unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

ELAINE CRISTINA SCARLATTO

O FORMAL E O REAL NA EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR DE ARARAQUARA – SP: O AMARGO DA DOCE ILUSÃO

ARARAQUARA – SP

2011

ELAINE CRISTINA SCARLATTO

O FORMAL E O REAL NA EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR DE ARARAQUARA – SP: O AMARGO DA DOCE ILUSÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor; Trabalho docente e Práticas pedagógicas.

Orientador: Profª Drª Marilda da Silva

Bolsa: Capes

ARARAQUARA – SP

2011

Scarlatto, Elaine Cristina
O formal e o real na educação complementar de Araraquara-SP: o amargo da doce ilusão / Elaine Cristina Scarlatto – 2011
189 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara
Orientador: Marilda da Silva

1. Educação complementar. 2. Didática. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

ELAINE CRISTINA SCARLATTO

O FORMAL E O REAL NA EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR DE ARARAQUARA-SP: O AMARGO DA DOCE ILUSÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.
Linha de pesquisa: Formação do professor; Trabalho docente e Práticas pedagógicas.
Orientador: Profª Drª Marilda da Silva
Bolsa: Capes

Data da defesa: 30/09/2011
MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: **Profª. Drª. Marilda da Silva**
Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara – UNESP

Membro Titular: Profª. Drª. Vera Teresa Valdemarin
Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara – UNESP

Membro Titular: Profª. Drª. Luciana Maria Giovanni
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Iria e Lazaro, seres HUMANOS no sentido mais belo e necessário da palavra.

À minha linda irmãzinha Vanessa, pela coragem e amor à vida que tanto possui e reflete àqueles que têm o privilégio de conviver com ela.

Ao meu amor Deyves, por me dizer: “Agora chega de estudar, né? Afinal, outros lazeres também são necessários.”

À minha querida Thabata Franco de Oliveira, pela amizade e pelos momentos de reflexão em que rimos, lamentamos e continuamos sonhando com um mundo melhor.

Às professoras Vera Teresa Valdemarin e Luciana Maria Giovanni, pelas honrosas contribuições oferecidas em meus exames de qualificação e defesa.

Ao estimado professor Dagoberto José Fonseca, pela competência profissional e, sobretudo pelo respeito com que trata seus alunos.

Aos meus ex-alunos, por tudo que me ensinaram.

Às professoras e aos amigos membros do Grupo de Estudos Sobre Educação Escolarizada a partir das ideias de Pierre Bourdieu – GEIPB – e do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Cultura e Instituições Educacionais – GEPCIE.

Aos alunos e trabalhadores das escolas PEC “Profº Henrique Scabello” e EMEF “Profº Henrique Scabello”, por permitirem o desenvolvimento desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo auxílio financeiro que possibilitou minha dedicação exclusiva a este estudo.

E à minha orientadora, Marilda da Silva, pela confiança e dedicação à minha formação intelectual.

Muito Obrigada!

“A Escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses “marginalizados por dentro” estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente.”

Pierre Bourdieu e Patrick Champagne, 1998a, p.485.

RESUMO

Neste estudo de caso investiguei a potencialidade das experiências didático-pedagógicas efetuadas em uma das unidades de Educação Complementar situadas na cidade de Araraquara-SP, o Programa de Educação Complementar (PEC) "Profº Henrique Scabello", no que se refere ao favorecimento de capital cultural desta instituição a seus alunos. Trata-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa fundamentada nos preceitos de Pierre Bourdieu, sobretudo na noção de capital cultural, cujos procedimentos de coleta e análise foram observação direta, entrevista semiestruturada e análise de documentos. De modo geral, foram observadas 115 horas das experiências desenvolvidas no âmbito da unidade, divididas da seguinte forma: 96 horas em oficinas e 19 horas em espaços como refeitório, corredores e reuniões pedagógicas. As entrevistas foram realizadas com 9 professores (5 pertencentes ao PEC propriamente dito e 4 que trabalham na Escola Municipal de Ensino Fundamental "Profº Henrique Scabello"), 2 agentes educacionais e a coordenadora (todos do PEC), bem como 8 alunos de ambas as instituições. Os documentos analisados foram o Projeto Político Pedagógico da Educação Complementar, fotos, trabalhos dos alunos, documentos de projetos desenvolvidos no PEC em 2010, anotações de professores denominadas 'bolinhos' e pesquisas que explicam fenômenos educacionais por meio da noção de capital cultural. Ao final deste trabalho, constatei, sobretudo, que os resultados positivos que essa política pública educacional visa proporcionar a seus alunos são inviabilizados nesta unidade, uma vez que tal proposta é contestada no âmbito das representações da maioria dos sujeitos e das práticas didático-pedagógicas que regularmente são substituídas por 'aulas livres'. Dessa forma, tal política que, do ponto de vista formal visa propiciar capital cultural a alunos das camadas populares, pode ser somente mais uma falsa ilusão no contexto educacional brasileiro.

Palavras-chaves: Educação Complementar. Experiências. Capital cultural. Educação às classes populares.

ABSTRACT

In this case study, the capability of didactic-pedagogical experiences, acquired in one of the Complementary Education units located at the city of Araraquara, State of São Paulo, Brazil, PEC (Complementary Education Programme) "Profº Henrique Scabello", is investigated concerning the transfer of cultural capital by that institution to its students. This is a quantitative and qualitative research work based on Pierre Bourdieu, especially the notion of cultural capital, whose procedures for data collection and analysis were the direct observation, semi-structured interviews, and document analyses. In general terms, I observed 115 hours of the developed experiences within the scope of the unit divided in the following way: 96 hours spent within workshops and 19 hours spent in places such as the cafeteria, school halls and pedagogical meetings. The interviews were carried out with 9 teachers, among whom there were 5 from the PEC unit referred above and the remaining 4 teachers worked in the Regular Public System at Escola Municipal de Ensino Fundamental "Profº Henrique Scabello"; 2 educational agents and the coordinator, all from PEC, as well as 8 students from both institutions. The analyzed documents came from the Political Pedagogical Project of Complementary Education, pictures, student assignments, documents from projects developed at PEC in 2010, teacher's notes also known as "bolinhos", and research work dealing with educational phenomena by means of the notion of cultural capital. It was noticed that the positive results this public educational politics could provide to its students are not feasible in this institution, since this proposal is contested in relation to the majority of the individuals' representations who do not accordingly apply the principles stated in that document which are replaced by extra curricular activities. Therefore, such politics, which in a formal point of view could provide cultural capital to the students from the working class, can be only a false illusion in the Brazilian educational context.

Keywords: Complementary Education. Experiences. Cultural capital. Education to the working class.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - .....p. 16
Figura 2 - .....p. 21
Figura 3 - .....p. 21
Figura 4 - .....p. 22
Figura 5 - .....p. 22
Figura 6 - .....p. 23
Figura 7 - .....p. 24
Figura 8 - .....p. 29
Figura 9 - .....p. 30
Figura 10 - .....p. 32
Figura 11 – p.90
Figura 12 – p.96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas fundamentadas na noção de capital cultural (2005-2009).....p. 35
Quadro 2 – Uma caracterização dos alunos PEC e EMEF.....p.61
Quadro 3 – Uma caracterização dos professores da EMEF “Profº Henrique Scabello”.....p.62
Quadro4 – Uma caracterização dos professores do PEC “Profº Henrique Scabello”.....p.62

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Investimento por professores do PEC em bens do capital cultural.....p.104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Aulas observadas.....p.88
Gráfico 2 – Aulas livres.....p.88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEC – Centro de Educação Complementar

EANE – Educação Ambiental nas Escolas

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

PEC – Programa de Educação Complementar

SP – São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Ponto de partida: olhares sobre um suposto oásis.....p.1

Espreitando o objeto pela primeira vez.....p.7

Outra vez espreitando a Educação Complementar de Araraquara.....p.13

1 O CAMPO EMPÍRICO E A PARCERIA ANALÍTICA .....p. 16

1.1. Um traçado da Educação Complementar em Araraquara-SP: O PEC "Profº Henrique Scabello".....p.16

1.2. Operacionalização da noção de capital cultural em pesquisas (2005 - 2009): brilhos que cegam.....p.33

2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: Coleta e análise.....p.51

2.1.1. Documentos do PEC.....p.55

2.1.2 Entrevista semiestruturada.....p.57

2.1.3 Sujeitos.....p.61

2.1.4. Observação direta.....p.64

3 A EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR OBJETIVADA EM ARARAQUARA - SP: Regularidades e distanciamentos entre a literatura e a unidade PEC "Profº Henrique Scabello".....p.69

3.1. Contestação do formal nas representações.....p.70

3.2. Contestação do formal nas práticas: Rotina de "aulas livres".....p.85

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....p.112

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....p.115

ANEXOS.....p.121

INTRODUÇÃO

Ponto de partida: olhares sobre um suposto oásis[1]

> One writes out of one thing only – one's own experience. Everything depends on how relentlessly one forces from this experience the last drop, sweet or bitter, it can possibly give. (BALDWIN, 1955, p.2)[2]

A origem desta dissertação data do ano de 2006. Naquela época, eu cursava o último ano de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais na Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara – UNESP (Universidade Estadual Paulista) e, simultaneamente, ministrava aulas de História e Geografia no Ensino Médio de uma escola pública, além de me dedicar à Educação de Jovens e Adultos.

