é o assunto que eu mais gosto de estudar, de pesquisar. Mahadevi

O depoimento que se segue em resposta ao motivo pelo qual um dos sujeitos entrevistados trabalha com a Licenciatura revela, em tom de denúncia, a posição menor que é atribuída àquela modalidade na Universidade:

Primeiro por que eu gosto, segundo por que ninguém gosta, e terceiro por que eu acho fundamental, e lamento que a Universidade seja muito displicente com a licenciatura. São cursos em geral improvisados, não são planejados para o objetivo do aluno no futuro... Se acha que quem vai fazer Licenciatura é alguém que vai ser um fracassado na vida, ou alguém que não consegue pensar grande e que quando não tem outra opção vai fazer aquilo. E eu discordo totalmente disso... E no meu Departamento isso é mais grave ainda, que ninguém aqui se interessa por Licenciatura. Então, o curso de... na Licenciatura é o curso mais improvisado. Quem não se dá bem em outro lugar vai pra lá. Quando você não tem professor faz uma vaquinha de aulas. Então o curso chega a ter sete professores, oito professores, o que não cria vínculo do professor com aluno. Você acha sempre que é um aluno que não vai subir na vida e você dá pra ele aquilo que você tá a fim no momento. Não tem planejamento... Então, hoje em dia, nesse curso cada um chega lá e fala o que quer praticamente. Ptá

Dentre os motivos apresentados pelos formadores para explicar o porquê de trabalharem com a Licenciatura, 53% são da ordem das exigências administrativas da Universidade, dos Departamentos e do pouco tempo como docente na ES:

Esse porque tem uma razão de natureza burocrático administrativa, isto é, eu sou professor da Universidade, portanto, na medida que a Universidade, a minha Faculdade ou o meu Departamento me convida a lecionar uma disciplina, em princípio, eu acho que não devo recusar. Eu devo, portanto, trabalhar em uma determinada direção por necessidades da própria instituição, sou professor da Universidade. Portanto, eu não posso dizer que quero trabalhar apenas com a Pós-graduação ou apenas com o Bacharelado. Lógico que eu sou professor da Universidade, e nesse sentido eu me sinto com a responsabilidade de uma plena participação em função daquilo que a Universidade carece dos meus serviços. Gaia

não escolhi trabalhar com Licenciatura é o que a gente vai pegando na configuração de turmas e de aulas que se tem aqui dentro. Como eu cheguei novata geralmente assim as pessoas que já estavam na ... queriam continuar, o novato não tem muitas opções. Hoje eu já nem sou novata aqui não já tem muitas depois de mim, mas eu era. Então eu não tinha muita escolha. Amduat

Outros 41% são da ordem do desejo pessoal vinculado a pesquisas na área da Educação, do Ensino, da Produção de Material Didático e da Formação de Professores, quer inicial, quer continuada:

Mas eu tenho feito uma opção, ultimamente, de trabalhar mais com a Licenciatura... que a gente tá fazendo aí uns seminários pra discutir um pouco essa coisa de ensino. E uma coisa, acho que realmente me chama a atenção na Licenciatura, é isso: como é que a gente pode ajudar as pessoas a saírem daqui melhores profissionais em termos de ensino. Odim

Porque é um projeto de vida e acadêmico meu, hoje, que é esse da formação de professores, né? É uma coisa que eu faço com o maior prazer! E eu acho que é muito importante! A coisa das mais importantes! Acho de alta relevância social! O que eu tenho visto, quando a gente trabalha com professores, são deficiências graves em relação à formação, que a gente observa, né? Brahma

Há, ainda, 6% que se refere à concepção do formador quanto à função social da Universidade e do retorno que esta instituição precisa dar à sociedade que a mantém:

É a minha contribuição. Eu acho que eu tenho que tentar formar melhores professores pra que isso tenha um efeito multiplicador. Eu acho que é a minha função primordial. Eu dou aula pros alunos de bacharelado, eu acho super importante formar pesquisadores, mas, eu acho que em termos de devolução mais rápida ao investimento da sociedade é realmente formar bons professores... Bons professores são indivíduos que consigam usar a experiência do aluno pra ensinar os conteúdos que ele tem que ensinar... Então acho que a gente tem que partir pra isso, fazer que o meu aluno aqui ele tenha a capacidade de ser criativo e buscar, tirar do aluno dele a informação que tenha importância pra ele na vida dele. Rá

Analisando ainda as respostas dos formadores, deparei-me também com depoimentos, que aparecem de forma contundente, mas não em relevância numérica é a que explica a opção pelo trabalho com a Licenciatura para impedir que uma visão de rebaixamento dessa modalidade, em relação à modalidade Bacharelado, ocorresse. Sem entrar no mérito se se trata ou não, por si só, de um posicionamento discriminatório, cito, a seguir, quase na íntegra, este texto que revela uma forte manifestação neste sentido:

Eu sou um professor da Universidade. Eu tenho... eu sou formado e sou bem formado. Eu tenho o doutorado numa Instituição de prestígio e eu acho que o que eu sei, um pouco da visão que eu desenvolvi sobre ... meu papel aqui é passar... como professor é passar para os alunos. Sob este ponto de vista não há distinção entre Licenciatura e Bacharelado. Acho que os alunos são os mesmos, apesar da opção profissional diferente e eu acho que os alunos de Licenciatura tem tanto o direito quanto obrigação de saber ... como o do Bacharelato, não há distinção entre eles ao nível de formação em conteúdo. Essa é uma opinião minha. Ultimamente eu tenho concentrado bem a minha atuação na Licenciatura e para ser perfeitamente sincero, um pouco eu acho que porque no nosso curso falta algo para os alunos de Licenciatura. Acho que a ênfase no ensino tem sido muito grande, a ênfase no conteúdo tem sido muito pouca e eu acho que o aluno de Licenciatura até certo ponto ele tem sido tratado como alguém que não precisa saber muita ... sob a alegação que a partir de determinado ponto ele não vai usar a ... que ele aprendeu aqui na sua prática no segundo grau. Acho que esse é um ponto de vista errado, então você pode dizer que eu tenho optado no momento por trabalhar mais fortemente na licenciatura, porque acho que eu tenho algo a dizer para os alunos de licenciatura, que não tem sido dito com a freqüência que eu acho necessária e que eu quero dizer.

Nana Buluku

Por fim, a concepção de educação demonstrada por 75% dos formadores entrevistados é a de transmissão de conhecimentos e habilidades técnicas consideradas básicas para o desempenho do objetivo *que é o licenciamento de profissionais para o exercício da transmissão de conhecimentos e habilidades técnicas consideradas básicas para o desempenho do objetivo*. Nesse sentido, os formadores repassam aos mais jovens – aos licenciandos – suas experiências, aquisições e construções culturais. Eles entendem que a transmissão do conhecimento é de fundamental importância para a aquisição de

competência técnica por parte das gerações mais jovens. E sendo esta a função social do professor, não se justifica o estabelecimento de relação entre os sujeitos do processo educativo, mesmo porque não se trata de dois sujeitos, mas de um sujeito e um objeto.

Em conclusão há, ao meu ver, necessidade de mudanças na concepção educacional dos sujeitos formadores para que participem da constituição do sujeito aluno na relação pedagógica. Essa mudança propiciaria a construção da capacidade de fazer leitura de mundo, de dialogar com as diferenças, de interagir com os contrários e de propor alternativas ao coletivo. Ressalto, porém, que essa análise que faço se limita a tratar da tendência geral observada em minha prática pedagógica, com destaque para a frequência à *Sala dos Professores* e aos resultados evidenciados nesta pesquisa. Entretanto, quero crer seja preciso destacar a existência de um movimento, ainda que insipiente, de mudança. Tanto por parte dos sujeitos alunos quanto dos sujeitos professores, quanto dos sujeitos formadores desde a EB até a ES, ocorrem vivências e experiências, ainda que tímidas, limitadas e específicas que perseguem a construção de relações dialógicas, críticas e propositivas no sentido de que a educação escolar contribua para a constância e o aprimoramento de nossa humanização.

Ao registrar, discutir e elaborar suas práticas, coletivamente, entre os pares ou entre os vários segmentos das comunidades escolares, professores, alunos e formadores teorizam suas práticas, pensam o seu fazer, planejam o seu atuar, idealizam a sua vivência apropriando-se da construção de seu cotidiano, assumindo o lugar de sujeitos teorizadores e praticantes e não mais do lugar de objetos de execução do pensar de sujeitos elaboradores.

Mas, como pode o formador reconhecer o licenciando como sujeito ou o professor reconhecer o aluno adolescente como sujeito se o próprio formador, bem como o próprio professor ainda não se reconhecem como tal? Mas, em que medida a visão de educação dos formadores, como já dito, interfere na visão deles de adolescentes, que é observável em sua prática e no ponto de vista a respeito da Formação de Professores? Tal pergunta será examinada a seguir.

5.4 Concepção de formação de professores pela lente dos formadores

As questões a serem debatidas na formação de professores são inúmeras e históricas. Contudo essa pesquisa não pretende aprofundar tal temática. Entretanto, é imperativo redizer alguns problemas.

Destaco, em primeiro lugar que o caráter de modalidade que a Licenciatura ocupa nos cursos é nitidamente diferente do caráter do Bacharelado. O Bacharelado surge como percurso natural que carrega como apêndice, a Licenciatura. Esta é caracterizada como modalidade de menor importância, inclusive pelos formadores. É o que retrata este professor:

Agora como eu te disse eu não sei se aquilo que eu trabalho tem essa vinculação de um lado tão explícita com ex-alunos que vão pra sala de aula. O Departamento, ele não produz professores prioritariamente. Então, eu não acho que o grosso dos nossos ex-alunos vão dar aula, embora eu ache que uma parte vai. Esses que foram eu não tenho essa resposta deles não, Em parte eu acho que é por causa disso... Eu não mexo com vestibular, eu não tenho nenhuma ponte, e por outro lado eu acho também que, e aí é uma coisa que eu particularmente lamentaria se acontecesse comigo, eu acho que as pessoas se afastam da vida acadêmica. Wakan-Tanka

Acrescento a essas afirmações ou como resultado delas, a inexistência de um projeto institucional que trabalhe as especificidades das diferentes etapas da EB quanto às diferentes fases de vivências e socializações dos sujeitos envolvidos.

Por último, a organização institucional que determina a organização curricular nas Licenciaturas faz delas anexos dos Bacharelados e isso inviabiliza a construção de um currículo com identidade própria.

Em documento datado de 1997 e intitulado *Curso de História: Indicadores de Desempenho* da Pró-Reitoria de Graduação da UFMG, a Comissão de Avaliação dos

Cursos de Graduação, após fazer breve histórico do Curso e descrever sua grade curricular, apresenta as ementas de cinquenta e nove disciplinas ofertadas, sendo que trinta e duas delas são de caráter obrigatório compondo o currículo mínimo. Considero bastante relevante o fato de que, num total de cinquenta e nove, apenas três delas apresentem, em suas ementas – ainda que de forma bastante tímida – elementos relativos à formação de professor, quais sejam: papel do professor, relação professor-aluno e experiência docente. São disciplinas ofertadas após o quinto período, momento em que já houve a opção dos alunos pela modalidade a cursar. Uma das conclusões resultantes do trabalho da Comissão é que a adequação do currículo às demandas do campo profissional é regular. Argumentam os membros da Comissão:

No que diz respeito à Licenciatura, as matérias do CM não satisfazem a exigências de mercado que tem buscado um profissional capaz de produzir o conhecimento histórico estimulando intelectualmente o aluno, e menos um professor que se atenha à repetir conteúdos. Este perfil profissional é o que se encontra subjacente tanto na proposta de Escola Plural da PBH, quanto nas justificativas dos novos programas de História da rede estadual. Neste contexto, as disciplinas de teoria da história e historiografia adquirem especial relevância.

Nessa medida, diante das constatações delineadas na análise dos depoimentos dos formadores – fruto de leitura e releituras das entrevistas, das aulas observadas e da análise documental conclui que a insatisfação desses profissionais com relação à estrutura das Licenciaturas é geral. É o que retratam os depoimentos dos professores a seguir:

A validade das disciplinas de responsabilidade da FAE tem sido bastante discutida pelos alunos e tem sido detectada uma grande distância entre seus conteúdos e a realidade enfrentada pelos licenciados quando de seu ingresso no mercado de trabalho. Shiva

Existe uma total desvinculação do colegiado especial de Licenciatura e o colegiado do curso de ... Zambi

As disciplinas pedagógicas estão alocadas no final do curso de...ficando totalmente à parte das disciplinas ofertadas na.... Tupã

seria muito enriquecedor pra sua pesquisa, é, essa parte de pegar esses alunos, sabe e fazer, sentar com eles, igual você está fazendo comigo, fazer um bate-papo assim: o que vocês estão achando da aula da FAE, tá certo? Muitas vezes eles acham, é, teórico demais. Tezcatlipoca

Finalizando, vale ressaltar que, consoante o Catálogo de Graduação da UFMG, de 1998, o número de disciplinas com enfoque na formação de professores para o EF e o EM – pelo menos de acordo com as ementas ali registradas – corresponde no mínimo a 8,5% e no máximo a 25% do total de disciplinas ofertadas nas Licenciaturas pesquisadas. Nessa análise foram consideradas todas as disciplinas ofertadas que discutem ensino seja pela FAE, seja pelo Instituto ou Departamento de origem, seja por outros Institutos ou Departamentos, mesmo entendendo que, em suas ementas, a definição e a utilização de termos da estrutura educacional são feitas de maneira generalizada.

À guisa de ilustração, apresento, a seguir, a relação das disciplinas com enfoque na Formação e as disciplinas comuns ao Bacharelado (TABELA 3).

TABELA 3
RELAÇÃO ENTRE DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DA LICENCIATURA E
DISCIPLINAS COMUNS AO BACHARELADO

Curso	Turno	Nº de Disciplinas Específicas da Formação	%	Nº de Disciplinas Comuns ao Bacharelado	%
Ciências	Diurno	20	13	129	87
Biológicas	Noturno	15	11	119	89
História	Diurno	05	09	053	91
	Noturno	05	8,5	054	91,5
Matemática	Diurno	14	21	053	79
	Noturno	13	25	040	75

De acordo com o documento referido anteriormente, e reafirmado pelas informações das Secretarias dos Cursos, a opção pela modalidade de curso é feita no 5º período nos Cursos de História e Matemática e no 3º período no Curso de Ciências Biológicas. Mesmo considerando-se a previsão padrão de tempo em semestres para a conclusão dos Cursos, fica evidente que as disciplinas que enfocam a formação profissional começam a ser ofertadas, no mínimo, a partir da metade dos cursos. É o que mostra a Tabela a seguir:

TABELA 4
PERÍODO DE OCORRÊNCIA DE OPÇÃO PELA MODALIDADE

Licenciatura em	Período da opção	Diurno	Noturno
História	5º	8 semestres	8 semestres
Ciências Biológicas	3º	7 semestres	8 semestres
Matemática	5º	8 semestres	9 semestres

Atento ainda ao fato de nos Cursos de Matemática e Ciências Biológicas, no turno noturno, somente a modalidade Licenciatura é ofertada, mas a não-caracterização dos cursos como o de formação de professores se repete em suas *grades curriculares*. Já no Curso de História, ambas as modalidades são ofertadas no diurno e no noturno; entretanto não há diferença entre as *grades curriculares* e a predominância das disciplinas voltadas para o conteúdo e a pesquisa – portanto, com enfoque no Bacharelado – é evidente.