Para a monografia de conclusão do meu curso, decidi, de maneira ousada, como é característica dos pesquisadores iniciantes[3], concentrar meus esforços na reflexão sobre os dilemas da educação pública brasileira a partir do aporte conceitual de Pierre Bourdieu. A escolha desta temática não foi aleatória, ela se deve às minhas experiências educacionais: enquanto aluna, ao enfrentar dificuldades para compreender os conteúdos ministrados pelos professores e, posteriormente, enquanto professora, ao perceber as mesmas dificuldades em meus alunos.

Foi buscando entender essas dificuldades que decidi investigar a escola pública que, em contraste com a sua filosofia de existência, excluía-me enquanto eu sonhava, assim como milhares de outros jovens, ser dela parte integrante.

Para Thompson (1981, p.15), a experiência é uma noção que permite apreender o sentido dos conhecimentos produzidos pelos agentes em diferentes instâncias sociais. Por

[1] Esta pesquisa foi redigida em primeira pessoa do singular. Tal opção foi tomada devido a metodologia, pois a construção do presente objeto nasceu e renasceu do entrelaçamento de minhas experiências educacionais às ideias de Pierre Bourdieu. Para maiores esclarecimentos acerca da influência do 'eu pessoal' no 'eu pesquisador' durante o processo de construção de um objeto de pesquisa ver Bourdieu (1989, 1998a) e Silva (2007).

[2] "Escreve-se a partir de uma coisa: a própria experiência. Tudo depende do quão incessantemente se explora esta experiência a última gota, doce ou amarga, que ela possivelmente pode oferecer." (BALDWIN, 1955, p.2, tradução minha).

[3] Silva (2007), Valdemarin (2010), entre outros.

meio da experiência pode-se compreender "[...] a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento", o que justifica esta pesquisa realizada a partir de minhas próprias experiências. O autor acrescenta que:

> A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo. [...] O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à *experiência* modificada; e essa experiência é *determinante*, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. (THOMPSON, 1981, p.16, grifos do autor).

É nesse espírito que atribuo a escolha por esta temática às minhas experiências vivenciadas em âmbito escolar de modo geral, uma vez que tais experiências possibilitaram-me o conhecimento de que a escola exclui[4]. Nesse sentido, cabe ressaltar também que a experiência segundo E. P. Thompson revela o papel ativo, embora relativamente autônomo, desempenhado pelos agentes históricos no "fazer" de suas eperiências, visto que "estamos falando de homens e mulheres em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações e em sua autoconsciência dessa experiência." (1981, p.111).

Da mesma maneira, a opção por trabalhar com o referencial teórico de Bourdieu não foi ao acaso, pois foi a partir dele que consegui entender a origem de minhas dificuldades educacionais e também a origem das dificuldades que meus alunos enfrentavam para compreender o que eu explicava em sala de aula. Especialmente, por meio da noção de capital cultural[5], pude compreender por que a escola sempre representou, para mim e para meus ex-alunos (membros de classes populares), um universo à parte. Pois, Bourdieu desvelou mecanismos de contradição do mundo social, sobretudo mecanismos contraditórios da estrutura e funcionamento do Sistema Educacional propriamente dito. Para ele, esse sistema:

> [...] não se constitui em difusor das práticas culturais que poderia minimizar as desigualdades entre as diferentes classes; ao contrário acaba por

[4] Para maiores esclarecimentos acerca da relação experiência e conhecimento/autoconsciência ver também Thompson, 1989, Vol.III.

[5] Ao longo deste estudo, outras categorias nucleares da Teoria praxiológica bourdieuniana subsidiarão minhas concepções - capital econômico, *habitus,* violência simbólica, espaço social, campo e vigilância epistemológica. Todavia, ressalto que meu foco é o capital cultural.

> constituir-se em um mecanismo institucional que legitima de forma mistificada a relação de classes, permitindo que o capital cultural retorne às mãos do capital cultural, funcionando eficazmente como mecanismo de conservação social. (BOURDIEU, 1975, p.296).

Portanto, de acordo com o autor, para compreender o sucesso ou fracasso escolar dos estudantes é necessário levar em conta a bagagem de conhecimentos prévios dos mesmos, isto é, a herança de bens do capital cultural que adquiriram, ou não, antes de ingressarem na escolarização regular. Em outras palavras, alunos cujas condições objetivas, experiências vivenciadas na socialização primária, estão permeadas de práticas culturais socialmente legitimadas levam benefícios à trajetória escolar[6]. Segundo Bourdieu, é o que tende a ocorrer com alunos provenientes de camadas sociais elevadas em aspectos econômicos e culturais, ou seja, eles tendem a iniciar a escolarização munidos de familiaridade com os bens do capital cultural que são exigidos pelo sistema educacional. Por outro lado, alunos das frações de classe desfavorecidas geralmente não detêm proximidade com estes bens, por isso estão propensos a fracassarem, uma vez que o sistema de ensino, personificado na ação pedagógica, trata a todos de maneira semelhante. Em poucas palavras, para crianças e jovens oriundos de famílias privilegiadas, a escola é uma continuação da educação familiar; a mensagem e as práticas pedagógicas como, por exemplo, a leitura aproximam-se da linguagem e das práticas utilizadas em âmbito familiar[7]. Para os desfavorecidos, a escola é uma experiência nova, um outro universo. Assim sendo, o capital cultural:

> [...] impôs-se, primeiramente, como hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o "sucesso escolar", ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das "aptidões" naturais, quanto às teorias do "capital humano". (BOURDIEU *apud* NOGUEIRA; CATANI, 1998b, p. 73).

[6] Não se trata de hierarquizar culturas, o que Bourdieu desvela é que os bens culturais das frações de classe dominante são legitimados socialmente. Nesse sentido há práticas culturas legítimas e não legítimas no que tange às sociedade estratificadas como a nossa. Neste estudo interessa-me a transmissão de bens culturais socialmente legitimados a alunos oriundos das camadas populares. Acerca de práticas culturais não legítimas ver Revel (2009, p. 163 - 186).

[7] Nesse sentido, mais uma vez, Thompson (1981, p.194) converge com Bourdieu. Pois, para o primeiro autor "os valores não são 'pensados', nem 'chamados'; são vividos, e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as nossas ideias."

É nesse sentido que Bourdieu afirma que o sistema de ensino tende a permitir "que o capital cultural retorne às mãos do capital cultural", por conseguinte, contribui à reprodução da estrutura do espaço social[8]:

> Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e mais desfavorecidos os mais desfavorecidos é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, os métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 1998b, p. 53).

Os principais elementos constitutivos do capital cultural são os gostos, o domínio maior ou menor da língua culta e as informações sobre o mercado escolar que, obviamente, variam dos agentes desfavorecidos para os favorecidos:

> A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida. (BOURDIEU, 1998b, p.53).

Assim sendo, para Bourdieu, o capital cultural é uma imprescindível ferramenta conceitual que se manifesta sob três faces: estado incorporado, objetivado e institucionalizado[9]. O capital cultural em estado incorporado constitui o conjunto de habilidades cognitivas ou instrumentos que possibilitam aos agentes reconhecer, valorizar, decodificar e possuir bens simbólicos e bens materiais socialmente legitimados. Consiste no enraizamento de bens simbólicos nas estruturas de pensamento. Segundo Bourdieu (1975), a apreensão e satisfação simbólica com a prática do ato da leitura, de visitas a museus, o domínio da linguagem formal, ou qualquer outra prática vinculada aos bens culturais legitimados socialmente advêm da posse de tais códigos que permitem a decifração desses

[8]Vale sublinhar que, segundo Bourdieu (1989, 1998b), há disputas e desigualdades dentro das frações das classes que constituem as classes sociais. E não há disputas apenas entre as classes dominadas e as classes dominantes.

[9]Ressalto que Pierre Bourdieu (1991), ao ser perguntado sobre sua fundamental descoberta à compreensão do campo educacional, respondeu enfaticamente: "o capital cultural."

bens. Portanto, o conjunto de códigos que dá acesso aos bens culturais socialmente legitimados é denominado por Bourdieu de capital cultural incorporado.

A apreensão de capital cultural incorporado exige "uma disposição cultivada", ocorre por intermédio de práticas culturais socialmente legitimadas vivenciadas, sobretudo no processo de socialização primária, ou seja, na esfera familiar. É de forma osmótica que as famílias das frações de classes privilegiadas tendem a propiciar experiências extraídas do capital cultural a seus filhos, o que sustenta a concepção de que a aquisição de conhecimentos e disposições cultivadas resulta de dons naturais ou vocações e não de investimentos objetivos de determinadas frações de classes.

O Estado objetivado é o capital cultural materializado em bens culturais como, por exemplo, coleções de livros, quadros, videotecas, esculturas, etc. Dessa forma, há uma vinculação estreita entre capital cultural objetivado e capital econômico. Esse tipo de capital cultural pode ser diretamente transmitido a outros agentes, em função de sua materialidade. Porém, "[...] o que é transmissível é a propriedade jurídica e não (ou não necessariamente) o que constitui a condição da apropriação específica." (BOURDIEU, 1998b, p.77). Assim, para que o capital cultural objetivado seja adquirido é necessário que o agente social disponha de capital econômico e, ademais, de capital cultural incorporado.

O capital cultural institucionalizado é representado pelo certificado escolar, isto é, são os diplomas sancionados por instituições educacionais. Bourdieu advoga que esta forma de capital é como uma "[...] certidão de competência cultural". (BOURDIEU, 1998b, p.74-79). Contudo, se o agente possuir apenas a certificação, ou seja, apenas o diploma, sem que o conhecimento legitimado socialmente esteja adequadamente incorporado por ele, esse agente continuará sem o bem, ou sem o capital, a que se refere, embora institucionalmente legitimado.

Ressalto que a aquisição de capital cultural está para além do sucesso escolar, como ressalvam Nogueira e Nogueira (2006, p.41):

> O domínio da língua culta funciona como uma moeda (um capital) que propicia a quem o possui uma série de recompensas, seja no sistema escolar, seja no mercado de trabalho, seja até mesmo no mercado matrimonial.

Segundo Nogueira e Nogueira (2006, p.43), especialmente em relação ao mercado de trabalho, este valorizará "[...] para o acesso às posições de maior prestígio, não apenas o conhecimento técnico específico, mas a capacidade do candidato de se comportar e se comunicar de forma elegante, ou seja, de acordo com os padrões da cultura dominante." Nesse

sentido, a aquisição de capital cultural tende a possibilitar aos agentes a mobilização de ações que os beneficiarão em diferentes âmbitos e momentos da vida, tais como: aspirações profissionais, disposições em relação à cultura escolar, ao matrimônio, às amizades, etc. Em resumo, é a posse de capital cultural incorporado que permite ao agente distinção na vida social como um todo.

Até o momento, fiz uma breve exposição do tema de meu trabalho de monografia e do autor que subsidiou tal empreitada, mas dado o fato de, naquela época, tratar-se de uma monografia, requisito para que eu obtivesse o título de Bacharel em Ciências Sociais, fazia-se necessário dar conta de outros aspectos. Era necessário construir meu objeto de estudo, fazer sua problematização, situar meu objeto dentro do campo educacional e retirar as propriedades do mesmo[10], de acordo com a Sociologia reflexiva de Bourdieu. A responsabilidade era grande, pois "o objeto nasce da conversão de problemas muito abstratos em operações científicas inteiramente práticas"[11], logo, era preciso questionar o real para construir o objeto. Enfim, enfrentar o desafio epistemológico de estabelecer uma relação dialética entre o racional e o real. Eis o difícil trabalho de construção do objeto, um processo gradual, que nasce e renasce de diferentes experiências, como por exemplo: leituras, aulas assistidas e/ou ministradas, conversas informais, etc. Conforme Bourdieu tal construção:

> [...] é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma séria de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas." (BOURDIEU, 1989, p. 27).

A construção de meu objeto foi se fortalecendo em uma tarde do primeiro semestre do ano de 2006 quando minha vizinha Elis[12], uma menina de 11 anos, também pertencente às classes populares, foi à minha casa solicitar um livro didático de história para desenvolver

[10]O campo educacional é apenas um dentre os campos sociais que são espaços multidimensionais dentro dos quais os agentes ocupam diferentes posições conforme os capitais que possuem. A distribuição de capitais é sempre desigual. Aqueles que possuem maior volume de capitais ocupam as posições privilegiadas na estrutura do campo. Por isso no âmbito de cada campo há agentes dominantes e dominados. (BOURDIEU, 1989, 2004a).

[11]Bourdieu (1989, p. 20).

[12] Todos os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios tendo em vista resguardar a identidade dos participantes diretos e/ou indiretos.

uma determinada tarefa escolar[13]. Ao entregar o livro, perguntei-lhe se estava enfrentando dificuldades para compreender os conteúdos ministrados por seus professores, uma vez que, como já mencionei, apreender tais conteúdos sempre foi um grande desafio para mim e para meus alunos. Elis me respondeu que não gostava da escola regular, que gostava do Centro de Educação Complementar – CEC. Perguntei-lhe, então: o que é o CEC? Ela respondeu: "ah, é uma escola onde eu posso pintar, ler, dançar, desenhar, brincar. Eu fico lá também porque minha mãe precisa trabalhar e não quer me deixar sozinha."

Esse diálogo com Elis me instigou a conhecer as práticas didático-pedagógicas da Educação Complementar de Araraquara-SP e a pensar que essas talvez pudessem constituir um fértil esquema interpretativo. Meu objetivo naquele momento foi, então, investigar se tais práticas, do ponto de vista formal e dos agentes diretamente envolvidos com elas, eram efetivamente diferentes das práticas didático-pedagógicas da escola regular no que tange ao favorecimento de capital cultural em estado incorporado a alunos socialmente desprivilegiados. Foi neste momento que encontrei meu objeto de trabalho.

Espreitando o objeto pela primeira vez

Nessa primeira aproximação, em 2006, optei por estudar o CEC Piaquara, por ser a primeira unidade do Programa de Educação Complementar (PEC) implantada na cidade de Araraquara-SP. Atualmente, Araraquara conta com 08 unidades de Educação Complementar com aproximadamente 2.200 alunos. Essas unidades começaram a ser implantadas a partir de 1994. [14]

Segundo Capaldo (2006), após a avaliação positiva do funcionamento da primeira unidade, o CEC Piaquara, instalou-se a segunda instituição de Educação Complementar, o CEC do CAIC "Rubens Cruz", no Jardim Roberto Selmi Dei, em agosto de 1996. Naquele momento a faixa etária de atendimento foi estendida de doze para catorze anos e incluida a oficina de informática como uma nova área de ação educativa. A terceira unidade de Educação Complementar, o CEC 'Fundecitrus', foi instalada em 1999, na Vila Melhado. Em agosto de 2002, foi implantado o Programa de Educação Complementar PEC "Profº Henrique Scabello", no Jardim das Hortênsias. O CEC "Aléscio Gonçalves dos Santos" iniciou suas atividades em março de 2005, no Jardim Pinheiros. O CEC do CAIC "Ricardo de Castro Caramuru Monteiro" foi inaugurado em 2009 no bairro Vale do sol. Por fim, em 2010, foram

[13]Elis não deveria recorrer à biblioteca escolar para obter tal livro? Para maiores esclarecimentos acerca dos problemas de funcionamento adequado das bibliotecas escolares brasileiras ver: Barros; Bortolin; Silva (2006).

[14] A Educação Complementar não é obrigatória por lei.

implantados O CEC “Iracema Nogueira”, localizado na Vila Xavier, e o Programa AABB Comunidade desenvolvido pela Prefeitura Municipal, em parceria com a Fundação Nacional do Banco do Brasil, na sede de campo da AABB – Associação Atlética do Banco do Brasil. Este é o quadro atual de unidades de Educação Complementar na cidade de Araraquara-SP.

Assim, realizei um estudo de caso no CEC Piaquara, cujos instrumentos de coleta de dados foram análise documental e entrevistas semiestruturadas[15].

Os Centros de Educação Complementar (CECs) fazem parte do Programa de Educação Complementar (PEC). CECs ou PECs, dessa forma, são unidades educacionais oferecidas pela rede municipal de ensino de Araraquara–SP[16]. As responsáveis pela fundamentação e operacionalização da Educação Complementar de Araraquara são a Drª. Orlene de Lurdes Capaldo e a Psicóloga Silvia Paula Vendramin Brunetti. A última autora do projeto exerceu também a função de coordenadora técnica de 1994 a 2003, retomando essa atividade de 2009 até os dias atuais.