Se não é possível que a opção pela modalidade seja feita pelos alunos ao ingressar no Curso, como me afirmaram vários formadores entrevistados, então, quando ao final de um determinado período o licenciando fizer sua opção profissional, seja feito também o (re)direcionamento da estrutura do Curso.

O comentário de um dos sujeitos entrevistados formadores, ao saber que minha pesquisa visava verificar como os professores que formam os licenciados discutem as questões dos adolescentes uma vez que os licenciados vão trabalhar com esses sujeitos alunos, expressa muito bem o papel secundário atribuído à Licenciatura, inclusive por seus agentes formadores. Eis suas palavras:

Então você vai acabar conosco. Sem dúvidas! E eu não acho isso ruim, não. Eu... falei outro dia numa reunião de Câmara ...Já que é assim eu acho que nós devíamos tomar uma decisão ... acabar com a Licenciatura. Mandar a Licenciatura pra FAE... deixar aqui só o Bacharelado. E aí: ‘Ah! Nós não vamos ter alunos!’ ‘Quem vai fazer só Bacharelado!’ ‘Como é que sobrevive?!’ Aí ficou todo mundo muito incomodado, porque seguramente ia ter seis alunos. Eu brinquei dizendo que você vai meter o pau na gente, mas é muito por aí. A Licenciatura aqui é aquilo que eu já falei é uma coisa absolutamente formal. Tupã

Um olhar atento sobre a produção acadêmica das últimas três décadas deixa claro a recorrência com que o tema da Formação de Professores aparece. Talvez a criação das Faculdades de Educação nas Universidades, em 1968, explique a constituição desse tema como objeto de inúmeros estudos.

No meu ponto de vista, a formação de professores precisa ser pensada em função de orientações adotadas em cada momento histórico. Os variados modelos, objetivos dessa formação são determinados pelos conceitos de escola, ensino, aprendizagem, currículo, entre outros. A racionalidade técnica⁶⁹ é um desses modelos. Segundo Gomèz (1995,p.97), ao descrever currículos de cursos de formação de profissionais que seguem a racionalidade técnica, Schein (1973) diz:

Geralmente, o currículo profissional baseia-se num corpo central de ciência comum e básica, seguido dos elementos que compõem as ciências aplicadas. Os componentes das competências e atitudes profissionais, que se costumam designar por *practicum* ou trabalho clínico, podem ser trabalhados em simultâneo ou posteriormente aos componentes das ciências.

Ainda Gomèz (1995,p.98), cita Schön (1983) que, tecendo considerações acerca da racionalidade técnica, afirma:

⁶⁹ Racionalidade técnica ou instrumental é uma concepção epistemológica da prática herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo do Século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular, segundo Gomèz (1995,p.96).

Em primeiro lugar, não se podem aprender competências e capacidades de aplicação enquanto não se tiver aprendido o conhecimento aplicável e, em segundo lugar, as competências são um tipo de conhecimento ambíguo e de menor relevo.

O (re)direcionamento da estrutura dos cursos que essa pesquisadora aponta, visa à formação de qualidade adequada à realidade a ser vivenciada pelos licenciados, diferentemente do enfoque que se percebe na declaração do formador que apresentarei a seguir. Para esse formador, a qualidade da formação não é vinculada à adequação do desempenho profissional necessário. Além desse aspecto, outro motivo que justifica a reprodução, quase na íntegra, do texto desse formador é a clareza com que esse sujeito formador explicita sua concepção de formação de professores e o grau de identificação da concepção expressa com a lógica da racionalidade técnica. Assim sendo, segundo esse formador:

A gente não deveria separar o momento de formação de quem vai pra Licenciatura e de quem vai para o Bacharelado. Eu acho que deveria ter um padrão de alta qualidade e não fazer esse direcionamento. Mas, provavelmente porque eu sou uma pessoa muito preocupada com...preocupada com o conteúdo, eu sou muito preocupada com a excelência, então eu acho que você teria que ter uma base de excelência. Eu acho que isso deveria ser pros dois cursos, eu não acho que eu deveria dirigir o aluno da Licenciatura pra determinados ângulos, ou determinados enfoques, e fazer verticalização com o aluno do Bacharelado. Tô pensando na minha disciplina ...Ela tem uma exigência, uma verticalização, uma carga de leitura pesadíssima! Eu imponho um processo de exigência em cima dos alunos que eles reclamam muito e tal. Embora eu acho que no fim eles eventualmente saem satisfeitos, porque eles se sentiram capazes. Tem um padrão que eu acho que é importante. Eu acho que deveria ser aplicado na graduação independente das opções. ...Eu não acho que as coisas que eu tenho feito, por onde eu tenho ido, elas teriam esse enfoque porque elas não estão direcionadas pra uma aplicabilidade: 'Como é que você faz em sala de aula'. Eu quero que eles pensem! O que eles vão fazer com o pensamento não é mais meu problema. Então, é um processo meio de pensar mesmo, é um processo que não está voltado nem pra fonte, nem pra formação... E eu acho que tem uma dimensão humanista e de formação que eu não sei por

onde que iria no curso de Licenciatura mais voltado pra formação do professor, pra sala de aula, pro livro didático. Eu não estou muito preocupada com isso.
Wakan-Tanka

Quanto à discussão do (re)direcionamento dos cursos, feita a opção pela modalidade, esse movimento deve perpassar por todo o curso que, ao se propor formador de professores, deve assumir essa função na íntegra. Essa função deve ser revelada no momento da concepção do curso. O curso que se esboça como alternativa à desvinculação da prática em sala de aula com os conteúdos estudados na Licenciatura não se estrutura com uma parte teórica e uma pedagógica, por conceber o processo educacional como um todo. Os licenciados estariam, então, habilitados a lecionar História, Matemática e Ciências Biológicas para alunos adolescentes do EF e do EM. Tal prática demanda uma concepção de educação e uma postura profissional segundo as quais os formadores de professores se posicionem como sujeitos na formação profissional de outros sujeitos.

Considero, portanto, que as atividades do formador exigem constante reflexão sobre sua prática educacional, sobre seu papel na modalidade Licenciatura, sobre sua atuação como sujeito na construção do currículo que embasará a condução de suas aulas. Tal reflexão deve se dar coletivamente uma vez que os licenciandos são alunos do Curso e não de cada formador. Nesse sentido, quero assinalar que, mesmo não tendo sido possível detectar tentativas substanciais em termos de reflexão e trabalho coletivo para minorar a situação do curso, foi recorrente o número de vezes em que ouvi dos formadores entrevistados sobre avaliação de que a Licenciatura na qual trabalhavam não tenha estrutura, desenvolvimento, nem resultado satisfatórios. Isso se evidencia em depoimentos como os que se seguem:

...Eu tenho uma posição muito radical, acho que a nossa Licenciatura... Vou falar uma coisa aqui provavelmente é um impropério, mas eu suponho que as outras sejam muito ruins, por que os alunos que fazem concurso aí pra 1º e 2º graus os alunos da UFMG se saem bem. Então, eu imagino que o resto deve ser muito ruim, por que não tem cabimento. É verdade! De vez em quando, meus colegas mostram isso pra mim: 'olha aqui os meninos foram aprovados'. Então, deve ser muito ruim o que tá acontecendo aí fora. Wakan-Tanka

Então, nós não preparamos pra isso, quer dizer, nós não preparamos para: ‘Como é que nós vamos trabalhar esse conteúdo’ e por outro lado, nós também não preparamos pra que ele pense, entendeu? Então, é por isso que eu acho que a nossa Licenciatura é ruim. Shiva

Atualmente? Eu acho uma porcaria, eu acho péssimo, acho um horror, acho um horror meu aluno sair daqui e ir pra ... Eu acho que o ... se ele quer fazer Licenciatura, ele tinha que fazer Licenciatura aqui dentro com os professores da ... com um tipo de padrão, enfim. Vishnu

O problema que vejo – e qualquer um que quiser pode ver – é que a Licenciatura de ... não é projetada para formar o professor de ... Ela é projetada para formar o ...”⁷⁰ Tupã

É a minha opinião, mas é opinião bastante contestada pela tendência geral. Até pela FAE. Mas a minha opinião é de que nós deveríamos ser capazes e nos habilitar a isso de que os alunos fizessem os cursos aqui. Me incomoda essa separação . Acho o conceito de Licenciatura presente no programa... Eu não sei se já mudou, mas há pouco tempo atrás o conceito de Licenciatura que estava aparecendo naquele caderninho do vestibular, fica muito aquém do que a gente forma os alunos. Rangi

Nós formamos bons alunos de Licenciatura com capacidade muito crítica e com capacidade até de pesquisa. Acho que o que falta em nosso curso é que nós passemos a privilegiar um pouco...em cada um dos cursos de conteúdo questões que possam antever as situações de prática didática que o aluno vai enfrentar depois. Acho que falta isso a nós! Nu Wa

A análise dos elementos coletados na pesquisa me permite afirmar a necessidade de que uma das preocupações do formador seja a localização da identidade⁷¹ do profissional que ele está ajudando a formar, uma vez que o perfil do futuro professor

⁷⁰ Qualquer termo utilizado nesta fala identificaria o sujeito formador que a proferiu. Para evitar tal situação, reproduzo a fala como se fora de um formador da Escola de Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP: “O problema que vejo – e qualquer um que quiser pode ver – é que a Licenciatura de Teatro não é projetada para formar o professor de Teatro. Ela é projetada para formar o Ator.”

⁷¹ O termo identidade é utilizado aqui como a representação construída pelo sujeito a partir de sua leitura de mundo e caracterizadora desse sujeito. Tal construção é, portanto, subjetiva.

receberá influências, também, das práticas vividas como aluno da Licenciatura, fruto das expressões das concepções dos formadores.

Aprofundando o tema, ressalto também que o modelo das Licenciaturas torna-se, ainda, mais inadequado ao objetivo que se propõe, quando pressupõe uma estrutura de aplicação do conhecimento baseada na concepção que entende o professor como um *engenheiro comportamental*. A educação, por estar, de acordo com essa concepção, intimamente ligada à transmissão, deverá transmitir conhecimentos. O aluno, o objetivo e o plano para se alcançar esse objetivo são elementos considerados de uma mesma ordem. Assim, idealiza-se formar um professor de Ciências Biológicas, História ou Matemática dando-lhe *competência técnica* por meio da transmissão de *conteúdo específico*⁷² (durante sete a nove tempos); *conteúdo teórico*⁶⁵ (durante três a cinco tempos) e um estágio (durante um tempo), que varia entre o penúltimo e o último semestre do Curso. Quanto ao estágio, vale registrar que foram feitas críticas contundentes por vários formadores que manifestaram descontentamento com o estágio que se realizava.

Posto isso, o modelo pensado, proposto e praticado nas Licenciaturas estudadas é estruturado segundo uma lógica de conteúdos, de componentes curriculares e não segundo a lógica da formação profissional que se está oferecendo. De acordo com esse modelo, o conteúdo e a prática são dissociados. Isso explica seu tratamento em disciplinas separadas, em momentos distintos. Explica também o fato de que os profissionais que transmitem o conteúdo têm habilitação para isso, mas não têm experiências e vivências anteriores para tal. Com efeito, a análise documental das informações específicas de cursos por área de conhecimento, quanto aos campos de atuação profissional, evidenciou que, por exemplo, o médico, o bacharel em Matemática, o bacharel em História, o bacharel em Ciências Biológicas, o bacharel em Psicologia, o bacharel em Filosofia estão habilitados ao Magistério da ES, mesmo sem nenhuma vivência na docência e também sem necessidade de cursar disciplinas da Licenciatura. Daí, a realidade de nossas Licenciaturas: os formadores de professores de História, de Ciências Biológicas e de

⁷² Aparece, de forma recorrente, nas falas dos formadores, a expressão *conteúdo teórico* para se referir a conteúdos ministrados na FAE e *conteúdo específico* para se referir aos ministrados nas Unidades de origem. Nos limites de minha percepção, entendo que também os conteúdos denominados por eles *específicos* são tratados de maneira teórica. Na análise que fiz dos programas de disciplinas e das aulas que observei, pude perceber que o que faz das disciplinas *teóricas ou específicas* é a ênfase que recebem – ou deixam de receber – em relação à formação que a modalidade se propõe.

Matemática não precisam ter vivenciado, nem estudado, nem refletido, nem discutido a prática que ensinam. Nem mesmo ter conhecimento dela. Habilitam profissionais para fazer algo que desconhecem! Algumas vezes, até mesmo desconhecem as implicações negativas - se é que há as positivas – de determinadas situações. É o que percebo, por exemplo, no depoimento deste formador:

Eles costumam me procurar, mas eu suponho que entendo a sua pergunta, para orientação acadêmica e com relações profissionais, não buscando minha ajuda para problemas que eles encontram dentro do ensino de primeiro ou segundo grau, a não ser que sejam problemas técnicos. Então...ou seja, não sou referencial para a prática didática não! Nana Buluku

Sem a menor pretensão de fazer análise do discurso, apenas tentando buscar no dicionário o significado dos termos, é possível observar que a denominação Prática de Ensino, dada a uma das disciplinas ofertadas, remete, quanto ao sentido da palavra prática a: uso, experiência, exercício, rotina, hábito, saber provindo da experiência, técnica, aplicação da teoria. Quanto à palavra ensino, refere-se à transmissão de conhecimentos. Daí, os elementos revelados por minha pesquisa me permitem afirmar que existe coerência entre a denominação dessa disciplina e o lugar que ela ocupa no currículo - o penúltimo ou último semestre do Curso - uma vez que, de acordo com a concepção de formação de professores presente nas Licenciaturas pesquisadas o conteúdo e a técnica são aspectos centrais e o sujeito, elemento secundário. Essa concepção é viabilizada pela racionalidade técnica. De modo esquemático, assim formulo:

Fórmula das Licenciaturas: $TC + ET = CT$

Transmissão de Conteúdo + Ensino da Técnica = Competência Técnica

Mesmo concebendo prática de ensino como elemento central num curso de formação de professores e não como uma disciplina permanente, ou mesmo como uma temática transversal a um curso de formação, compartilho do descontentamento presente nas manifestações que se seguem:

...o Curso de Prática de Ensino é um curso que me angustia muito. Muito. ...eu sinto que é d'uma exigência enorme, porque são muitos temas fundamentais que são reservados a essa disciplina, sendo que ela é no final, e que deveria ter sido ao longo do tempo, dum espaço muito maior de tempo. ...E eu acho que, que nós ainda não chegamos a uma boa formulação, no geral. É, e a gente fica assim: 'Aonde que vai ser o espaço de identidade desse professor? Vai ser na FAE? Vai ser no, nos cursos de origem?' A gente dialoga pouco ainda, com os Departamentos. Apsu