Trata-se de um Programa de educação que atualmente é destinado a alunos de cinco anos e meio a catorze anos de idade que estudam no ensino regular em outro período. A matrícula dos alunos nas unidades de Educação Complementar só é garantida mediante a comprovação de sua frequência no ensino regular. O objetivo desse Programa é justamente o de complementar a educação regular por meio de atividades pedagógicas direcionadas às diferentes linguagens culturais e à percepção sobre cidadania, como podemos constatar a seguir:

> 1)Respeitar cada criança e cada adolescente como pessoa humana em processo de desenvolvimento, resguardando sua imagem e identidade, sua autonomia, seu espaço e objetos pessoais, garantindo-lhes integridade física e psíquica; 2) Levar o aluno a agir com autonomia nas decisões pessoais e nas relações sociais, valorizando as contribuições próprias e alheias e respeitando os princípios básicos de uma sociedade democrática; 3) Reconhecer no patrimônio cultural a diversidade linguística e artística como direito dos povos e dos indivíduos, desenvolvendo interesse, respeito e tolerância; 4) Apreender os modos corretos de representação da linguagem, construindo e interpretando coerentemente textos diversos, utilizando-os como instrumentos de comunicação, de reivindicação e de inserção no

[15] A referida pesquisa foi publicada na Revista Educação da UFSM, disponível em <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/viewFile/41/51>

[16] Embora haja distinção na nomeação, as unidades de Educação Complementar têm aproximadamente os mesmos objetivos e o mesmo modelo didático-pedagógico. A principal diferença está na localização e coordenação de cada unidade: os PECs estão localizados dentro de uma EMEF, cuja diretora responde pelo PEC. Trata-se, portanto, de um Programa dentro de uma escola. Os CECs não têm vinculo com EMEFs e são dirigidos por uma diretora específica. Segundo um professor do PEC “Profº Henrique Scabello”, provavelmente em 2011, todas as unidades passarão a ser denominadas Unidades de Educação Complementar (UECs).

> mundo social; 5) Interessar-se pelo trabalho em equipe, valorizando os comportamentos cooperativo, solidário e responsável, e demonstrando conhecimento, flexibilidade, idoneidade, criatividade, estabilidade emocional e confiança; 6) Por último, é também objetivo da Educação Complementar educar para o reconhecimento da relação entre o social e o natural nas questões ambientais, tendo em conta a participação e a articulação como poder público na busca de soluções para problemas que afetam a sociedade. (CAPALDO, 2006, p.02).

Tendo em vista a concretização desses objetivos, essa instituição busca ser diferente do ensino regular: não trabalha com o modelo de seriação ou ciclos adotados pelas escolas de ensino fundamental, os alunos são divididos por cores ou elementos da natureza. A distribuição dos mesmos varia em cada unidade e a composição das turmas segue os seguintes critérios: faixa etária, maturidade da criança e/ou do jovem ou número de vagas oferecidas – as turmas são compostas por, no máximo, vinte alunos.

O modelo didático-pedagógico é operacionalizado por meio de temas anuais divididos em quatro módulos bimestrais que são desenvolvidos em oficinas específicas, cujo espaço físico é diferente da sala de aula tradicional. Assim, a cada ano é selecionada uma preocupação como: meio ambiente, política, ética, etc, que norteia o trabalho de cada professor responsável por uma oficina. Por exemplo, o tema do ano de 2010 foi 'Araraquara: Memória e História', cujos módulos foram denominados: 1) Conhecendo Araraquara, 2) Conhecendo o bairro, 3) Curiosidades e personalidades e 4) Culturas e expectativas[17]. De acordo com Fogaça (2005, p.64), as práticas pedagógicas da Educação Complementar de Araraquara são desenvolvidas segundo "uma metodologia preestabelecida, pautada por objetivos específicos e norteada por materiais e estrutura física adequada." Por isso, oficinas substituem as salas de aula.

Em suma, as oficinas em funcionamento são: 1) Texto I que tem como objetivo a valorização da linguagem por meio da leitura e da escrita; 2) Informática, voltada, sobretudo para a apropriação de recursos da informática como forma de comunicação; 3) Relações: é uma oficina direcionada à dramatização, dança e expressão corporal. 4) Música e canto: constitui uma oficina voltada para apreciação e conhecimento de noções sobre música clássica, árabe, religiosa, popular, etc; 5) Práticas de organização do cotidiano (POC): busca inculcar nas crianças o respeito ao meio ambiente e, além disso, os professores devem ensinar aos alunos hábitos cotidianos, tais como, escovar os dentes após as refeições, organizar o material escolar, preparar a própria alimentação, etc; 6) Recreação e jogos visa a ensinar o

[17] A coleta de dados desta dissertação foi realizada e sistematizada durante os anos de 2010 e 2011.

respeito às normas estabelecidas para a desenvolvimento de diferentes jogos, em grupo ou individuais; 7) Em Expressão os alunos realizam releitura de quadros, colagem, desenho, pintura, etc; 8) Tarefas escolares é um espaço onde os alunos, de forma orientada pelos professores, poderão realizar as tarefas propostas pelos professores do ensino regular, visando nesse caso, à constituição e à manutenção de hábitos de estudo. O objetivo central é que as crianças conjuguem essas atividades e tenham condições de enriquecer seu cotidiano[18].

Observe-se que os objetivos gerais e de cada oficina da Educação Complementar em Araraquara expressam e/ou anunciam que o que se quer com essa possibilidade educacional é, sobretudo, socializar aos alunos conhecimentos de modo que eles possam exercer efetivamente a cidadania. Portanto, os objetivos da Educação Complementar estão em consonância com as observações de Chauí (1984, p. 57), pois para a autora "[...] não há instrumento mais poderoso para manter a dominação sobre os homens do que mantê-los no medo e para conservá-los no medo, nada melhor do que conservá-los na ignorância." Ora, sem os conhecimentos socialmente legitimados, isto é, sem os bens do capital cultural, os agentes tendem a cair nas armadilhas da 'ignorância'. Uma vez desprovidos desse capital, torna-se mais difícil aos agentes de diferentes frações de classes encontrarem o caminho ao pensamento autônomo, à cidadania, tendo em vista a construção de âmbitos efetivamente democráticos, como mostram o Projeto Político Pedagógico da Educação Complementar[19], Chauí e Bourdieu:

> O privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, ao museu ou a concertos – frequência que não é organizada pela escola, ou o é somente de maneira esporádica. Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social. (BOURDIEU, 1998, p.45).

Segundo Bourdieu, os bens do capital cultural tendem a ser incorporados pelos agentes por meio do convívio com a literatura universal, visitas a teatros, museus, exposições, enfim, aproximações com a cultura erudita, que é a cultura socialmente legitimada. É por meio de tal convívio que os agentes apreendem o domínio dos códigos necessários ao acesso a esses bens. Em outras palavras, trata-se de um capital porque tende a gerar valorização,

[18] No segundo item da primeira seção detalharei tais objetivos, materiais e estrutura física.

[19] O Projeto Político Pedagógico da Educação Complementar de 2010 constitui o Anexo 4.

decifração simbólica e objetivada dos códigos necessários à apreensão dos conteúdos transmitidos no âmbito da escola regular (e obter sucesso nela, reitero). Ora, propiciar a seus alunos experiências dessa natureza – convívio com a literatura universal, aproximações com música clássica, frequências a teatros, enfim, aproximações com a cultura erudita – é uma das funções centrais da Educação Complementar. Iniciativa que deve ser louvada sempre, pois os procedimentos didático-pedagógicos da Educação Complementar, segundo sua fundamentação teórica, devem proporcionar, aos alunos, atividades educacionais destinadas a desenvolver e aprimorar diferentes tipos de linguagens – artística, musical, digital, esportiva, teatral, ambiental, textual, etc. Nesse sentido, do ponto de vista formal, as unidades de Educação Complementar em Araraquara visam criar possibilidades para que seus alunos adquiram bens fundamentais do capital cultural.