O Curso de ... criou a disciplina de Prática de Nós temos alguma Prática de ... hoje, **no** Departamento de ..., não necessariamente só na Faculdade de Educação. O Curso de ... incluiu **mais** disciplinas de Prática de Ensino. É, e aí as disciplinas seriam ministradas pelos professores do Departamento de ... O que é uma coisa interessante, porque a princípio você pode adiantar ou trazer parte dessa discussão, ou dessa preocupação da Prática de Ensino, porque eles fazem, geralmente acontece na ... nos períodos finais. Você ainda pode antecipar e vir pra cá. É, mas eu tenho a impressão de que não há muita integração entre... É, não há muita comunicação entre esse conjunto que está aqui, com aquele conjunto que está lá. É, o que é um complicador, né? Zambi

Eu acho isso um pouco mais difícil, porque geralmente todos nós temos algumas concepções a respeito de qual seria a melhor forma de organizar e de estruturar um determinado curso. Temos que lembrar sempre que a palavra estrutura exige sempre que se coloque diante dela a palavra função. Quer dizer, não há estrutura sem função, assim como não há função sem estrutura. Quando eu penso na estrutura de um curso, eu estou pensando que função esse deve exercer, deve cumprir. Quando eu penso na organização estrutural de um curso, necessariamente existe um desenho que eu pretendo transmitir ou formar ou criar a partir da estrutura deste curso. E o desenho das Licenciaturas não condiz com a função para a qual o aluno está sendo formado. Itzamua

Os nossos cursos de Licenciatura, neste sentido, eu considero, que são uns fracassos, porque eles ensinam muito pouco sobre os seres humanos com os quais nós vamos trabalhar e dão enorme ênfase aos conteúdos das nossas áreas. O que faz com que cada professor se julgue uma espécie de proprietário de um quintal que ninguém pode mexer nele. Mahadevi

Eu acho que as Licenciaturas elas obedecem a uma estrutura extremamente fragmentada no seguinte sentido... Não é que eu não ache importante a formação específica. Eu acho que o professor de português tem que ser bom em português, o professor de matemática tem que ser bom em matemática, o professor de ciências e assim por diante. Ele tem que ter uma formação específica na sua área. Eu não estou querendo que todos os professores sejam a mesma coisa, não é isso. Eu acho que cada professor pode ser professor da sua disciplina e ser formado competentemente para ser responsável para a sua área do conhecimento. O problema que eu acho maior é que na realidade os nossos cursos de Licenciatura têm uma tremenda preocupação com os conteúdos que estão sendo ensinados para os alunos, mas muito pouca preocupação com o destino desses conteúdos, isto é, com os alunos. Nós procuramos conhecer muito das nossas disciplinas, pouquíssimos dos educandos. Gaia

Em última análise, tendo discutido a relação dos sujeitos do processo educacional considerando as manifestações dos entrevistados e tentando teorizar suas práticas, pondero em que nível a concepção de educação, de adolescentes e de formação de professores que eles construíram se entrelaçam. A partir de então, analisarei a relação professor e aluno que considero adequada aos propósitos do meu estudo.

5.5 A relação professor e aluno

Se a relação professor e aluno não caracteriza tema novo, a compreensão de que tal relação não deva ser analisada isoladamente da seleção de conteúdos, da metodologia utilizada para desenvolver os conteúdos e da forma de avaliá-los é bem recente. É sabido que, muitas vezes, a relação vivida pelo professor enquanto ocupava o lugar de aluno é reproduzida, agora, quando ocupa o lugar do profissional envolvido neste processo. Ao entender o professor como agente por excelência das aprendizagens sistematizadas, localizo a relação professor e aluno na perspectiva da construção do conhecimento. Entretanto, tal relação pode tanto promover a construção de conceitos significativos, quanto constituir obstáculo à aprendizagem.

No decorrer de minha trajetória profissional, pude verificar a propriedade da noção de que todas as ações do sujeito professor são decorrentes de sua concepção de educação

que, por sua vez, decorre das concepções construídas por ele acerca de mundo, de ser humano, de sociedade, de relações de trabalho e produção, entre outras. Decorrem, pois, desse raciocínio questões tais como: que tipo de homem pretende ajudar a formar? As mudanças estruturais, sociais, culturais interferem na formação do sujeito? O que será trabalhado com esse sujeito aluno durante os vinte anos que ele passará na escola? As possíveis respostas a essas perguntas representam o posicionamento político característico de uma determinada concepção educacional.

Além disso, o mundo globalizado, a precarização das condições de trabalho, o reconhecimento da diversidade cultural, as mudanças sociais, as alterações do lugar histórico-social da família que, entre outros elementos, caracterizam o fim do século passado e o início deste, demandam um perfil de sujeito que reflete seriamente na nova demanda de função social da escola. Nesse sentido, a escola perdeu a especificidade de ser vista como o *lugar do aprender*, por excelência. Hoje, os alunos entram nessa instituição aos três meses de vida e saem dela aos vinte e dois anos de idade. A essa instituição não cabe, portanto, o papel de lugar apenas de aprender. E, para muitos profissionais dessa instituição, as práticas reprodutivistas são as mais adequadas; para outros tantos deles, vale apostar no processo de construção do conhecimento.

Esses últimos, partidários da construção do conhecimento, agrupam-se no coletivo, *quase sempre solitário*, a outros que elegeram essa possibilidade, entre as várias existentes, para perseguir o que, segundo eles, significa qualidade, coerência e contribuição ao desenvolvimento humano que a compreensão do processo do conhecimento pode proporcionar. Mas, a visão do conhecimento humano global, inteiro, holístico, culturalmente construído, historicamente acumulado e cientificamente renovado pressupõe uma concepção de educação diferenciada daquela que consagra a educação como o resultado de uma transmissão. Para os que elegeram essa possibilidade como concepção, a educação precisa ser vista como o processo que permite a elaboração conceitual do conhecimento – que é produzido pela humanidade com o objetivo de melhoria da qualidade de vida dos sujeitos – a partir de práticas pertinentes, em que o aluno se capacite a refletir, criticar, discernir e propor, adaptando os conceitos construídos às novas situações de forma a compreendê-las, estabelecendo seus objetivos e os meios para alcançá-los.

Nesta lógica, o currículo é o conjunto de ações intencionais na busca da construção de conceitos que gerem propostas de ação a partir de uma dada situação real problematizada e que possam ser aplicados em outras situações similares. Diferindo da lógica transmissiva em que as disciplinas são vistas como áreas específicas do conhecimento e o eixo central de todo o trabalho é o conteúdo das disciplinas, esta concepção centra-se nos sujeitos culturais do processo educacional. A prática dessa concepção demanda, portanto, um profissional capaz de conduzir o processo adotando a postura reflexiva, pesquisadora, questionadora, propositiva, enfim, de construção.

Todavia, meu trabalho não tem por objetivo apontar a existência de um modelo de *bom professor*, apenas considera a necessidade de que a relação professor e aluno seja pensada em função das necessidades que surgem no cotidiano. As atitudes que materializam o posicionamento do profissional perante a profissão o caracterizam como alguém preocupado com a relação professor e aluno como componente essencial para uma construção significativa ou não. Cada professor é uma pessoa e pratica sua profissão ao seu estilo, entretanto, a profissão também influencia a pessoa. Por conseguinte, concebendo a relação professor e aluno como uma relação profissional entre seres humanos, entendo que a seleção do conteúdo disciplinar e o trabalho com ele se justifica por concorrer para a melhoria da qualidade de vida do sujeito aluno e da comunidade humana, efetivando a construção de significados aos conhecimentos.

A relação professor e aluno vivenciada pelo sujeito aluno é definidora na construção da concepção de educação desse sujeito caso assuma o lugar profissional de professor. Não se trata de ser *amiguinho* dos alunos, mas sim de ser um profissional atento a aspectos que possam constituir impedimentos à construção efetiva do conhecimento, quer em virtude de dificuldades na elaboração da aprendizagem, quer devidas a questões pessoais. Numa das aplicações de pré-testes aos alunos licenciandos da UFMG para selecionar os sujeitos formadores desta pesquisa, ouvi de uma aluna a reflexão-questionamento que transcrevo a seguir:

Só pra ver se eu entendi: você quer pesquisar se, por exemplo, o professor ... se preocupa em me ensinar como transmitir o conteúdo de... para uma futura aluna minha se ela estiver grávida ou se estiver usando drogas? ... risos... Quando você for defender, me chama. Eu quero ver... Isto vai ser muito engraçado! Ele

não sabe nem se eu estou grávida, nem se eu uso drogas! Às vezes tenho dúvida se ele sabe que eu existo! Eco⁷³

Quero frisar que, apesar dessa observação ser a mais contundente de todas as que ouvi por parte dos alunos licenciandos nas cinco turmas em que apliquei o pré-teste e o questionário, ela não foi a única que apresentou esse conteúdo. Quero esclarecer, também, que manifestações contrárias a esse posicionamento não ocorreram por parte daqueles alunos. Eram, em sua maioria, menos enfáticas, mas não registrei nenhuma opinião contrária à acima referida.

Nesse ponto de meu trabalho, os elementos analisados permitem-me constatar que a relação que se estabelece entre professores e alunos nas Licenciaturas estudadas baseia-se na concepção tecnicista. Tal concepção, nos dizeres de Mizukami (1986, p. 31)

Aos educandos caberia o controle do processo de aprendizagem, um controle científico da educação” e “o professor teria a responsabilidade de desenvolver o sistema ensino-aprendizagem, de forma tal que o desempenho do aluno seja maximizado..

Ainda sobre relacionamento professor e aluno, ao perguntar sobre a existência de contatos posteriores com ex-alunos da Licenciatura, obtive os seguintes resultados: apenas 40% dos formadores entrevistados disseram manter contato com eles; entretanto, 77% desse total afirma que a razão para que o contato se estabeleça é a busca pela Pós-Graduação. Os depoimentos que se seguem confirmam esta evidência:

Alguns sim. Eu encontro muito com eles, eu tenho duas situações: eu tenho aqueles que vem e falam: ‘Eu tô dando aula, mas quero fazer mestrado’. ...Eles querem vir, querem fazer mestrado, por que acham... Até mesmo agora você tem um problema institucional, pra você subir na carreira você tem que ter o mestrado. Ai eles vêm e contam as glórias, inglórias: ‘Ah! Dar aula é uma tragédia’ ou ‘Dar aula é muito bom, mas eu preciso do mestrado’, ‘Eu vou fazer disciplinas isoladas’. Tupã

⁷³ Utilizo para designar os formandos (alunos dos cursos de formação inicial estudados) o nome de seres que não sendo Deuses – nem primevos, nem originados – também não são humanos. Estando, portanto, em transição. Eco, por exemplo, é uma ninfa. Ninfas, em geral são seres filhos de pais ou mães divinos que se apaixonavam por seres humanos. Veja, portanto, uma forte possibilidade de analogia.

Sim com alguma frequência eles me procuram. Eles telefonam, mandam carta, e tal, pedindo referência bibliográfica, uma coisa nova sobre isso. Outros voltam, estagiam, publicam um trabalho e outro. Ptá

Apenas 15% considera que os alunos retornam em busca de subsídios teóricos e técnicas para o trabalho com os conteúdos programáticos do EF e do EM e 8% dos entrevistados buscam o retorno de ex-alunos licenciados em função do trabalho com os atuais alunos licenciandos. Os três depoimentos que se seguem retratam as duas situações indicadas:

“Vêm muitos pedir. Às vezes... Interessante, às vezes, coisas básicas, que você chamou a atenção na aula, sabe? De material, e que ele não deu muita bola, né, que ele achava, por exemplo, que ele não ia ficar dando aula, tá certo? Aí ele sente a necessidade e volta. Voltam muitos aqui, sabe? Muitos! ...Então, voltam. Voltam muito, sabe? É interessante mesmo. ...Que eu mostro o seguinte: que muitas vezes, o professor não tá dando determinado conteúdo teórico ou prático, é porque ele não domina aquilo, tá certo? Não é o aluno do 2º grau que não tá aceitando aquilo. É porque ele não tá *sabendo* aquilo pra poder ensinar o aluno do 2º grau. Então, eles voltam, muitas vezes, com um material simples que motiva uma aula. Coisas, material, assim, tão *básico*, que o aluno, então, ele transfere pr’aquilo ali aqueles conhecimentos que o professor deu na parte teórica, sabe?” Tezcatlipoca

“O contato mais, digamos assim, um ou outro é que a gente conversa um pouco mais sobre outras coisas a não ser o conteúdo. Muitos quando entram em contato comigo é porque estão precisando as vezes de tirar alguma dúvida e tal, então é uma coisa rápida nesse sentido”. Luonnotar

“Olha, nunca um ex-aluno meu retornou pra falar de dificuldades na prática didática. Quando eles me procuravam era sempre para projetos de Pós-Graduação. Agora esses que eu procuro, é sempre pra... porque eles somem os que vão pra prática didática, eles não voltam. Então você procura e fala, ‘Olha, é ... sua ex-professora. Vem cá falar com meus alunos. Ai eles acham muito bacana, ficam super honrados e vêm falar. Mas eu nunca fui procurada por um aluno na didática que não está dando conta, nunca. Nunca!’” Zurvan

Esse último relato, em que se evidenciou o não retorno do aluno em função da prática profissional, aparece de forma recorrente em outros comentários, conforme os que se seguem:

Não. Não, geralmente os alunos procuram a gente quando querem fazer uma pesquisa, quando querem fazer mestrado, ou quando vão fazer pesquisa em algum lugar e estão precisando ler. Quando estão se preparando pra um concurso, aí eles procuram, pedem indicação de bibliografia, o que está sendo discutido de novo nisso... Mas nunca... Pra este tipo de experiência, não!
Vishnu

Eu tenho esse contato, mas não por conta da Licenciatura, como você tá chamando. Ninguém vem aqui me perguntar: - 'Como é que eu estou dando aula? Você acha que está legal? Nunca. Nunca. Nunca não! Svarog

Porque normalmente a gente não tem esse retorno. Porque quando os alunos procuram, eles já procuram pela carreira, pelo interesse deles na carreira do mestrado etc, etc, etc. Izanami

Já dos 35% dos formadores que afirmaram o aspecto ocasional de tal contato, constatei que, para 46% deles, tais contatos estão relacionados com a Universidade, conforme os relatos a seguir:

Eu tenho muito pouco contato com ex-alunos da Licenciatura. Alguns, ainda mais nesse sentido assim, profissional que procura pra alguma dúvida, alguma coisa. Eu, acontece assim, uma vez ou outra, o aluno tá passando ali, entra e, né, comenta alguma coisa, ex-aluno. Tá fazendo, não sei o que. Às vezes vem, vem na Universidade, e aí resolve visitar, na minha sala, e aí vem com uma questão qualquer lá: 'isso aconteceu que, aconteceu na escola que tava trabalhando e tal.' Mas é coisa completamente ao acaso assim, não tem uma, não é comum.
Nu Wa

Eventual. Quer dizer, voltar, não. A gente encontra com os que voltam pra fazer Pós-Graduação, ou volta pra participar de uma outra atividade. Ou numa dessas atividades...de extensão; ... um Curso não sei aonde; ou uma atividade ...

Eventualmente, assim, mas é um caso ou outro, deve ter acontecido uma vez ou duas. Cê tem um ex-aluno que tá ministrando um Curso e aí ele se lembra que você tinha feito uma discussão, ou tinha algum documento, alguma coisa, aí ele volta e busca. Mas, comigo, isso não é freqüente. Pode ser que outras pessoas, sejam mais referência. Zambi

Eu tenho pouco. Eu tive uma turma que se formou em 96 que foi uma turma que eu acabei **posteriormente** (Grifo meu) ficando amiga, eu fui paraninfa da turma e ai na época da formatura, isso foi uma coisa casual que aconteceu, eles me convidaram pra festas, pra reuniões, festinhas e tal e isso acabou se transformando em uma amizade. Isso começou com a formatura não antes. Isso não ocorreu durante o curso, quer dizer, a partir do momento que eles me convidaram pra ser paraninfa e me convidaram pra essas festinhas e tal, eu fiquei amiga deles. Foi isso essa turma que eu tive essa proximidade, uma parte dessa turma que são amigos entre si também. Há alunos que eventualmente eu encontro aqui na FAFICH que voltam aqui pra fazer algum curso, ou pra fazer pós e aí eu tenho esse contato também, fora isso não. Mas é um contato que pelo menos, parcialmente, eu tenho. Yin

Além disso, os outros 54% desses contatos estabelecidos com os ex-alunos ocorreram em espaços de Formação Continuada, como afirmaram esses formadores:

Não. Eu na realidade eu não tenho contato regular com ex-alunos. Eu encontro com ex-alunos no mundo público, isto é, quando eu faço encontro com professores, debates ou quando eles voltam pra fazer uma pós-graduação. Mas não é uma ação regular eu fazer encontro com esse ex-aluno. É curioso, às vezes, isso mas eu pessoalmente nunca tive interesse em fazer esse tipo de promoção também não. Gaia

Eu encontro com ex-alunos, por exemplo, os lugares às vezes onde têm uma oportunidade de discutir isso com aluno é quando eles fazem o PREPES. Eu dou aula no PREPES da Católica. Encontro no PREPES muitos ex-alunos, e aí lá eu acho interessante, por que eles estão fazendo especialização, então... Olha, pra você ver que interessante, lá eles chegam pra mim e falam dessas questões que você tá discutindo aqui... E aí eles tem a vivência dentro de sala de aula, então eles chegam e colocam: 'Como é que eu coloco isso dentro de sala de

aula, como eu lido?’ Lá eles me colocam. É um lugar onde eu encontro ex-alunos, e aonde eles colocam, e aí tem até algumas coisas interessantes. Vishnu

Quanto aos 25% dos formadores restantes, de acordo com seus depoimentos, os ex-alunos não voltam mesmo. Os formadores apontam inúmeras possíveis razões para tal afastamento. Os comentários abaixo expõem algumas delas:

Mesmo porque eu acho que a própria escola se encarrega de fazer com que os alunos se afastem. A própria escola, onde eles se formam e a busca por um mercado de trabalho, quer dizer, pelo trabalho. Isso faz com que esses alunos se afastem! E a escola acaba, é, de um momento pro outro, de uma forma muito rápida, ... deixando de ser a mãe, né, e passando a ser uma barreira, né?
Viracocha

Nó, a gente tá passando por um período muito difícil aqui, com muito encargo, encargos administrativos, muita cobrança em cima da gente, sabe? E eu ainda não dei conta. Uma das coisas, desse povo que volta, que volta, que traz *feedback*, que traz os problemas, alguns vêm angustiados, outros vêm muito alegres, cada um vem de um jeito ...Esse povo que saiu, né, pra poder voltar e a gente continuar se encontrando. Mas, por enquanto, é frustração ainda porque eu não dou conta, não. O povo vem , mas não dou conta. Daí, outros não voltam! Izanagi

Eu acho que a gente vive meio fora do mundo na Universidade, a gente vive num espaço, num mundo meio paralelo, não é que eu acho que a Universidade está desconectada do mundo. A gente vive uma vida muito diferente do que as que as pessoas vivem. Eu acho! Wakan-Tanka

Para visualizar as razões que levam os formadores a estabelecer contatos com seus ex-alunos, apresento os dados no quadro a seguir:

EXISTÊNCIA E MOTIVOS DE CONTATOS DE FORMADORES COM EX-ALUNOS	
(100% = 32FORMADORES)	
Retornam - % - Quantos	Motivos – Porcentagem – Quantidade
SIM - 40% - 13	Para buscar bibliografia e outras indicações para a pós-graduação - 77% - 10
	Para buscar subsídio teórico e técnicas para o trabalho com o conteúdo programático a ser trabalhado com os alunos – 15% - 02
	Procurados pelos professores para relatos aos atuais alunos – 08% - 01
NÃO - 60% - 19	Ocasionalmente. Em eventos acadêmicos (Feiras, Formaturas, Seminários, Congressos, outros) - 26% - 05
	Em atividades de Formação Continuada para professores do EF e do EM – 32% - 07
	“De jeito nenhum”. - 42% - 08

Além da necessidade de inserção em um mercado de trabalho com baixa remuneração que leva, muitas vezes, a uma jornada diária dupla ou tripla; da ausência de interlocução ou de atendimento às demandas trazidas por outros colegas, da visão de distanciamento entre a *vida acadêmica* e a *vida real*”, uma quarta possibilidade surge como alternativa para explicar o afastamento dos alunos de Licenciatura dos seus Cursos de origem na Graduação, após serem licenciados. Os comentários dos formadores abaixo retratam essa possibilidade. Trata-se da inadequação dos currículos às demandas do campo profissional. Assim sendo,

eu encontro com muita gente e aí as inglorias predominam sobre as glórias, principalmente o pessoal da escola estadual: ‘Porque os alunos não são alfabetizados’, ‘Porque não da pra ensinar’, ‘Porque não adianta ter o livro didático’. Aquela coisa toda. Inclusive, dá uma agonia interna. Eu até andei pensando: tem que criar um material alternativo pra esses meninos que chegam na oitava série... Eu não sei se é exagero, mas isso me foi falado assim por uma fila de professores do Estado que os meninos estão na oitava série e são semi-alfabetizados, eles não entendem o livro, então eu pensei: ‘Meu Deus, eu preciso criar alguma coisa que dê pra eles trabalharem, e tudo’. Eu escuto muito, mas, aqui dentro, é mais por conta de uma busca de qualificação. Lá fora é aquela coisa mais, vamos dizer, procurando chaves, receitas;’ Como é que eu faço, como é que eu não faço. Tupã

O nosso ensino ele é absolutamente voltado pra questão do conteúdo. Ele se preocupa muito pouco com essa formação do aluno nesse sentido enquanto um ser humano integral. Rangi

O distanciamento ou o autoritarismo na relação professor e aluno que, muitas vezes, se caracteriza pela negação do outro enquanto sujeito é um fator, se não impeditivo, no mínimo dificultador da aprendizagem. Ao se colocar no papel daquele que sabe e ensina, o professor, além de identificar o aluno como aquele que não sabe, protege-se da perspectiva do questionamento, da mudança. Quando baseada em estruturas de autoritarismo, de poder e de onipotência, a relação *professor-aluno* se consolida como o encontro de um sujeito e um objeto. Assumir o processo de construção do conhecimento como tarefa mútua constitui, muitas vezes, uma situação dolorosa para o professor que perderá o *status* de detentor do saber. Já do ponto de vista

do aluno, não terá mais o personagem idealizado por ele, que lhe preencha as necessidades de conhecimento.

A relação professor e aluno, assim como qualquer outra, calcada na interação de sujeitos, permite o desenvolvimento individual e coletivo dos seres humanos. Uma leitura possível para o distanciamento da estrutura curricular, da relação professor e aluno, da dinâmica das aulas, da concepção de educação como compromisso ético e político, para além da instrumentalização para a competência técnica, - tão facilmente perceptível nas modalidades de Licenciatura que investiguei - deve-se ater à concepção que os sujeitos formadores têm de aluno. De acordo com minha análise, para esses formadores o aluno é aquele que aprende aquilo que eles ensinam, aquele que assimila aquilo que eles transmitem e, aquilo que eles transmitem, na Licenciatura, é competência técnica. Trata-se do modelo da Racionalidade Técnica ou Instrumental.

Nessa medida, o professor que consegue perceber seu aluno como parceiro, como outro, como diferente, como gente, não se valerá do autoritarismo, da indiferença ou da negação, mas sim do exercício de sua autoridade na relação como sujeito adulto profissional. A compreensão dessa relação me leva a discordar de Aquino (1996, p.47-51) quando o autor afirma que a “tarefa docente [...] encerra-se no conhecimento. [...] o que deve regular a relação é uma proposta de trabalho fundada intrinsecamente no conhecimento.” Para mim essa leitura provém de uma concepção que privilegia o conteúdo como ponto central do trabalho. O que importa nessa concepção educacional é a aquisição do conhecimento científico, historicamente acumulado.

Está claro que essa concepção não considera a relação conhecimento-professor e aluno. A relação professor e aluno é um processo de interação único, formado por dois agentes e mediado pelo conhecimento sistematizado. A construção do conhecimento, a formação humana são compromissos éticos e políticos. Por relação professor e aluno adequada à nova demanda da função social da escola, entendo aquela em que se constrói um conjunto de saberes que, através do conhecimento sistematizado e partilhado coletivamente, promovam a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos envolvidos. O espaço escolar precisa se configurar como um espaço de formação humana. E, como nem toda a aprendizagem leva ao desenvolvimento, evidencia-se a importância de que a escola trabalhe com e pela construção do desenvolvimento de seus

aprendizes. Para tanto, faz-se necessário que o professor seja capaz de ver, de respeitar o sujeito aluno e dar-lhe espaço. É preciso, principalmente, que ele se torne capaz de percebê-lo como gente, como ser humano, como sujeito.

Visto assim, o aluno deixa de ser aquele que nada sabe e a quem tudo será ensinado. Nos dizeres de Skinner, citado por Mizukami (1986, p. 27) está claro que: “É quase impossível ao estudante descobrir por si mesmo qualquer parte substancial da sabedoria de sua cultura.”. Daí, o aluno passa a ocupar o lugar de portador de saberes e vivências. Portanto, da ótica que vejo, o problema, parece-me fundamental levar em consideração os saberes e as vivências dos alunos na construção do desenvolvimento através do trabalho com os conteúdos escolares. Nesse processo, o aluno é concebido como um sujeito aluno capaz de refletir, criticar, discernir e elaborar proposições adaptando-se às novas situações, compreendendo-as e estabelecendo objetivos em relação às situações e estratégias para alcançá-los.

E, nesse sentido, trata-se da inversão da lógica que busca nos problemas cotidianos vividos pelo aluno, uma forma de aproximar o aluno, de fazê-lo interessar-se pelo conteúdo, de *dourar a pílula*, de utilizar estímulos externos para obter a resposta desejada por outro sujeito. Com efeito, a lógica da relação professor e aluno na qual me engajo como pedagoga, historiadora, educadora, professora de adolescentes e formadora é a que busca, nos conteúdos escolares, no conhecimento cientificamente acumulado, formas de aproximar o sujeito da percepção, da compreensão, da localização e da busca de solução para as vivências cotidianas, formulando saberes. O que ficará da passagem, nem um pouco rápida, do sujeito aluno pela EB será o instrumento para se apropriar dos significados acumulados pela cultura e (re)significá-los pela sua ação de sujeito em situações diversas. Nessa lógica, construção de conceitos significativos é igual a desenvolvimento humano e pressupõe uma relação escolar entre sujeito professor e sujeito aluno. E reconhecer, na relação professor e aluno, um elemento fundamental na Educação, pode levar à efetivação de práticas verdadeiramente pedagógicas em que os sujeitos professores atuem como colaboradores no processo de elaboração conceitual e de construção humana dos sujeitos alunos.

Ao encerrar esse estudo, apresentarei, a seguir, algumas considerações que construí, a partir de minha experiência acadêmica e da prática profissional. Espero que

elas contribuam para reflexão sobre o papel dos formadores, professores e adolescentes como sujeitos no repensar constante da formação de profissionais da educação nas Licenciaturas. Incluo neste repensar, de modo enfático o reconhecimento das vivências dos sujeitos como momentos de construção e a necessidade da formação continuada dos Formadores. Aponto, ainda, outras questões que me inquietam, como que numa tentativa de buscar aliados para este vôo, pretendendo não ser mais *andorinha solta*.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O CONTO DO SÁBIO CHINÊS

- Raul Seixas – 1980 –

Era uma vez um sábio chinês
Que um dia sonhou que era uma borboleta
Voando nos campos, pousando nas flores
Vivendo assim um lindo sonho
Até que um dia acordou e
Pro resto da vida uma dúvida lhe acompanhou:
Se ele era um sábio chinês
Que sonhou que era uma borboleta
Ou se ele era uma borboleta
Sonhando que era um sábio chinês.

Os comentários e a prática dos professores no EF e no EM na *Sala dos Professores* confessando a dificuldade de trabalhar com alunos adolescentes e creditando, quer esta dificuldade, quer a negação da condição de sujeito desses alunos, a uma lacuna na formação inicial que receberam nas Licenciaturas, levaram-me a investigar a veracidade e as razões, que conduzem a tal situação. Ora, se a modalidade Licenciatura habilita o professor a trabalhar, com adolescentes, o que faz com que os adolescentes não sejam considerados na modalidade Licenciatura?

Responder a essa pergunta passou, então, a ser o mote de minhas investigações nas escolas do EF e do EM. Assim, conforme descrito ao longo da dissertação, os sujeitos professores convivem com situações cada vez mais complexas, como: abuso de drogas, gravidez precoce e suas conseqüências, desemprego, violência e outras tantas que chegam à escola fazendo parte das vivências dos sujeitos alunos adolescentes. A respeito disso, é importante recuperar que essas situações chegam à escola vindas da estrutura social em que tais vivências constituem a realidade de todos, não sendo, portanto, especificidades nem da escola, nem dos adolescentes. Apesar de reconhecidamente complexas, essas situações não podem, segundo a minha perspectiva, ser definidas como indissolúveis. Assim sendo, uma possível solução para elas está na articulação entre os diferentes sujeitos do processo educacional. E um dos caminhos para a construção dessa possibilidade passa pela ação dos sujeitos formadores.