As entrevistas realizadas, em 2006[20], com mães, alunos, professoras e a diretora do CEC Piaquara, mostraram que a Educação Complementar possibilita aquisição de capital cultural em estado incorporado e reestrutura o *habitus*[21] de seus alunos. Os depoimentos das mães são bastante significativos a esse respeito. Para elas, o CEC Piaquara está efetivamente mudando o comportamento de seus filhos, tornando-os mais disciplinados, sobretudo, no que diz respeito aos estudos. Os alunos, em geral, relataram que no CEC Piaquara aprenderam a gostar de Música Popular Brasileira, das obras de Tarsila do Amaral, de Portinari, entre outros bens culturais. De acordo com as professoras e a diretora, a instituição, com suas práticas didático-pedagógicas extraídas e constituídas do capital cultural, contribuem significativamente para o sucesso escolar dos alunos, sobretudo daqueles provenientes das classes populares. Vale ressaltar que, embora no texto do Programa Pedagógico não esteja registrado, em nenhum momento, que o Programa destina-se às frações de classe populares, pode-se dizer que este Programa atende, em sua maioria, aos filhos das referidas camadas,

[20] Minha primeira aproximação do objeto de pesquisa, reitero.

[21] As raízes de um *habitus* são estruturadas no e pelo indivíduo durante sua primeira socialização, que ocorre no âmbito familiar. De acordo com a fração de classe à qual o agente social pertence, serão transmitidas e, consequentemente, tendem a ser inculcadas disposições, propensões que direcionarão suas ações futuras. Essas disposições funcionam como princípios de orientação à prática. Pois, dependendo do tipo de *habitus,* o agente terá uma maneira de compreender o mundo social, nele manifestando tendências e disposições. Assim, o *habitus* manifesta estilos de vida, julgamentos políticos, morais e estéticos, logo dá a ver o agente que o exprime. O *habitus* se apresenta tanto no nível individual como no coletivo. Ou seja, o *habitus* não é isolado, diz respeito aos agentes pertencentes a um grupo ou fração de classe que compartilham de condições materiais e culturais semelhantes. Entretanto, para Bourdieu, o *habitus* adquirido pelo agente social no processo de socialização primária não necessariamente é definitivo, ele pode ser reestruturado. (BOURDIEU, 1979, 1989).

tendo em vista as características dos bairros onde as unidades estão situadas na cidade de Araraquara. Trata-se de bairros populares.

Percebeu-se que, ao modificar o *habitus* dos alunos, a Educação Complementar de Araraquara contribui para que estes sujeitos valorizem o conhecimento sistematizado. Como esse conhecimento sistematizado é exigido na sala de aula do ensino regular, afirmei que a Educação Complementar favorece a trajetória escolar desses agentes. Afinal, em consonância com Silva (2004, p.15), estruturar a importância da escola na subjetividade do agente social é algo decisivo no que diz respeito à relação que ele estabelecerá com o conhecimento.

As peculiaridades do CEC Piaquara também instigaram Fogaça (2005) a investigá-lo por meio de entrevistas e análise documental. O estudo da autora revelou que, segundo a Secretária da Educação[22], as idealizadoras do programa, a diretora da unidade, professores, pais e alunos entrevistados, a Educação Complementar é uma política pública educacional que proporciona a seus alunos: melhora no relacionamento e socialização com outras pessoas, aquisição de maior responsabilidade, mudança de comportamentos agressivos e dispersos, valorização do respeito mútuo e, sobretudo, melhora no desempenho escolar dos mesmos.

Dessa forma, as pesquisas que investigaram a unidade CEC Piaquara por meio de análise documental e entrevistas – Fogaça (2005) e Scarlatto e Silva (2006) –, ainda que fundamentadas por diferentes referenciais teóricos, constataram que, do ponto de vista dos agentes dessa comunidade escolar, há coerência entre as ideias norteadoras da Educação Complementar e as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas, isto é, há coerência entre a proposta pedagógica e as práticas pedagógicas que a materializam. Nesse sentido, os dois estudos concluíram que, para tais agentes pesquisados, as atividades desenvolvidas pelo CEC Piaquara constituem uma possibilidade de ampliação dos universos culturais de seus alunos e é um espaço de aprendizado de conteúdos e práticas que a escola de ensino regular não oferece.

Dessa forma, quando terminei a monografia pensei ter encontrado um verdadeiro oásis no deserto educacional brasileiro, ou seja, uma instituição que transmite experiências extraídas do capital cultural a alunos das camadas populares. Eis o meu ponto de partida para esta dissertação: conhecer por dentro no exercício de fato, o Programa de Educação Complementar de Araraquara, tendo em vista que na primeira aproximação não realizei observação das atividades desenvolvidas na instituição, isto é, naquele momento não partilhei do cotidiano da mesma.

[22]À época, Clélia Mara dos Santos respondia pela Secretaria da Educação do Município de Araraquara-SP.

Outra vez espreitando a Educação Complementar de Araraquara

A necessidade de verificar outras faces do mesmo objeto e buscar informações com outros instrumentos de investigação possibilitou-me um processo formativo muito significativo, quero crer. Nesse sentido, Valdemarin (2010, p.47-48) oferece uma relevante explicação acerca da formação do pesquisador.

> Embora a racionalidade que preside a formação do pesquisador estabeleça etapas, certificação – iniciação científica, mestrado, doutorado, livre-docência – e a conquista progressiva da autonomia, o movimento cognitivo do pesquisador não está necessariamente traduzido nessa linearidade. Na transformação da atividade do cientista em "ofício de pesquisa" (conforme denominação de Pierre Bourdieu, 2008) estão entrelaçados elementos teóricos e modos de operar com eles, cuja apropriação se dá numa dinâmica ciclíca e cujo avanço implica retornos e revisões. Trata-se de mediação que demanda pluralidade, convergências e afastamentos. Tempos, portanto.

O meu afastamento temporal me levou à seguinte pergunta: a Educação Complementar em Araraquara pode efetivamente constituir um oásis no deserto educacional brasileiro no que se refere à aquisição de capital cultural por parte de alunos que pertencem às frações populares? O leitor poderia me questionar quanto à pergunta feita, tendo em vista que meu próprio estudo monográfico e a dissertação de mestrado realizada por Fogaça (2005) anunciaram que os agentes, usuários diretos e indiretos do Programa educacional em questão, acreditam que o mesmo contribui sim para o aprimoramento intelectual e social dos alunos. Contudo, o que me levou a insistir nesta pergunta é o fato de que é preciso ter também uma sistematização de caráter acadêmico acerca das práticas cotidianas realizadas na instituição em questão, o que não foi feito nos estudos mencionados.[23]

Resolvi, assim, realizar outro estudo de caso por meio da observação direta, de entrevistas e de análise documental. A unidade escolhida para esta investigação foi o PEC "Profº Henrique Scabello". Para essa decisão, levei em conta que essa unidade localiza-se no bairro mais carente de Araraquara dentre os bairros nos quais as unidades de Educação Complementar estão situadas. De modo geral, observei 115 horas das experiências

[23] Antoine Prost (2008, p. 59) alerta os pesquisadores, sobretudo os historiadores, à desconfiarem dos relatos orais dos sujeitos, de seus testemunhos, tendo em vista a fidedignidade de um estudo. Fogaça (2005) e Scarlatto e Silva (2006) obtiveram dados acerca da Educação Complementar a partir das percepções dos agentes diretos e indiretos da instituição. É nesse sentido que a concepção de Prost também justifica este estudo.

desenvolvidas no âmbito da unidade, divididas da seguinte forma: 96 horas em oficinas e 19 horas em espaços como refeitório, corredores e reuniões pedagógicas. Também realizei entrevistas semiestruturadas com 9 professores, 5 do PEC, propriamente dito, e 4 que atuam no ensino regular – Escola Municipal de Ensino Fundamental "Profº Henrique Scabello"[24]; 2 agentes educacionais e a coordenadora que atuam no PEC. Além disso, entrevistei 8 alunos que frequentam as 2 instituições mencionadas. Trabalhei com os seguintes documentos: o Projeto Político Pedagógico da Educação Complementar, fotos, trabalhos dos alunos, documentos de projetos desenvolvidos em 2010 no PEC investigado, correspondências de professores denominadas 'bolinhos' e pesquisas que explicam fenômenos educacionais por meio da noção de capital cultural, tendo em vista que essa noção exerce uma função estrutural na fundamentação desta pesquisa.

O leitor poderia me perguntar também, por exemplo, por que esta pesquisa não foi feita no CEC Piaquara, uma vez que na pesquisa anterior os sujeitos pertenciam a essa unidade. Não o fiz desse modo porque almejei, sobretudo obter informações acerca das representações de agentes que ainda não foram entrevistados. Diferente é a questão, diferente é o universo.

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: a primeira consistiu em uma revisão bibliográfica das teses e dissertações, cujo aporte teórico-conceitual é a teoria bourdieuniana, com ênfase na noção de capital cultural. Num segundo momento, realizei a pesquisa de campo na unidade PEC "Profº Henrique Scabello". Os instrumentos de coleta de dados foram observação direta, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos, reitero.