E, como, então, isso se efetivaria? Ora, nos cursos de graduação são divulgados textos bem elaborados que abordam perspectivas filosóficas, antropológicas, pedagógicas, sociológicas, históricas, psicológicas, matemáticas e biológicas e, mais ainda, são trabalhados conteúdos programáticos nas discussões com os licenciandos. Durante as discussões, alunos e professores do EF e do EM são tratados como objeto⁷⁴. São objetos de análises, de decisões, de transmissão, de assimilação. Logo, quando os licenciandos terminam sua graduação inicial, passam a ocupar o lugar daquele que estudaram nos textos, daquele acerca do qual discutiram a teoria: do objeto.

⁷⁴ Objeto neste estudo, em oposição a sujeito, é a condição de ser *apreendido pelo conhecimento* e de não ser o *sujeito do conhecimento*, aquilo que é manipulável, que apresenta caráter fixo e estável, aquele que não tem reconhecidas as suas vivências e, portanto, não tem reconhecida a construção da sua própria história e a sua contribuição na feitura da história da humanidade.

Esta prática revela uma concepção de educação que a bibliografia pedagógica caracteriza como Concepção Behaviorista ou Tecnicista. Seguindo essa concepção, o professor do EF e do EM se reconhece como objeto a partir da aceitação das normas, das regulamentações, das legislações que ditam a ele uma concepção de educação a adotar e ele estende esse reconhecimento ao seu aluno adolescente. Assim, a maneira como se relacionam teorias trabalhadas na graduação e práticas pedagógicas vividas em sala de aula não favorece a construção de parâmetros para o trabalho com alunos, sujeitos de vivência e de experiência específicas reveladoras de valores sociais, produtoras de saberes que promovem a sua sobrevivência e inserção na humanidade.

Esses alunos sujeitos adolescentes apropriam-se de transformações sociais, políticas e tecnológicas e, então, produzem, acessam e partilham conhecimentos. Tais conhecimentos, por sua vez, precisam ser compreendidos pelos professores do EF e do EM, que, também, precisam ter seus conhecimentos reconhecidos e pensados pelos formadores. Da perspectiva que consigo enxergar a relação entre formadores, professores e adolescentes, a bagagem das vivências que os sujeitos adolescentes trazem não encontra lugar no espaço formal, conteudista e impessoal da escola. Da mesma forma, a experiência pessoal dos professores do EF e do EM é abandonada *no portão para fora* – como se isso fosse possível. Igualmente, a subjetividade dos sujeitos formadores não se manifesta no espaço universitário. O depoimento destes professores que se segue diz isso, por outro olhar:

Eu acho que a gente vive meio fora do mundo na Universidade. A gente vive num espaço, num mundo meio paralelo. Não é que eu acho que a Universidade esta desconectada do mundo, não. A gente vive uma vida muito diferente do que as que as pessoas vivem. Então, eu acho que isso também complica, vai ficando uma coisa cada vez inacessível. Eu, às vezes, tenho essa fantasia. Eu acho que a gente vive num mundo muito a parte, em termos de preocupação de vida, de disponibilidade, sabe!? Não tem nada a ver com a Universidade estar separada da sociedade. Não é isso que eu tou pensando. Eu estou pensando no tipo de vida mesmo que eu levo ou até que os meus colegas, em geral, levam: ela é muito paralela ao resto do mundo. Eu acho.

Wakan-Tanka

Em conclusão, a cultura dos adolescentes, dos professores e dos formadores é quase invisível. Suas vozes são silenciadas, suas vivências e saberes são negados tendo em vista uma concepção educacional que considera todos os sujeitos como objetos utilizados para realizar determinações e cumprir regulamentações de organismos internacionais que trabalham com a ideologia de mercado visando resultados.

Nessa medida, na formação inicial, na modalidade Licenciatura, não há espaço para os futuros professores refletirem sobre como ser professores de História da Revolução Francesa, de Equações Incompletas do 2º Grau, de Ecossistemas Brasileiros e de outros tantos *conhecimentos científicos historicamente acumulados* para adolescentes, muito embora sejam licenciados para a prática do magistério no EF e no EM.

Diante desse quadro, muitas foram as questões que se levantaram aos meus olhos. Procurei, nesta pesquisa, desvendar algumas delas. Há uma lacuna na formação inicial dos professores? Há intencionalidade nesta lacuna? Tal intencionalidade é política, pedagógica ou político-pedagógica? Que concepção educacional norteia a prática dos formadores? Essa concepção é definidora da estrutura de formação de professores nas Licenciaturas? Qual a noção de adolescentes com que trabalham os formadores? Como a formação dos formadores é estruturada? Essa tal formação se articula com as demandas da formação de professores? Os formadores consideram-se educadores? Os formadores são sujeitos no processo de constituição das Licenciaturas? Os formadores graduam-se para a reprodução ou para a proposição? Reitero, em definitivo, que a intenção de buscar certezas ou rótulos para classificar os sujeitos docentes universitários inexistente neste trabalho.

O desvelamento dessas questões ocorreu durante entrevistas, observações de aulas, conversas informais, movimentos próprios dos pensamentos, e, assim, foram desenhando similaridades e constâncias nas práticas e nas concepções dos formadores que explorei, dentro dos meus limites, apesar da amplitude que os contatos com os entrevistados me proporcionaram.

Quanto ao levantamento do perfil dos 32 professores universitários entrevistados, 65% deles encontram-se, hoje, entre os 41 e os cinquenta anos de idade.

Isso significa que eram adolescentes nos anos sessenta e setenta. Naquele momento histórico, o adolescente, de modo geral, que tinha visibilidade social e, portanto, era objeto da representação elaborada socialmente, pertencia à classe média, estudante, engajado politicamente. Era representado como crítico à ordem estabelecida, desencadeador de atos transformadores e propunha uma estrutura social alternativa ao capitalismo. Essa representação valeu aos adolescentes brasileiros dos anos 60 e 70 o tratamento repressivo dispensado a todos os que se opuseram à Ditadura Militar no qual ou foram calados, ou negados.

Esse referencial refletiu nos depoimentos dos formadores universitários entrevistados. Atribuem aos adolescentes atuais o *status* de individualistas, conservadores, pragmáticos, consumistas, sem idealismo e sem compromisso político. Embora, no atual momento histórico, os adolescentes que estão em evidência social sejam os das classes trabalhadoras, repetindo o processo vivenciado por sua geração, esses formadores, agora adultos, estigmatizam os adolescentes em virtude da concepção à qual se adequaram. Ilustram meu ponto de vista, os comentários de alguns professores, como:

Adolescência é uma coisa horrorosa! [...] Não tem a menor noção de limite, ou melhor, quer experimentar todos os limites; quer fazer tudo que tem vontade; não quer ouvir um não. È... acha que o mundo é um saco, que ele tá certo. [...]Tem um desenho animado, chamado: ‘Beth Kaboon’. Já teve a oportunidade de ver? Passa no Cartoon Network. Aquilo é o espírito da adolescência. Tem um colega, um conhecido meu que falava que devia trancar os meninos entre 8 e 17 anos. Trancar na garagem. É um pouco por aí.
Zambi

Ah, período difícilimo! (risos) Período difícilimo. É, como o pessoal fala aí: aborrecência, né? É um período difícil. E é interessante que eu acho que eu não tive tanta crise, que eu me lembre assim, de ter passado por período difícil na adolescência. [...] por exemplo, eu tive problema muito sério, com ele na adolescência. Felizmente nada de droga, sabe? Nada desses vícios. Mas uma cobrança muito grande em relação à gente, aos pais, sabe? Uma cobrança, especialmente, de *status*. Tezcatlipoca

Eu tenho uma filha adolescente. Então, eu acho que são ainda um pouco irresponsáveis para as coisas. Nummo

Ainda sobre o levantamento do perfil dos entrevistados, os dados demonstraram que 41% dos sujeitos formadores de professores não cursaram a modalidade Licenciatura. Dos 59% que o fizeram, 58% nunca deu aula para os quatro últimos anos do EF e 79% nunca deu aula para o EM. A fala de um professor da Licenciatura reafirma esta leitura:

E é uma disciplina que procurava, exatamente, fazer essa ligação da formação do sujeito com a escola, com a prática que ele ia ter[...] Mas os cursos de Licenciatura eram e ainda continuam, continuam ainda com essa crítica: *totalmente* desvinculado da prática do aluno. Da prática social. Dessa prática que eu considero que é o fundamental. Por que, por exemplo, eu vou te falar da [...] que eu considero que é o mais avançado. A licenciatura na [...] é a mais avançada, entretanto, existe um paradoxo nisso aí. Eu fiz essa pesquisa, por isso que eu vou te afirmar o que eu tô te falando agora: *todos*, não tô te falando exceto, não. Tô te falando *todos*. Todos os professores que davam aula na ...na época que eu trabalhei na ...*todos* os professores que davam aula na Licenciatura, eles eram bacharéis. Não eram licenciados. Sabe como é que foi a história deles? Eles terminaram o Bacharelado, fizeram concurso, entraram pra Universidade e eles *nunca* puseram o pé, o dedinho do pé, numa escola de 5ª a 8ª série ou de Ensino Médio, ou seja, Ensino Fundamental e Médio. *Nunca* puseram o pé. Ora, se eles não têm essa prática, como é que eles vão dar aula pra Licenciatura? Então, essa contradição, ela é *grande* na ...ainda que a ...tente avançar. Mas ela vai ficando *maior* ainda, mais ampla ainda na [...], na [...] Aqui na [...] tá chegando uma leva muito interessante de colegas .É o pessoal que terminou uma graduação, às vezes, na ..., na Sei lá onde! E *nunca* pôs o pé numa sala de 5ª a 8ª série. Que nunca pôs o pé numa sala de 2º grau, que dirá de 1ª a 4ª, isso aí nem entra. Então é um povo que nunca pôs o pé. Fez o mestrado, fez um concurso, entrou aqui como professor assistente, tão indo pro doutorado e vão formar o professor que vai trabalhar de 5ª a 8ª e no Ensino Médio [risos]. Não tem jeito, né? É um paradoxo, é uma contradição violenta. E é toda uma política dentro da Universidade, é toda uma questão de valorização dos bacharelados, em detrimento das licenciaturas, né, que é uma questão violenta. Izanagi

Quando o professor de EF e de EM pensa o adolescente, reproduz o formador – na verdade, pensa o adolescente e o licenciando como aluno e não como sujeito – e pensa nele como tábua rasa na qual o professor deverá imprimir os conhecimentos, moldando seu comportamento por meio de estímulos externos. A concepção de adolescência que aí se verifica é a de uma passagem e desconsidera suas vivências específicas, seus saberes anteriores e, em virtude disso, nas relações escolares, esses alunos são negados enquanto sujeitos de seus processos. Tal concepção anula a possibilidade de perceber os adolescentes não como uma unidade, mas como diversidade, com características específicas definidas por seus pertencimentos de gênero, raça, classe social, religião, tribo, localização histórico-geográfica, de história de vida. Tais características vão além das características comuns à representação social que se constrói deles.

Além disso, nas relações escolares baseadas na concepção de adolescentes como *sujeito em construção, esperança do futuro, futuro cidadão* ele ocupa o lugar do aluno que nada sabe e a quem o *adulto construído* que tudo sabe, tudo deve ensinar, transmitir-lhe-á conhecimento numa prática de educação transmissiva. Essa visão é definidora da relação professor e aluno. Busco Cardoso (2001), que, ao pesquisar as interações comunicativas envolvendo professores e alunos jovens da classe trabalhadora, diz:

Há um mundo predefinido que orienta o processo comunicativo entre alunos e professores desconsiderando as possibilidades de intervenção dos educandos. Desconhece-se a importância da linguagem e dos processos relacionais na formação da identidade desses indivíduos.” [...] “Ao desconhecer essa importante dimensão da relação comunicativa retira-se a possibilidade de uma educação pautada pela dialogicidade, impedindo que os alunos coloquem-se como agentes que também constroem e observam o mundo do qual se fala.

O desenho que consigo concluir evidencia a necessidade de que os formadores discutam urgentemente, avaliem e redimensionem as experiências vividas individualmente, pelos coletivos de Departamento, pelos coletivos de Licenciatura e,

finalmente, pelos coletivos de Curso, formando-se continuamente em serviço, também, como profissionais da Educação. Que minhas afirmações tenham o tom de denúncia!

Com efeito, nessa lógica, licenciar profissionais para ministrar aulas de Ciências Biológicas, História e Matemática nos quatro últimos anos do EF e no EM, aos sujeitos alunos entre os doze e os dezoito anos de idade, pressupõe reconhecê-los – os licenciandos e os adolescentes - como sujeitos que têm vivências e construções próprias e, não sendo iguais às dos formadores não são melhores nem piores. São diferentes! Tal reconhecimento demanda o estudo da realidade geracional, social e histórica, enfim, da realidade cultural desses sujeitos e, para tal, os formadores necessitam formar-se continuamente e em serviço, habilitar-se a lidar com o outro que, na minha perspectiva, é um parceiro de seu trabalho. Licenciar-se, enfim, ao magistério na Licenciatura. E como fazê-lo?

Certamente, inexistente em minha pesquisa a intenção de propor o ensino da sensibilidade e do respeito ao diferente numa disciplina na Licenciatura, ou mesmo como um Tema Transversal na ES. Apenas entendo que o trato de diferentes situações vividas pelos alunos do EF e do EM constitui uma das principais características do sujeito que se pretende professor. Da mesma forma, entendo que tais características constituem elementos fundamentais no perfil profissional daqueles que se propõem atuar como formadores de professores. Os sujeitos que se propõem professores universitários, formadores de professores, habilitadores de licenciandos precisam demonstrar disposição para se deslocar do lugar do transmitir *competência técnica* em direção ao lugar do refletir, do construir, do aprender, do educar. E, para tal, entendo que é fundamental que os formadores se reconheçam sujeitos.

Mas... voltando à *Sala dos Professores* do EF e do EM, sem contudo haver me ausentado dela por um segundo sequer, uma vez que o problema que me trouxe a esta discussão é o da situação de objeto a que são relegados os alunos adolescentes, cabe, aqui, o questionamento: o aprendizado de conteúdos programáticos (componentes curriculares) acrescido de técnicas habilita o professor ao exercício do magistério destinado a adolescentes? Afinal, os documentos oficiais dizem que é para isso que o aluno da Licenciatura está sendo licenciado. Não só o reconhecimento dos professores

quanto às dificuldades de tratar com alunos adolescentes, mesmo na ótica da transmissão de componentes curriculares, apesar de haverem cursado licenciaturas na lógica da racionalidade técnica como também os dados levantados por esta pesquisa me autorizam a responder negativamente: o aprendizado de conteúdos programáticos, acrescido de técnicas não habilita o professor ao exercício do magistério para adolescentes.

Por conseguinte, ao buscar desvelar a “*Sala dos Professores* do EF e do EM” minha pesquisa se embrenhou por um “labirinto” que me levou à “*Sala dos Professores* da ES”, onde constatei o isolamento, de maneira bastante similar tanto dos professores quanto dos formadores. Percebi isso em relatos pessoais, ou em pequenos grupos. A inexistência do trabalho coletivo evidenciou-se tanto no caráter pessoal que as disciplinas e seus desenvolvimentos adquirem, quanto no desenrolar do Curso e no desconhecimento na totalidade. As falas que se seguem corroboram essa constatação: “Eu sempre fui professor de ...” Aton “A cada semestre damos aula de uma disciplina, mas, não fugindo muito da ementa, cada um desenvolve aquilo que acha que deve ser.” Luonnotar “O resto a gente não sabe [...] Você vai sempre ver professor, como eu, que não tem uma noção geral do Curso, sabe? Mas, pode acreditar.” Tiamat

Há, ainda, outros depoimentos que reforçam a conclusão deste trabalho:

“Nós não criamos ainda esse, esse espaço de co-responsabilidade nessa formação, sabe? Nem sei se vamos criar, eu acho que, por vezes, sim, por vezes, não. Mas, desde que a gente consiga oferecer minimamente, é, uma organização que favoreça, os alunos mesmo vão fazendo as suas aprendizagens, né, ao longo do tempo. Tá bom? Kumush

Entendo que os formadores de professores, que não enxergam seus alunos no lugar de sujeitos futuros professores e olvidam os adolescentes no lugar de sujeitos envolvidos diretamente nos objetivos da formação dos licenciandos, assim agem por não assumir, eles próprios, seu lugar de sujeitos. Não se entendem sujeitos das Licenciaturas, embora assumam postura de quem se relaciona com objetos. E, por concordar com esta concepção, negando em sua prática profissional, o debate, o estudo,

a formação continuada e o espaço coletivo na construção das Licenciaturas, acabam por ocupar o lugar de objeto.

O *fio de Ariadne*, que pode conduzir à saída desse *labirinto* revertendo o quadro apontado, é a compreensão da necessidade do rompimento com a lógica disciplinar e conteudista nas modalidades Licenciatura. Ações como trabalho coletivo, interdisciplinaridade, horário para estudos em grupos, trabalho com projetos, enfim, formação continuada podem ser o início da construção coletiva da estrutura curricular da Licenciatura. Tais ações devem envolver todos os interessados por cronograma que preveja estudo sobre o tema. O objetivo de tais ações seria, de acordo com o meu ponto de vista, a construção coletiva de uma nova concepção de formação de professores que se estruture em função da dinâmica vivenciada no cotidiano da atuação que os professores da EF e EM exercerão como profissionais de alunos adolescentes, em grande maioria pobres e, por vezes, vivenciando situações que não poderão constituir obstáculos à aprendizagem em virtude de uma deficiência dos formados já identificada. Inexiste, aqui, qualquer alusão a reuniões de caráter burocrático para cumprir agenda, em que interesses setoriais são defendidos em detrimento da construção do todo, nas quais, enquanto o sujeito que pensar diferente fala, o outro já elabora a réplica.

Diante do exposto, os elementos coletados nesta pesquisa e a reflexão que fiz acerca deles autorizam-me a afirmar que é necessário que os formadores das Licenciaturas realizem pesquisas, análises, reflexões, estudos e debates sobre sua atuação como sujeitos, profissionais da Educação, formadores de professores. Partilho da concepção de que, para efetivamente colaborar com a humanidade na aquisição da autonomia – autonomia essa adquirida mediante o conhecimento crítico da realidade – a ponto de propiciar a formulação de alternativas, a educação precisa ser concebida, dentro de uma perspectiva que esta pesquisa vem corroborar qual seja, propiciar ambiente dialógico em que cada sujeito seja reconhecido em sua especificidade e em seu pertencimento ao grupamento humano.

Em última análise, um curso que objetiva formar profissionais para o trabalho com Educação no EF e no EM, de forma que tais profissionais estejam aptos a responder às demandas culturais da função da escola neste início de século, necessita voltar seu olhar

para alguns aspectos. Dentre inúmeros outros, saliento aqueles que a vivência na *Sala dos Professores* me ensinou a considerar de fundamental importância. São eles:

- ⇒ necessidade de definição de um projeto político pedagógico para a formação do profissional da Educação Superior. Esse projeto deve compreender a formação continuada e em serviço para os formadores das Licenciaturas. Tal projeto, acredito, deveria considerar a necessidade de habilitá-los a conduzir processos educativos de construção de conhecimentos que entrelacem as vivências, os interesses, as potencialidades de seus alunos licenciandos com os conteúdos disciplinares;
- ⇒ necessidade da construção coletiva de um currículo para a Licenciatura que se oriente pela demanda da atuação profissional e não pelo cumprimento de programas desconexos com a realidade. Tal currículo, penso eu, deveria valorizar a prática investigativa como relevante característica do perfil desejado para os futuros professores e se embasar na concepção de provisoriamente das *certezas científicas*. Ao mesmo tempo, precisaria contrabalançar a transposição didática com a aprendizagem dos conteúdos, incentivando o diálogo entre a produção contínua do conhecimento e a sua (re)interpretação no contexto escolar. A apresentação dele para posterior discussão de ementas, programas, objetivos e relevância das disciplinas na formação dos licenciandos seria parte constitutiva da construção deste currículo;
- ⇒ construção coletiva de uma organização institucional que se subordine à proposta pedagógica, porque ela própria tem papel formador. Tal organização institucional, na minha perspectiva, necessitaria viabilizar tempo e espaço coletivos para discussões, leituras, pesquisas, estudos, socializações de vivências, reflexões das práticas, participação efetiva na vida administrativa da Universidade, discussões de algumas relações (formadores e licenciandos, universidade e sociedade, sistemas educacionais), apresentação de pesquisas desenvolvidas e em andamento que, a partir da análise da prática, constituam o fundamento da construção teórica;
- ⇒ necessidade de um levantamento – no primeiro semestre do Curso - e conseqüente estudo do perfil dos alunos da Licenciatura visando à adequação de planejamento e de ações pedagógicas necessárias. Tal planejamento poderia incluir, se necessário, a formação continuada dos formadores quanto ao estudo e aprofundamento de alternativas pedagógicas, pedagogia de projetos, interdisciplinaridade,

transdisciplinaridade, gestão democrática, projeto político pedagógico, ciclos de idade de formação, tempos escolares, educação inclusiva, (re)significação curricular, adolescentes, entre outros. As ações pedagógicas poderiam incluir estratégias de supressão de eventuais deficiências que os licenciandos carreguem consigo da escolarização básica, bem como momentos de retorno de ex-alunos para avaliar a adequação do currículo oferecido à demanda da realidade das escolas de EF e de EM. Isso porque essas deficiências eles vivenciam, agora, em suas práticas docentes.

Por fim parece-me importante destacar que esta pesquisa não objetivou culpabilizar os formadores identificando-os como causadores dos problemas da formação inicial dos professores do EF e do EM. O objetivo, aqui, foi apontar algumas possibilidades de ação que os formadores teriam se não fossem vítimas do esquema de roda viva imposto pelo sistema econômico vigente e, portanto, poderiam solucionar parte do problema. Friso também que minha contribuição se destina a todos os formadores independentemente da unidade administrativa a que se vinculem. Como já foi dito, trabalhei com a idéia de melhoria das condições objetivas, na esfera pedagógica, de formação de professores nos Cursos e não no Instituto A ou na Faculdade B.

Por fim, merece destaque algumas iniciativas - poucas, porém brilhantes - de alguns dos formadores participantes dessa pesquisa que, por já se entenderem sujeitos, incorporam as suas vivências educacionais.

O desejo de realizar esta pesquisa nasceu da vivência aqui relatada e de questões de presença constante em minhas reflexões. Cito aqui algumas delas que o problema que levou à presente investigação suscitou, mas que a delimitação do objeto que defini como prioridade nesse trabalho não permitiu. Todas, acredito, não caberiam: como se definem os currículos das Licenciaturas? Os formadores discutem as questões do mundo do trabalho? Diante do cenário da educação em âmbito mundial, os formadores têm discutido o redimensionamento da ação educativa? Os formadores discutem questões, tais como, cidadania, sexualidade, drogas, violência, economia, desemprego, adolescência etc como objeto específico na formação docente nos currículos e nas práticas das Licenciaturas? Estas posturas trazem reflexos à prática pedagógica posterior

dos professores no EF e no EM? Como se efetiva a construção do saber do formador? Quais são as características de conjunto do formador? Existem aspectos prazerosos no trabalho dos formadores? Quem são os sujeitos por trás dos formadores?

Além dessas questões, considero relevante levantar outras que, me parecem pertinentes com relação tanto aos formadores, quanto aos professores, quanto aos adolescentes. Por exemplo: Que concepção de educação permeia o trabalho daqueles que consideram importante a reflexão sobre estas as situações sociais vivenciadas pelos alunos? Que práticas pedagógicas desenvolvem aqueles que combatem a concepção fragmentada do saber que caracteriza o conhecimento escolar? Como se percebem aqueles que construíram uma visão do aluno como sujeito autônomo e crítico capaz de interferir nas situações apresentadas hoje pela humanidade? Entendem-se educadores? Entendem-se sujeitos? Que características de conjunto agrupam aqueles que se envolvem em projetos de transformação da sociedade? Que fatores levam aqueles que percebem seus alunos adolescentes como sujeitos de vivências e de experiências a fazê-lo, uma vez que também *não foram formados pra isto*?

Enfim, esse quadro de indagações leva-me a destacar o quanto ainda há necessidade de pesquisas, de estudos, de discussões, de debates e de teorizações das práticas, que estudem o problema da Licenciatura. Alguns com o olhar de Pasífae, alguns com o olhar do Touro de Creta, outros com olhar de Minos, outros de Dédalus, alguns de Ariadne, alguns de Teseu, muitos de deuses protetores de povos derrotados e poucos pela lente do Minotauro ainda descreverão a Formação de Professores, a Licenciatura, os Adolescentes, os Professores, os Formadores e as relações entre esses sujeitos. E cada um deles estará colaborando no processo de construção de uma concepção educacional que vise à transformação do olhar humano que vê objetos, num olhar humano que enxergue sujeitos.

Cada um deles será seu redentor!*

* Caso necessário, retorne à epígrafe e ao Mito do Minotauro.

7 - REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

A MÍDIA DOS JOVENS. Pesquisa ANDI/UNESCO. Brasília: Ano 5, nº 8, jun, 46 p, 2001.

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização da Juventude no Brasil. In: Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Editora Autores Associados, número especial, p. 25-36, maio/jun/jul/ago. 1997. Set/out/nov/dez. 1997.

ABRAMOVICH, Fanny (org). Meu Professor Inesquecível: ensinamentos e aprendizagens contados por alguns dos nossos melhores escritores. São Paulo: Editora Gente, 159 p, 1997.

ABRANTES, Paulo. Trabalho de Projecto e Aprendizagem Matemática. In: Reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural – Os projetos de trabalho. Belo Horizonte: p 35-45. 1995-96.

ADORNO, Sérgio. Ética e Violência: Adolescentes, Crime e Violência. In: Juventude em Debate. São Paulo: Cortez, 2000. P. 97-110 e 122-134. (Debate ocorrido em 01.06.1998).

ADULTO. In: Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa – 2ª Edição Revista e Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 51.

AFONSO, Maria Lúcia Miranda. A Polêmica sobre Adolescência e Sexualidade. Tese de Doutorado. FAE/UFMG, Belo Horizonte, 1997.

ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite (org). O sentido da Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 150 p, 1999.

ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 104 p, Edições Loyola, p 79-128, 1999.

_____. Entre a Ciência e a sapiência: o dilema da educação. São Paulo: Edições Loyola, p 79-128, 1999.

_____. A alegria de ensinar. Campinas, São Paulo: Papyrus Editora, 93 p, 2000.

_____. A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas, São Paulo: Papyrus Editora, p 33 a 68. 2001.

- ANDRADE, Eliane Ribeiro. Juventude, exclusão e educação. In: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: DP&A Editora, nº 1, p 88 a 105, maio. 2000.
- ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil: 1990-1998. In: CANDAU, Vera Maria (org). Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, p 83-99, 2000.
- AQUINO, Júlio R. Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Júlio Groppa (org). Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus, p 39-55, 1996.
- _____. A Indisciplina e a Escola Atual. In: Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo: FEUSP, v 24, n 02, jul/dez, p 181-204, 1998.
- ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 251 p, 2000.
- BECKER, Fernando & MARQUES, Tânia B. Iwaszko. O Desenvolvimento Cognitivo na Adolescência. In: Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, n. 8, ano 2, p. 57-59, fev/abr. 1999.
- BELO HORIZONTE. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Diagnóstico: Crianças e Adolescentes em Belo Horizonte. Belo Horizonte: CMDCA, 148 p. 1994.
- BELO HORIZONTE. Planejar BH: Publicação da Secretaria Municipal de Planejamento-PBH. Belo Horizonte: Centro Gráfico da PBH, ano 02, n 08, ago, 50 p, 2000.
- BOLOGNA, José Ernesto. Drogas: Referenciais e Drogas. In: Juventude em Debate. São Paulo: Cortez, 2000. P. 79-95. (Debate ocorrido em 25.05.1998).
- BORGES, Jorge Luis. A Casa de Astérion. In: O ALEPH. São Paulo: Globo, p 58-60. 1999.
- BRASIL. Ministério da Ação Social. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF. 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 436 p. 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1996.

- BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. Jovens Acontecendo na Trilha das Políticas Públicas. Brasília: CNPD. 1998.
- CALLIGARIS, Contardo. A Adolescência. São Paulo: Publifolha, 83 p. 2000.
- CANDAU, Vera Maria et al. Tecendo a Cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 126 p, 1995.
- CARDOSO, Ércio do Carmo Sena. Interações Comunicativas em uma Escola Noturna: a construção do lugar na fala de seus sujeitos. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. 2001.
- CARDOSO, Ruth C. L. e SAMPAIO, Helena M. Sant'Ana (org). Bibliografia Sobre a Juventude. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 252 p. 1995.
- CARLINI-COTRIM, Beatriz. Drogas: Estranhando o Óbvio. In: Juventude em Debate. São Paulo: Cortez, 2000. P. 71-79 e 86-95. (Debate ocorrido em 25.05.1998).
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. In: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: DP&A Editora, nº 1, p 11 a 27, maio. 2000.
- CARVALHO, José Sérgio. O discurso pedagógico das Diretrizes Curriculares Nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. In: Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Editora Autores Associados, n 112, mar, p 155-165, 2001.
- CASTANHO, Sérgio E.M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org). Pedagogia Universitária: A aula em foco. Campinas, São Paulo: Papirus, p 13-48, 2000.
- CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. 1995, (mimeo).
- CASTRO, Cláudio Moura. Memórias de um Orientador de Tese. In NUNES, Edson de Oliveira (org) A Aventura Sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, p 307-326.
- CENPEC & LITTERIS. O Jovem, a Escola e o Saber: Uma Preocupação Social no Brasil. In: CHARLOT, Bernard (org). Os Jovens e o Saber: Perspectivas Mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, p 33-50, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. A Universidade em Ruínas. In: TRINDADE, Hélio (org). A Universidade em Ruínas: na república dos professores. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes / Porto Alegre, Rio Grande do Sul: CIPEDES, p 211-223, 1999.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). Reunión Regional de Tecnología da Informação para o Desenvolvimento. A América e

o Caribe na Transição Para Uma Sociedade do Conhecimento – Agenda de Políticas Públicas. Florianópolis: 29 p. jun. 2000.