Na primeira seção, apresento o que denominei Um traçado da Educação Complementar de Araraquara-SP: o PEC "Profº Henrique Scabello". O objetivo foi mostrar detalhadamente a unidade escolar investigada. Ainda nesta seção, apresento a revisão bibliográfica. Nela descrevi e categorizei 17 pesquisas, sendo 4 teses e 13 dissertações que, entre 2005 e 2009, investigaram diferentes temáticas escolares a partir das noções nucleares de Pierre Bourdieu, sobretudo da noção de capital cultural. Portanto, trabalhei com a produção realizada no último quinquênio. Optei pela descrição individual dessas pesquisas.

Na segunda seção, explicito os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento deste estudo, as vantagens e os cuidados que tomei ao aplicar cada

[24] A decisão de pesquisar professores das duas instituições deve-se ao fato de que alunos que frequentam o PEC "Profº Henrique Scabello" frequentam também a EMEF "Profº Henrique Scabello", ambas ocupam o mesmo espaço físico.

instrumento de coleta de dados e os intervenientes com os quais me deparei durante a coleta, além de apresentar os sujeitos investigados.

Na última seção apresento a análise dos dados seguida de algumas questões/considerações finais. Ressalto, desde já, que esta pesquisa não pode ser conclusiva do Programa de Educação Complementar oferecido em Araraquara, uma vez que investiguei apenas as práticas didático-pedagógicas objetivadas no PEC “Profº Henrique Scabello” dentre as 8 unidades de reponsabilidade desse município. Contudo, este estudo, e tomara que o leitor chegue a essa conclusão, é muito significativo para se pensar a Educação Complementar em Araraquara.

1 O CAMPO EMPÍRICO E A PARCERIA ANALÍTICA

Esta primeira seção está dividida em duas partes: 1) Um traçado da Educação Complementar em Araraquara-SP: O PEC "Profº Henrique Scabello" e 2) A operacionalização da noção de capital cultural em pesquisas (2005 – 2009): brilhos que cegam. Assim, primeiramente apresento a descrição do campo empírico, a escola PEC "Profº Henrique Scabello", e aproximações das percepções dos sujeitos-professores do PEC acerca desta instituição. Num segundo momento, apresento a descrição indivivual e a categorização de 17 pesquisas – Teses e Dissertações – que subsidiaram o pensar relacionalmente durante a análise dos dados.

1.1 Um traçado da Educação Complementar em Araraquara-SP: O PEC "Profº Henrique Scabello"[25]



Figura 1: Cartaz realizado por alunos do PEC "Profº Henrique Scabello"[26]

O Programa de Educação Complementar "Profº Henrique Scabello" foi inaugurado em 2002. A equipe que desenvolve o trabalho nesta instituição é composta de uma diretora, uma vice-diretora (ambas também são funcionárias da EMEF "Profº Henrique Scabello"), uma

[25] Os dados que serão aqui apresentados derivam de documentos acerca da Educação Complementar (2006, 2010), dos documentos referentes aos projetos da Fundação Mapfre e do projeto Sapucaia Conta Histórias, bem como das entrevistas realizadas com professores, agentes educacionais e a coordenadora, todos do PEC. Estes sujeitos receberão a seguinte identificação: P1, P2, P3 e assim sucessivamente.

[26] Acerca das fotografias que ilustram este momento do texto umas foram produzidas por mim, como por exemplo, fotografias de cartazes que estavam afixados nas paredes das oficinas e corredores da instituição. Outras pertencem ao arquivo da instituição, foram cedidas por um professor que trabalha no PEC "Profº Henrique Scabello". Portanto, o uso de todas elas foi autorizado pela coordenadora dessa unidade.

coordenadora, 14 professores (7 trabalham no período da manhã e 7 no período da tarde) e 4 agentes educacionais, responsáveis pela oficina de Tarefas, pelo 'intermediário'[27] e pelo desenvolvimento do projeto Afro-son. Em relação aos agentes educacionais, são sujeitos que trabalham no PEC nos dois períodos. Dentre os professores e agentes educacionais da instituição investigada 3 são homens (2 professores e 1 agente educacional) e 15 são mulheres (12 professoras e 3 agentes educacionais). Nota-se, portanto, que é um grupo composto, em sua grande maioria, por mulheres. A esse respeito essa instituição educacional não foge à regra de outras como mostram as pesquisas de Bianchini (2005), Penna (2007), Knoblauch (2008), Cruz (2008), Carlindo (2009), Pinho (2009), entre outras.

Vale sublinhar que um dos elementos fundamentais para a feminização do magistério foi o conceito vocação. Segundo Demartine e Antunes (1983, p. 08):

> Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à idéia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente.

Assim, as chamadas diferenças naturais entre os sexos, juntamente com o conceito vocação, foram incorporadas ao discurso sobre a especificidade do trabalho feminino, associando-se ao discurso dominante sobre o não-trabalho da mulher. (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 08).

Vale destacar também que a maioria dos professores-sujeitos leciona há mais de 5 anos no PEC investigado. Portanto, de acordo com Huberman (1992), encontram-se na fase em que o professor já possui autonomia frente às práticas e saberes intrínsecos à profissão docente. Pois, o autor (1992, p.39) assinala uma descrição de tendências acerca do desenvolvimento da carreira professoral, o que permite a compreensão do modo como se caracteriza "o ciclo de vida dos professores". Para ele a vida profissional do professor enfrenta fases de "sobrevivência" e "descoberta", a primeira diz respeito ao inicio da carreira, marcado pelo confronto com o *novo* e a *exploração* de possibilidades de ação. Posteriormente

[27] O 'intermediário' é o momento em que os alunos descansam após o término das aulas oferecidas pelas unidades de Educação Complementar (no PEC "Profº Henrique Scabello" o intermediário é das 11:30 às 12:50 hs), tendo em vista que no período da tarde frequentarão o ensino regular. Exceto o CEC "Iracema Nogueira", os demais PECs e CECs possuem 'intermediário'.

e de modo gradativo o professor tende a passar à fase de "estabilização", nesta os agentes tem maior consciência da função profissional de modo geral. Sublinho que tal *ciclo,* que podemos denominar de formação, trata-se de um processo dinâmico e peculiar relacionado ao percurso pessoal de cada professor. Nesse sentido posso supor que os professores do PEC, em geral, estejam no nível de "estabilização" professoral.

Estes sujeitos, embora não residam em bairros próximos a esta unidade escolar, frisaram que gostam de trabalhar nela, como evidenciam os relatos[28]:

> Gosto muito de trabalhar aqui poderia até ter mudado, mas não quis. Eu recomendo a Educação Complementar para quem estiver em dúvida ou já prestou concurso. Trabalhar aqui é gratificante, dá muitos frutos [...]. (Sujeito P1).
>
> Sim, eu gosto sim. Dá pra fazer a diferença [expressão de alegria] aqui é um lugar onde a gente pode fazer a diferença em relação a tudo não só à aprendizagem, mas à formação humana. (Sujeito P2).
>
> Gosto muito de trabalhar aqui. (Sujeito P4).
>
> É a escola que eu prefiro trabalhar. [...] Embora tenha remoção, eu não saio [expressão de alegria]. (Sujeito P6).
>
> Sim, gosto bastante de trabalhar aqui, é muito interessante porque a população é muito diferente da minha outra unidade, tem casos muito divertidos de se lidar [risos], vamos dizer assim, né? A gente vai trabalhando com o máximo de empenho pra melhorar cada vez mais a nossa noção de como vai exercer a profissão. (Sujeito P7).

Desse modo, não posso deixar de observar, já neste momento, que em geral os professores-sujeitos da unidade investigada são experientes e afirmam que gostam de trabalhar nela.

Entretanto, quanto ao capital cultural objetivado da escola, leia-se infraestrutura e materiais acadêmicos, os sujeitos, em geral, consideram insuficiente. O PEC compartilha com a EMEF uma cozinha não industrial, o pátio de refeições, a quadra de esportes, a secretaria, 4 banheiros e a sala de professores. Contudo, os professores do PEC optaram por adaptar a pequena sala da coordenadora como sala dos professores e não usam a sala que partilham com a EMEF. Assim, na entrada da instituição há um pequeno corredor com uma porta à Sala de Apoio, na qual os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagens recebem aulas extras; no final deste pequeno corredor está o pátio onde são realizadas as refeições, com uma porta

[28] Reitero, os relatos já são frutos das entrevistas realizadas, às quais serão mencionadas na terceira seção.

para a cozinha, outra para a sala da coordenadora e para os quatro banheiros mencionados, sendo dois para os alunos e dois para os professores. Em seguida, há uma escada com saída para as salas de aulas – oficinas. Os relatos abaixo expressam a visão dos professores e agentes educacionais acerca do capital cultural objetivado oferecido pela instituição:

> Olha os materiais sim. A infraestrutura física eu acho que não. Embora eu diga que eu gosto do PEC, a gente tá passando por um momento que a infraestrutura não é boa, falta algumas coisas no ambiente físico pra melhorar. (Sujeito P1).