CONSELHO ESTADUAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE MINAS GERAIS. Relatório de Minas Gerais à 3ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: nov. 1999.

CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE BELO HORIZONTE. Violência Doméstica e Exploração Sexual Contra Crianças e Adolescentes. Belo Horizonte: CMDCA, 56 p, 2000.

COSTA, Cristina. Caminhando contra o vento: uma adolescente dos anos 60. São Paulo: Moderna, 126 p, 1995.

COUTO, Karine Gusmão. A Violência na Escola: um estudo inicial. Belo Horizonte: Monografia de Bacharelado, FAFICH / UFMG, 98 p. 2000.

CUNHA, Marcus Vinícius da. John Dewey, a outra face da Escola Nova no Brasil. In: GHIRALDELLI JR, Paulo (org) O que é filosofia da educação? Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade? In: CANDAU, Vera Maria (org). Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, p 133-147, 2000.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. A nova escola: um desafio do terceiro milênio. In: Ética e Cidadania, Belo Horizonte: Escritório de Histórias, p. 116-121. 2000.

DAYRELL, Juarez. A Escola Como Espaço Sócio-Cultural. In: DAYRELL, Juarez (org) Múltiplos Olhares Sobre a Educação e Cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 136-161. 1996.

_____. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. 2001. nº de folhas 50 f. Tese (Doutorado em completar) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DIMENSTEIN, Gilberto. Meninas da Noite: a prostituição de meninas-escravas no Brasil. São Paulo: Editora Ática, 163 p, 1992.

DORNELES, Beatriz Vargas. Uma perspectiva histórica da aprendizagem. In: Pátio – Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, nº 16, ano IV, fev/abr, p 29-33. 2001.

FAGNER, Raimundo (Interp). Clodô e Zeca Bahia: Ave Coração. Rio de Janeiro: Discos CBS I.C.L., 1979. 1 disco de vinil, 33 rpm, estéreo.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Conhecimento e Cultura na Escola: uma abordagem histórica. In: DAYRELL, Juarez (org) Múltiplos Olhares Sobre a Educação e Cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 127-135. 1996.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. A Dimensão Histórico-Política da Nova Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Superior. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20. Caxambu, 1997. In: Revista do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. Maringá: UEM, v 01, n 01, set, p 11-32, 1998.

FERNANDES, Florestan. O desafio educacional. São Paulo: Cortez e Autores Associados, p 22-24, 48-49,79-81.1989.

FERNÁNDEZ, Alicia. Pichações: escritos adolescentes fora da escola. In: Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, n. 8, ano 2, p. 18-21, fev/abr. 1999.

FERREIRA, Berta Weil. O cotidiano do Adolescente. Rio de Janeiro: Vozes, p 82-94 e 125-166, 1995.

FERREIRA, Nilda Teles e ALEVATO, Hilda Maria Rodrigues. Juventude e Cidadania. In: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: DP&A Editora, nº 1, p 73 a 87, maio, 2000.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Identidade, Cultura e Mídia: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. In: SILVA, Luiz Heron da (org). Século XXI - Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p 18-32, 1999.

FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo, 29 de abr, 2000. completar

FONSECA, Selva Guimarães. Ser Professor no Brasil: história oral de vida. Campinas, São Paulo: Papyrus, p 179-219,1997.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa & NOVAES, Gláucia Torres Franco. Os Jovens do Ensino Médio e suas representações sociais. In: Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Editora Autores Associados, n 112, mar, p 167-183, 2001.

FREIRE, Paulo. 1921-1997. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 165 p. 1997.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 134 p. 2000.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo: Moraes, 5ª Edição, p 45 – 104. 1984.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO/DIEESE/SEADE/SINE MEG. Pesquisa de Emprego e Desemprego na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Belo Horizonte: 24p, dez. 1999.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. Juventude: Cultura e Cidadania. Pesquisa de Opinião Pública. São Paulo: Núcleo de Opinião Pública (NOP), novembro. 1999.

FURTADO, João Pinto. Trabalhadores em Educação: experiência, imaginário e memória sindical nos anos 80 e 90. Ouro Preto: UFOP, 135 p, 1996.

GADOTTI, Moacir. Concepção Dialética da Educação: Um estudo introdutório. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 3ª Edição, p 109 – 163. 1984.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda, p. 51-76, 1995.

GAVIDIA, Valentín. A Construção do conceito de transversalidade. In: Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, ano 2, nº 05, mai/jun, p. 52-55, 1998.

GERAÇÃO. In: Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa – 2ª Edição Revista e Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 847.

GHIRALDELLI JR, Paulo. Filosofia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 108 p, 2000.

GOMES, Jerusa Vieira. Jovens Urbanos Pobres: Anotações sobre Escolaridade e Emprego. In: Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Editora Autores Associados, número especial, p. 53-62, maio/jun/jul/ago. 1997. Set/out/nov/dez. 1997.

GOMES, Nilma Lino. Expressar-se a si mesma: a construção da identidade social da professora negra. Um estudo sobre as relações raciais em uma escola de primeiro grau de Belo Horizonte. Projeto de Pesquisa ao Mestrado Belo Horizonte, 1-5, 1992.

GÓMEZ, Angel Pérez. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda, p. 93-114, 1995.

GUIMARÃES, Eloísa. Juventude(s) e Periferia(s) urbanas. In: Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Editora Autores Associados, número especial, p. 199-208, maio/jun/jul/ago. 1997. Set/out/nov/dez. 1997.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos: consolidação de documentos (1985-1994). São Paulo: CEDI, Ação Educativa, 1994.

_____. Escolarização de Jovens e Adultos. In: Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Editora Autores Associados, n. 14, p. 108-130, maio/jun/jul/ago. 2000.

INFÂNCIA. In: Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa – 2ª Edição Revista e Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 942.

JORGE, Maria Helena de Mello. Como morrem os nossos jovens. In: Jovens Acontecendo na trilha das Políticas Públicas. Brasília: CNPD 1998.

KALINA, Eduardo. Drogadição na Adolescência. In: Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, n. 8, ano 2, p. 22-25, fev/abr. 1999.

KUPSTAS, Márcia (org). Violência em debate. São Paulo: Editora Moderna, 160 p, 1997.

LA TAILLE, Yves. Ética e Violência: Violência – Falta de Limites ou Valor – Uma Análise Psicológica. In: Juventude em Debate. São Paulo: Cortez, 2000. P. 110- 134. (Debate ocorrido em 01.06.1998).

LACHINI, Jonas. Como está pensado o trabalho com matemática. In: TOMELIN, Honório & GOMES FILHO, João (org). Educação: Gestão do Conhecimento e da Aprendizagem. Belo Horizonte: UNA Editoria, p 183-211, 2001.

LEVI, Giovanni & SCHMITT, Jean-Claude. História dos Jovens: a época contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 382 p, 1996.

_____. História dos Jovens: da antiguidade à era moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 372 p, 1996.

LIMA, Elvira Souza. Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: Sobradinho 107 Editora, 32 p, 1998.

_____. Desenvolvimento e Aprendizagem na Escola: Aspectos Culturais, Neurológicos e Psicológicos. São Paulo: Editora Sobradinho 107 Ltda, 24 p, 1997.

LUCINDA, Maria da Consolação, NASCIMENTO, Maria das Graças e CANDAU, Vera Maria. Escola e Violência. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 103 p. 1999.

LUZ, Anna Maria Hecker. A vida cotidiana da mulher adolescente: sexualidade, gravidez e maternidade no Rio Grande do Sul – 1920 a 1995. 1995. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. Rio de Janeiro: Zahar, volume 1, 1968.

_____. O problema sociológico das gerações. São Paulo: Editora Ática. 1982.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Escola Noturna e Jovens. In: Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Editora Autores Associados, número especial, p. 63-75, maio/jun/jul/ago. 1997. Set/out/nov/dez. 1997.

MARTINS, José de Souza. Exclusão Social e a Nova Desigualdade. São Paulo: Paulus, p 07-38. 1997.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A Didática e as Contradições da Prática. Campinas, São Paulo: Papirus, 176 p. 1998.

_____. Didática Teórica e Didática Prática: para além do confronto. São Paulo: Edições Loyola, 181 p. 1989.

MENARCA. In: Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa – 2ª Edição Revista e Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 1117.

MENEZES, Luiz Carlos de. Universidade Sitiada: A ameaça de liquidação da universidade brasileira. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 63 p, 2000.

MINAS GERAIS. Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais. CPI do Narcotráfico: Relatório Final. p. 45-49. 2001.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação / Fundação Odebrecht. Projeto de Educação Afetivo-Sexual em Escolas da Rede Pública Estadual de Belo Horizonte: Afetividade e Sexualidade na Educação. Belo Horizonte: 252 p., dez. 1998.

MIRANDA, Margarete Parreira. Adolescência na escola: soltar a corda e segurar a ponta. Belo Horizonte: Formato, 223 p. 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 119p. 1986.

MOROSINI, Marília Costa (org). Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editora, 163 p, 2001.

NIDELCOFF, Maria Teresa. A escola e a compreensão da realidade. São Paulo: Editora Brasiliense, 101 p, 1979.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 360 p. 2000.

- OLIVEIRA, Dora Lúcia Leidens Corrêa de. Sexualidade na Escola Pública: limites e possibilidades da educação de professores. Dissertação de Mestrado. FAGED/UFRGS, Porto Alegre, 1994.
- OLVIDAR. In: Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa – 2ª Edição Revista e Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 1222.
- PALÁCIOS, Jesus. O que é Adolescência. In: COLL, César e outros (org) Desenvolvimento Psicológico e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, volume 1, p 263-272. 1995.
- PEREIRA, Julio Emilio Diniz. A formação de professores nos cursos de licenciatura: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1996.
- _____, Júlio Emílio Diniz. Formação de Professores: Pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 167 p, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 90 p. 1999.
- PILETTI, Nelson. História da Educação no Brasil. São Paulo: Editora Ática S.A., p 87 – 150. 1990.
- RAMOS, Rafael Yus. Temas Transversais: a escola da ultramodernidade. In: Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, ano 2, nº 05, mai/jun, p. 08-11, 1998.
- RAPPAPORT, Clara Regina (coord). Psicologia do Desenvolvimento: a idade escolar e a adolescência. São Paulo: E.P.U., vol 4, p 10-21 e 36-45. 1982.
- REGINA, Elis (Interp). Belchior: Como nossos pais. São Paulo: Polygram Discos, 1987. 1 disco de vinil, 33 rpm, estéreo.
- REVISTA ÉPOCA. São Paulo: Editora Globo, ano 2, nº 81, dez, 34 p, 1999.
- REVISTA RAÇA BRASIL. São Paulo: Abril, ano 6, nº 56, jun, p 92. 2000.
- REVISTA VEJA – JOVENS. São Paulo: Editora Abril, ano 34, nº 38, set, 90 p, 2001.
- RICCI, Rudá. Interdisciplinaridad: Proyectos y Curriculum Interdisciplinares. Tradução de Fernando Hernandez. Barcelona: Kikiriki – Cooperación Educativa, nº 59/60, ano 14, p 50-56. 2000.

_____. O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão. In: Educação e Sociedade. Campinas, São Paulo: CEDES, ano XX, n 66, abr, p 143-178, 1999.

RODRIGUES, Neidson. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 120 p, 1985.

RODRIGUES, Alberto Tosi. Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, p. 09 a 81. 2000.

ROJAS, Adriane Kiperman. A Prevenção da AIDS na Adolescência: perspectivas em educação para a saúde. In: Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, ano 2, nº 05, mai/jun, p. 60-63, 1998.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação de Jovens e Adultos: cenário e perspectivas. São Paulo: Instituto Paulo Freire. 1999.

SALOMON, Délcio Vieira & CASTRO, Carlos Eduardo Ataíde. O professor da UFMG e o movimento docente. In: Caminhos – Revista da Associação dos Docentes da UFMG. Belo Horizonte: SEGRAC, nº 11, jul, p 71-98, 1995.

SALOMON, Délcio Vieira. Avaliação de disciplinas pelo aluno na UFMG. In: Caminhos – Revista da Associação dos Docentes da UFMG. Belo Horizonte: SEGRAC, nº 19/20, maio, p 177-192, 2001.

SANCHO, Juana M. O Currículo e os Temas Transversais: misturar água e azeite ou procurar uma nova “solução”? In: Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, ano 2, nº 05, mai/jun, p. 12-15, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 275 p. 1998.

SARTI, Cynthia Andersen. A Família Como Espelho: um estudo sobre a moral dos pobres. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 128 p. 1996.

SCHÖN, Donald A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda, p. 77-91, 1995.

SEIXAS, Raul. Grandes Sucessos de Raul Seixas: Conversa Pra Boi Dormir. Brasil: Sony Music Entertainment, 1980. 1 CD, digital, estéreo.

_____. Grandes Sucessos de Raul Seixas: O Conto do Sábio Chinês. Brasil: Sony Music Entertainment, 1980. 1 CD, digital, estéreo.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. Empregabilidade: a postura dos profissionais diante de um mercado de trabalho mais exigente. In: Revista do Departamento de Teoria e Prática da Educação, v 01, nº 1, set, p 93-113, 1998.

SILVA, Analise de Jesus da. Memorial Apresentado à Aprovação em Mestrado. Belo Horizonte, 1998.

SILVA, Analise de Jesus da. Pedagogia de Projetos: do desejo à prática. In: Revista LINHA DIRETA. Belo Horizonte: In Foco Design Ltda, ano 4, nº 44, nov, p 10-11, 2001.

SILVA, Analise de Jesus da; SILVA, Maria do Pilar Lacerda de Almeida e. A Educação em Minas Gerais. Brasília: MEC, 1ª edição, jun, 72 p. 2000.

SILVA, Carlos dos Santos. Drogas! Se eu quiser parar, você me ajuda? Rio de Janeiro: FIA – Fundação Para Infância e Adolescência, 1997. 40 p.

SILVA, Hesley Machado. Jovens do Ensino Médio Noturno: Demandas em relação à Escola. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2000.

SOARES, Maria Inês Lemos. Escola e Comunidade: resistência à violência. In: Revista Presença Pedagógica, v 05, n 28, jul/ago, p 58-64, 1999.

SOUZA, Maria do Socorro. Quem é autoridade no discurso do cotidiano escolar. In: Revista de Educação da Associação de Educação Católica do Brasil. Brasília: AEC, ano 29, n 117, out/dez, p 35-40, 2000.

SOUZA, Maria Thereza Oliva Marcílio. Repensando a Escola a partir do olhar do adolescente. In: Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, n. 8, ano 2, p. 51-54, fev/abr. 1999.

SPÓSITO, Marília Pontes. Juventude: Crise, Identidade e Escola. In: DAYRELL, Juarez (org) Múltiplos Olhares Sobre a Educação e Cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 96-104. 1996.