> [...] eu acho que o projeto, o ideal de Educação Complementar é muito lindo só que acaba se perdendo no meio da politicagem, acaba virando uma moeda de troca. Então em época de eleição você tem mais recursos e no restante do tempo fica meio que de lado, não é uma prioridade. A Silvia retomou agora a gerência do programa e tava muito que sucateado, quase que desconfigurou quase que completamente o programa de Educação Complementar. Então, eu acho que ela está nessa tentativa de dar uma identidade, resgatar a identidade do projeto, né? Então, assim, falta uma infraestrutura adequada, não só pra essa unidade como pras outras também de Educação Complementar, não é como poderia ser. Então entre esse "ser" e "poder ser" é aí que tá a nossa dificuldade do dia-a-dia, de nós professores, porque a gente tem que lidar com um ideal e o que a gente tem [expressão de ansiedade]. (Sujeito P3).

> Os materiais até que sim, mas a estrutura tá meio complicado: falta ventilador, é muito quente [...][olhar desanimado]. (Sujeito P4).

> [...] precisava ter mais materiais, reforma, tá tudo caindo, teto caindo, os ventiladores todos caindo; uma vez já pego fogo, o extintor também tá descarregado e eu acho isso perigoso também. (Sujeito P5).

> A única coisa que falta nessa escola aqui é o material, né? A escola tá bem estruturada assim [pausa] na parte de profissionais e ideal, mas o que falta mesmo são materiais. A criança pede um caderno, um lápis e eu digo que não tem. (Sujeito P6).

> A infraestrutura local, infelizmente, deixa muito a desejar porque, por exemplo, nas salas de aula não tem interruptores, a única sala que tem é a de informática [...]. As torneiras vira e mexe estão vazando, precisa de uma pintura, não há salas equipadas pra pessoas com necessidades especiais, assim: cadeirantes não tem como subir, não tem rampas pra ir na sala de aula e outras coisas. (Sujeito P7).

Embora o capital cultural objetivado do PEC seja efetivamente insuficiente, ressalto que as paredes dos corredores, salas de aulas, os banheiros e o pátio estão sempre limpos e os móveis – mesas, cadeiras e armários – encontram-se em bom estado de conservação.

Como assinalei na introdução, de acordo com o modelo didático-pedagógico da Educação Complementar, as unidades trabalham um tema a cada ano. Em 2010, segundo a proposta formal, o tema a ser desenvolvido pelos professores nas oficinas foi denominado 'Araraquara: memória e História'. Nesse ano 266 alunos participaram das oficinas do PEC "Profº Henrique Scabello". O tema foi dividido em quatro módulos bimestrais. No primeiro módulo, 'Conhecendo Araraquara', os professores deveriam trabalhar os conteúdos: História da cidade, o conceito de patrimônio e a localização geográfica. No segundo módulo, 'Conhecendo o bairro', propôs-se aprofundar os conhecimentos geográficos, enfatizando a questão da migração, especialmente, dos nordestinos para o Estado de São Paulo, uma vez que o bairro é composto por muitos migrantes nordestinos. Além disso, dentre os objetivos desse módulo, constava também averiguar a percepção dos alunos acerca dos pontos positivos e negativos do bairro Jardim das Hortênsias. 'Curiosidades e personalidades' foi o terceiro módulo, este sobre o conhecimento acerca dos agentes que, de alguma forma, se destacam ou se destacaram na cidade e no bairro, principalmente personalidades do esporte e da literatura.[29] E, por último, 'Culturas e expectativas', priorizaria diferentes espaços e grupos culturais de Araraquara, nesse momento os professores buscariam incentivar a autoestima dos alunos transmitindo-lhes valores ao estudo e mostrando-lhes que são capazes de, futuramente, usufruírem de melhores condições de vida.

De acordo com a proposta formal, os objetivos gerais e o material de apoio de cada oficina são:

Texto

Possibilitar aos alunos a aquisição da valorização da linguagem por meio da leitura e da escrita, o conhecimento do modo de representação da linguagem e seus usos sociais. Fazer com que saibam manejar corretamente a linguagem na construção e interpretação de textos coerentes e coesos. E conduzi-los à apreciação de obras clássicas da literatura infanto-juvenil, sem depreciar textos populares. Como os alunos de todas as faixas etárias participam dessa

[29] A efetivação dos conteúdos a serem trabalhados no terceiro módulo foi, em parte, interrompida em virtude da greve de 28 de setembro a 14 de outubro e, além disso, porque naquele momento, de acordo com professores entrevistados, priorizou-se a preparação dos alunos para o tradicional desfile de 22 de agosto, data do aniversário de Araraquara. Assim, professores justificaram porque não puderam efetivamente trabalhar esse módulo.

oficina, trabalha-se desde a alfabetização até a produção de textos mais elaborados. O material de apoio ao trabalho é composto de livros infanto-juvenis, revistas, jornais e cadernos.



Figura 2: Oficina de Texto em diferentes ângulos

Informática

Tal oficina visa proporcionar aos alunos conhecimentos de recursos básicos da informática, tendo em vista levá-los a apropriação de recursos da informática como forma de comunicação. Cabe destacar que nesta oficina deve-se trabalhar com “softwares” que subsidiem os alunos a também desenvolverem as seguintes habilidades intelectuais: raciocínio, organização do pensamento, expressão da criatividade, percepção espacial; bem como tais materiais devem fornecer apoio pedagógico à alfabetização.



Figura 3: Oficina de Informática em diferentes ângulos

Relações

É uma oficina voltada para a dramatização, dança, expressão corporal e oral. Nessa oficina os estudantes, da perspectiva formal da Educação Complementar, poderão interpretar sentimentos, emoções e crenças. Experimentar diversas formas de representação artística

como a dança e o teatro. Aprender a agir sem preconceitos, de modo a poder construir, aceitar e respeitar valores éticos. Na sala da oficina de relações do PEC “Profº Henrique Scabello” há roupas para representações teatrais, brinquedos, 1 televisão, 1 dvd, mesas, cadeiras, colchonetes – também é nessa sala que os alunos descansam no período intermediário.



Figura 4: Oficina de relações em diferentes ângulos

Expressão

Essa oficina é o principal espaço onde os alunos poderão entrar em contato com as obras de arte e reconhecer diferentes materiais e suas possibilidades de transformações: plásticos, gráficos, sucatas, etc. Devem aprender a representar sentimentos, emoções e ideias por meio de desses materiais em atividades criativas, de maneira a construir valores e julgamentos estéticos. Por fim, aprender a apreciar obras de arte, bem como produções de caráter popular por meio da realização de releituras de quadros, colagens, desenhos, pinturas, trabalhos manuais com materiais diversos, tais como madeira, gesso, massa, tintas, pincéis, etc.



Figura 5: Oficina de Expressão em diferentes ângulos

Recreação e jogos

É uma oficina voltada pata momentos de lazer, mas, principalmente, ao trabalho com conceitos de respeito às regras por meio do desenvolvimento do sentimento de relações sociais em equipe, companheirismo e resgate de brincadeiras tradicionais. Os professores responsáveis por essa oficina devem, segundo o documento fonte, ensinar seus alunos a respeitarem as normas estabelecidas para a realização de diferentes jogos, em grupo ou individuais. O aluno também deverá conhecer seu potencial corporal e suas habilidades motoras em ações físicas, mantendo-se mentalmente ativo e experimentar nos jogos em grupos suas habilidades de coordenar seu ponto de vista com os dos outros.

Música e Canto

Constitui uma oficina voltada para noções sobre música clássica, árabe, religiosa, popular, etc. Os objetivos centrais são ensinar noções de teoria (estruturação musical) e de prática instrumental com domínio de acordes (harmonia) e de batidas (ritmo) mais utilizados. Mostrar que a música também é uma linguagem artística em integração com outras linguagens: dança, teatro, etc. Ensinar a apreciação da música como uma forma de compreensão do mundo e interação humana.