_____. Estudos sobre Juventude em Educação. In: Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Editora Autores Associados, número especial, p. 37-52, maio/jun/jul/ago. 1997. Set/out/nov/dez. 1997.

_____. Educação e Juventude. In: Educação em Revista. Belo Horizonte: nº 29, jun, p 07-13. 1999.

STEIN, Suzana Alborno. Por uma Educação Libertadora. Rio de Janeiro: Vozes, 97 p, 1976.

STROILI, Maria Helena Melhado. Proposta de um currículo escolar que facilite a adesão do adolescente à escola. In: *Ética e Cidadania*, Belo Horizonte: Escritório de Histórias, p. 122-125. 2000.

SUJEITO. In: Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa – 2ª Edição Revista e Ampliada*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 1627.

SUPLICY, Marta. *Sexo Para Adolescentes: amor, sexualidade, masturbação, virgindade, anticoncepção, AIDS*. São Paulo: FTD, p 14-28, 63-71, 80-97. 1995.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Editora Autores Associados, n 13, p. 05-24, jan/fev/mar/abr. 2000.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os Professores Como Sujeitos Sócio-Culturais. In: DAYRELL, Juarez (org) *Múltiplos Olhares Sobre a Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 179-194. 1996.

TEMPOS MODERNOS. Direção: Charles Chaplin. EUA: United Artists. 1 fita de vídeo (85 minutos), preto e branco, legendado.

TITÃS (Interp). Arnaldo Antunes: *Comida*. Manaus: Warner Music Brasil Ltda, 1987. 1 CD, digital, estéreo.

_____. R. Dunbar & G.N. Johnson – Versão: Sérgio Britto e Nando Reis: Marwin. Brasil: Warner Music Brasil Ltda, 1980. 1 CD, digital, estéreo.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Pesquisa Qualitativa*. In: *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo*. São Paulo: Atlas, cap 5, p 116-175. 1987.

VARELLA, Drauzio. *Estação Carandiru*. São Paulo: Companhia das Letras, 297 p, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos S. O professor como produto de sentido: em busca de um novo sentido para a escola. In: *Revista de Educação da Associação de Educação Católica do Brasil*. Brasília: AEC, ano 29, n 118, jan/mar, p 80-99, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Para onde vai o professor: resgate do professor sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad, 88 p, 1995.

WILKINSON, Philip. *O Livro Ilustrado da Mitologia: lendas e histórias fabulosas sobre os grandes heróis e deuses do mundo inteiro*. São Paulo: Publifolha, 128 p, 2000.

ZALUAR, Alba. A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Editora Brasiliense, p. 9-32, 33-63, 2^a. edição. 1994.

ZULLI, Renata. A humanização do ensino no combate à violência. In: Revista Presença Pedagógica, v 05, n 28, jul/ago, p 65-69, 1999.

ANEXO 1

Prezado(a) Professor(a),

Bom dia !

Meu nome é Analise de Jesus da Silva. Sou mestranda da Faculdade de Educação desta Universidade.

Estou pesquisando a existência ou não, nas práticas docentes universitárias na licenciatura, da abordagem de questões peculiares da adolescência, uma vez que os licenciados trabalharão com um público majoritariamente adolescente no Ensino Fundamental e Médio.

Estou fazendo uma pesquisa nos Cursos de História, Matemática e Ciências Biológicas, aqui na UFMG.

Para selecionar os sujeitos participantes de minha pesquisa utilizarei a indicação dos mesmos, feita por colegas professores, por alunos do último período e por auto-indicação.

Não estou fazendo um levantamento de quem faz, mas sim pesquisando como este tema é tratado nas licenciaturas, daí que a indicação feita de algum(a) colega pode ser de alguém que faça esta abordagem bem como de alguém que não a realize.

Importante ressaltar que os professores que trabalham exclusivamente com o Bacharelado poderão fazer indicações, mas não poderão ser indicados.

Venho, portanto, solicitar a sua colaboração através do preenchimento do questionário anexo, que deverá ser enviado a mim pessoalmente, por fax , por e-mail, por intermédio da Secretaria do Colegiado de Licenciatura ou sendo colocado no escaninho da professora Pura Lúcia, até o dia 28/04/2000, por favor, impreterivelmente.

Obrigada !

Analise de Jesus da Silva

_____ Fone Fax
_____ Celular

ANEXO 2

Universidade Federal de Minas Gerais - Programa de Pós-Graduação da FAE Linha de Pesquisa: Docência do Ensino Superior e Avaliação- Mestranda: Análise de Jesus da Silva - Orientadora: Pura Lúcia Oliver Martins Questionário de sugestão de participantes iniciais a ser respondido por Alunos

- () 1. Você faz Curso de:
 Ciências História Matemática
- () 2. Você está cursando o período:
 1º 2º 3º 4º 5º 6º 7º 8º 9º
- () 3. Você é aluno do: diurno noturno ambos
- () 4. Você já atua dando aula: Sim Não
- () 5. Caso a resposta anterior tenha sido afirmativa, você trabalha com:
 Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio
 Educação de Jovens e Adultos Educação Profissional
 Educação Superior Educação Especial
- () 6. Caso sua resposta da questão 4 seja negativa, você pretende trabalhar com Educação depois de formado? Sim Não
- () 7. Se houvesse possibilidade de reopção de Curso, neste momento, você faria?
 Sim Não
- () 8. Em caso de resposta afirmativa, para qual curso seria sua reopção?
-
- () 9. Sexo: Feminino Masculino
- () 10. Sua idade se insere :
 de 18 a 23 anos de 24 a 29 anos de 30 a 35 anos
 de 36 a 41 anos de 42 a 47 anos mais de 47 anos
- () 11. Seu nível de satisfação com o curso que você faz aqui é:
 Alto Médio Baixo
- () 12. Quando um aluno da graduação faz opção pela licenciatura, ele escolhe se formar em um Curso que o habilita a dar aula no Ensino Fundamental e Médio. Nestes níveis de ensino a clientela é basicamente

de adolescentes. A pesquisa que desenvolvo busca identificar nos cursos de licenciatura de Ciências Biológicas, Matemática e História da UFMG, através das práticas dos professores destes cursos, a abordagem ou não de questões que podem dificultar o processo educacional e a permanência do aluno do Ensino Fundamental e Médio. Quero estudar também as formas como estas abordagens são feitas e os motivos pelos quais se faz ou não.

Que professores(as) você indicaria para serem participantes desta pesquisa ?

NOME DO PROFISSIONAL	NOME DA DISCIPLINA	PERÍODO DA DISCIPLINA	ABORDA OU NÃO

Desde já agradeço a sua participação! Sem ela meu desejo de construir esta pesquisa se inviabilizaria !

Obrigada!

Analise de Jesus da Silva - Abril de 2000

ANEXO 3**Universidade Federal de Minas Gerais - Programa de Pós-Graduação da FAE****Linha de Pesquisa: Docência do Ensino Superior e Avaliação-****Mestranda: Analise de Jesus da Silva - Orientadora: Pura Lúcia Oliver Martins****Questionário de sugestão de sujeitos participantes iniciais a ser respondido por****Professores** 1 . Você leciona no Curso de: Ciências História Matemática 2. Sua unidade de lotação é: ICB FAFICH ICEX FAE 3. Atualmente, você leciona para o(s) período(s) : 1º 2º 3º 4º 5º 6º 7º 8º 9º 4. Atualmente, você é professor no(s) turno (s): manhã tarde noite 5. Seu regime de trabalho é: 20 horas 40 horas 6. Sua titulação é: Graduado Especialista Mestre Doutor 7. Você já lecionou em outro nível de ensino : Sim Não 8. Caso a resposta anterior tenha sido afirmativa, em qual: Educação Infantil – Pré Escola Ensino Fundamental - 1ª a 4ª / 5ª a 8ª Ensino Médio - II Grau Educação de Jovens e Adultos – Suplência/Supletivo 9. Há quanto tempo isto se deu: menos de 5 anos entre 6 e 10 anos entre 11 e 15 anos mais de 16 anos 10. Sexo: Feminino Masculino 11. Sua idade se insere :

- de 20 a 30 anos de 31 a 40 anos
 de 41 a 50 anos mais de 50 anos

12. Você participa de alguma atividade com professores já licenciados: SIM NÃO

cursos de capacitação livros didáticos livros paradidáticos pesquisa

13. A pesquisa que desenvolvo busca identificar nos cursos de licenciatura (Ciências, História e Matemática) , através das práticas docentes, a existência ou não de abordagem de questões dificultadoras do processo educacional e da permanência do(a) aluno(a) do Ensino Fundamental e Médio. Em caso negativo, identificar o(s) porque(s) e em caso afirmativo, o(s) por que(s) e o(s) como(s).

Que colegas professores(as) você indicaria para serem participantes desta pesquisa ?

Esta indicação pode ser feita pela presença ou não da referida abordagem, na prática docente do indicado.

É permitida (e muito bem-vinda) a auto-indicação.

NOME DO PROFISSIONAL	NOME DA DISCIPLINA	PERÍODO DA DISCIPLINA	ABORDA OU NÃO

Desde já agradeço a sua participação! Sem ela meu desejo de construir esta pesquisa se inviabilizaria !

Obrigada! Análise de Jesus da Silva - Abril de 2000

ANEXO 4

Ficha Pessoal

01 – Nome : _____

02 – Estado Civil: _____

03 – Formação Acadêmica:

04 – Experiência Profissional:

05 – Sexo: _____

06 – Idade: _____

07 – Naturalidade: _____

08 – Tempo de Exercício no magistério superior: _____

09 - Tempo de Exercício no magistério na Licenciatura: _____

10 – Disciplina(s) que leciona:

11 – Tem filhos: SIM NÃO Quantos _____

12 – Idade dele(s): _____

13 – Atividade que você mais gosta de praticar na vida:

ANEXO 5

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação – 2º Semestre de 2000
Programa de Pós Graduação – Mestrado
Docência do Ensino Superior e Avaliação
Orientadora: Pura Lúcia Oliver Martins
Mestranda: Analise de Jesus da Silva

Roteiro de Entrevista aos Formadores

- 01 – Qual é o seu conceito de Educação?
- 02 – Qual é a sua opinião sobre Adolescentes?
- 03 – Por que você trabalha com a Licenciatura?
- 04 – Qual é a sua opinião sobre a Licenciatura no curso de _____?
- 05 – Considerando que o Licenciado trabalhará com alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, você se preocupa com a questão da adolescência em suas aulas ?
- Por quê?
- De que maneira esta preocupação se manifesta?
- 06 – Você tem contato com ex-alunos?
- 07- Há alguma questão sobre a qual você gostaria de falar? Esteja à vontade.

ANEXO 6

Entrevista com Alunos(as)

NÃO SE ESQUEÇA DE NÃO FALAR SEU NOME, NEM NADA QUE POSSA TE IDENTIFICAR NA GRAVAÇÃO!

01 – Quantos anos você tem?

02 – Desde quando se envolveu com drogas?

03 - Como isto aconteceu?

04 – Você já deixou a escola por causa das drogas?

05 – Alguma vez, algum(a) professor(a) seu se mostrou interessado no seu envolvimento com as drogas?

06 – Se sim, como e por que?

07 – Se não, por que?

08 – Você se interessa por deixar de usar – vender drogas?

09 – Por quê?

10 – Você já se envolveu em alguma situação de violência?

11 – Foi por causa de droga?

12 – Você já estudou alguma coisa que te fizesse querer deixar de usar-vender?

13 – Se sim, o que, como, quando e por que?

14 – Se não, por que?

15 – Há alguma coisa que você gostaria de falar sobre este assunto. Manda ver!

ANEXO 7

Entrevista com Alunas

NÃO SE ESQUEÇA DE NÃO FALAR SEU NOME, NEM NADA QUE POSSA TE IDENTIFICAR NA GRAVAÇÃO!

- 01 – Quantos anos você tem?
- 02 – Você tem filhos?
- 03 - Quantos?
- 04 – Com que idade?
- 05 – Em que bairro e com quem você mora?
- 06 – Com que idade você engravidou?
- 07 – Como aconteceu?
- 08 – Como você reagiu quando soube que estava grávida?
- 09 – Alguma vez, algum(a) professor(a) seu se mostrou interessado na sua gravidez?
- 10 – Como a escola (professores, colegas, direção) reagiu à sua gravidez?
- 11 – Você já havia estudado alguma coisa sobre mães adolescentes, gravidez precoce, métodos anticoncepcionais?
- 12 - Se sim, como e por que?
- 13 – Se não, por que?
- 14 – Antes de engravidar você já morava neste lugar?
- 15 – Como sua família reagiu à sua gravidez?
- 16 – Você precisou sair da escola por causa da gravidez ou depois que o bebê nasceu?
- 17 – Por quê?
- 18 - Há alguma coisa que você gostaria de falar sobre este assunto. Manda ver!

ANEXO 8

Belo Horizonte, 1º de agosto de 2001.

Prezados Colegas da Escola Municipal _____,

Sou professora da Rede Municipal de Belo Horizonte e estou fazendo mestrado na Faculdade de Educação da UFMG.

Me dirijo a vocês, neste momento, para solicitar seja feita uma consulta aos professores desta unidade escolar que se encaixem nos seguintes critérios:

- ✓ **Ter disponibilidade para uma entrevista de aproximadamente vinte minutos, comigo, na própria escola, podendo optar por um dia entre ___ a ___ de _____, no horário possível;**
- ✓ **Ser professores de História, Ciências Biológicas ou Matemática da Rede;**
- ✓ **Trabalhar com alunos entre os 12 e os 18 anos de idade, nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio;**
- ✓ **Ter feito graduação na Universidade Federal de Minas Gerais;**

Não há, por enquanto, número limite de professores.

A escolha será com base na adequação de disponibilidades por escola.

O contato comigo para retorno poderá ser feito pelo telefone _____.

Desde já agradeço a presteza e a atenção!

Um abraço,

Analise de Jesus da Silva

ESCOLA MUNICIPAL				
NOME	ÁREA	DISPONIBILIDADE		OBSERVAÇÕES
		DIA	HORÁRIO	
01 -				

ANEXO 9**FICHA PESSOAL**

Início: _____ Término: _____ Data: _____

NOME:

ESTADO CIVIL:

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

SEXO: _____ IDADE: _____ NATURALIDADE: _____

TEMPO DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO:

DISCIPLINA:

TEM FILHOS: _____ IDADE DELES: _____

ATIVIDADE QUE MAIS GOSTA DE PRÁTICAR NA VIDA:

ANEXO 10

- 01 – Qual é o seu conceito de educação?
- 02 – Você diferencia isto de educação escolar?
- 03 – Qual é a sua opinião sobre adolescentes?
- 04 – Suas aulas são direcionadas para adolescentes ? Por quê?
- 05 – A formação universitária que você recebeu contribui para o seu trato das questões sociais com seus alunos adolescentes (gravidez precoce, abuso de drogas, inserção no mercado da droga, entre outras) ?
- 06 – Há alguma outra questão sobre a qual você gostaria de falar? Esteja à vontade.