Figura 6: Oficina de Música em diferentes ângulos

Práticas de organização do cotidiano (POC)

Consiste no lado prático do respeito ao meio-ambiente, são propostas atividades, tais como, cuidar de uma horta, plantar uma árvore, etc. Esta oficina deverá propiciar aos alunos a aprendizagem da relação entre o conhecimento e a experiência, levando-o à conscientização da responsabilidade individual na preservação de um espaço ambiental coletivo. Além disso, visa ensinar os estudantes a escovar os dentes após as refeições, organizar o material da escola, preparar a própria alimentação, costurar, treinar habilidades manuais, etc. Portanto, visa, de modo geral, prepará-los para experiências da vida diária, tendo em vista a conquista da independência pessoal.



Figura 7: Oficina de POC em diferentes ângulos

Tarefas Escolares

Em Tarefas Escolares os alunos do PEC têm a oportunidade de realizar as tarefas demandadas pela escola regular que frequentam em outro horário. Com esse procedimento

busca-se contribuir significativamente para a constituição e manutenção de hábitos de estudos. É um espaço para aplicar os conhecimentos adquiridos na escola em outras situações para que os alunos percebam a importância de obter avaliações positivas como instrumento para o acompanhamento regular da educação escolar. Segundo os agentes educacionais responsáveis por essa oficina, eles não devem explicar os conteúdos, a menos que os alunos perguntem. Esta norma é justificada em função de que os métodos de ensino-aprendizagem destes agentes podem divergir daqueles utilizados pelos professores do ensino regular. Retomarei esta concepção na terceira seção. Por último, friso que na unidade PEC "Profº Henrique Scabello" não há uma sala específica para o desenvolvimento dessa atividade. Para realizá-la os agentes educacionais ocupam as salas que se encontram desocupadas.

Paralelamente às oficinas, em 2010, os alunos do PEC "Profº Henrique Scabello" participaram de experiências proporcionadas por 4 projetos: Família Afro-son; Sapucaia Conta Histórias: Desenvolvimento de Metodologias e Materiais Didáticos para o Ensino da História Local e da Educação Patrimonial; Educação Viária é Vital e EANE.

Família Afro-son[30]

"Tenham orgulho de vocês,
pois a beleza está nos olhos
de quem vê."

Professor do PEC.

No dia das mães do ano de 2007, ao som do hino-nacional à batida do Olodum[31], nasceu o Afro-son. Trata-se de um projeto musical, inspirado no Pan-africanismo[32],

[30]Este subitem foi redigido a partir da transcrição e edição das entrevistas com professores e agentes educacionais do PEC "Prof. Henrique Scabello".

[31] A batida do Olodum é a principal batida do Afro-son.

[32] "O pan-africanismo é uma ideologia que propõe a união de todos os povos de África como forma de potenciar a voz do continente no contexto internacional. [...] Pan-africanismo é um movimento político, filosófico e social que promove a defesa dos direitos do povo africano e da unidade do continente africano no âmbito de um único Estado soberano, para todos os africanos, tanto na África como em diásporas. A teoria pan-africanista foi desenvolvida principalmente pelos africanos na diáspora americana descendentes de africanos escravizados e pessoas nascidas na África a partir de meados do século XX como William Edward Burghardt Du Bois e Marcus Mosiah Garvey, entre outros, e posteriormente levados para a arena política por africanos como Kwame Nkrumah. No Brasil foi divulgada amplamente por Abdias Nascimento." Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pan-africanismo>, último acesso em 30/12/2010.

desenvolvido pela EMEF "Profº Henrique Scabello" e pelo PEC "Profº Henrique Scabello", cujos responsáveis são alguns professores e agentes educacionais do PEC. Desde então, todas as sextas-feiras, durante as atividades diferenciadas do PEC, o Afro-son entra em cena. Os objetivos desse projeto estão para além de formar músicos. Tornem-se futuramente músicos, ou não, o que interessa é formar indivíduos que combatam os diferentes tipos de preconceitos, sobretudo o preconceito racial. Nesse sentido, o Afro-son trabalha, sobretudo com a questão do preconceito étnico contra o afrodescendente. Além disso, busca-se subsidiar os alunos à superação da timidez e à elevação da autoestima dos mesmos. Segundo seus responsáveis, a música tem um potencial transformador na vida das pessoas, pode modificar o pensar, logo o agir. Relataram, por exemplo, que muitas vezes os alunos integrantes do Afro-son foram convidados repentinamente para uma apresentação, o que os obrigaram a criar algo em pouquíssimo tempo e, sobretudo em conjunto. Para tanto, foi necessário aprender a dialogar para decidir coletivamente o que seria melhor naquele momento. Dessa forma, de acordo com a percepção de professores e agentes educacionais sujeitos desta investigação, o Afro-son possibilita também o desenvolvimento de atitudes, tais como o respeito às opiniões dos outros e o exercício do diálogo. Um professor disse-me: "há casos de alunos que, em função de uma baixa autoestima, asseveravam que não nasceram para tocar e demoraram a ingressar no projeto. Porém, após o ingresso, em pouco tempo, venceram a timidez e a baixa autoestima."

Assim, à batida do Olodum, toca-se desde KLB (música Nunca deixe de sonhar) à nona sinfonia de Beethoven. A primeira foi eleita música oficial do Afro-son. A segunda constitui a maneira encontrada pelos responsáveis do projeto para aproximar alunos das camadas populares às músicas eruditas. Pois, o mesmo professor relatou que já presenciou outros professores fracassarem ao tentar apresentar músicas eruditas às crianças. Dessa forma, os responsáveis pela 'Família Afro-son' acreditam que esse modo de trabalhar música erudita possibilita uma boa relação entre os alunos e a música 'diferente'.

O método de ensino, como denominam seus efetivadores, aplicado em cada aula é sempre o mesmo: o professor inicia a aula narrando um fato histórico sobre a África e os grandes impérios que havia naquele país. Por exemplo:

> Há muito tempo, muito tempo mesmo, mais de 500 anos, havia um país na África, um país muito forte, chamado Etiópia. Nesse momento os alunos costumam reagir com espanto, porque a imagem que têm da Etiópia é a de um povo morrendo de fome. Nesse país havia um príncipe chamado Tafari,

> o RAS TAFARI. Imediatamente os alunos curiosos perguntam se rastafári não é cabelo. O professor responde às perguntas e assim prossegue a aula[33].

Dessa forma, esses são os primeiros passos percorridos pelos professores do projeto no caminho que, segundo eles, levará crianças brancas e negras a combater o racismo. Pois, advogam que todo preconceito é causado por ignorância. Nesse sentido, estão em consonância com Fonseca,Wardle e Ferreira (2010, p.178), uma vez que para os autores "o racismo sendo uma manifestação social é um ato consciente fruto de nossos medos e ignorância e que resulta em violência [...]." Dessa forma, um dos professores ressaltou que para combater esta ignorância ensina a seus alunos a história de grandes heróis como Martin Luther King, Nelson Mandela, Malcolm X. Mas que devemos também faz com que eles reconheçam os grandes heróis do dia-a-dia que lutam contra o racismo.

Num segundo momento da aula, é hora de propriamente tocar. Quando menos os professores esperam os alunos já estão tocando de modo confiante, criando vários toques. Muitas vezes os alunos tocam o que eles próprios criam. Os instrumentos mais utilizados no Afro-son são: surdo, caixa, repique, bongo, chilofone, reco-reco, triângulo, caxixi, tamborinho, berimbau, saxofone, contra baixo e trompete. A maior parte dos instrumentos de percussão foi restaurada. Há três anos o projeto recebeu do governo municipal alguns instrumentos, camisetas e calças. Também receberam muitas doações de amigos, principalmente dos capoeiristas. Não há seleção para participar do projeto, todos os alunos do PEC e da EMEF "Profº. Henrique Scabello" são convidados. Hoje a Família Afro-son conta com 50 membros, todos frequentes. No que tange ao comportamento dos alunos, a única dificuldade encontrada pelos professore do projeto diz respeito, segundo os professores, à vaidade. Porque, alguns, ao começarem a tocar, sentem-se melhores que os outros e nem sempre os professores sabem lidar com esse problema[34].

O nome do projeto, Família Afro-son, foi definido logo no seu primeiro ano – 2007. Essa sugestão foi feita por um professor que já trabalhou no PEC. Afro-son significa filhos da África. De acordo com um dos entrevistados, o título "Família Afro-son" derivou do seguinte fato: os alunos diziam que um professor e uma professora do Afro-son namoravam e que

---

[33] Este fragmento foi concedido por um sujeito deste estudo durante as entrevistas. Não identificaremos nem mesmo com a sigla P porque facilitaria a identificação do sujeito.

[34]Uma vez que estamos utilizando as ideias de Pierre Bourdieu (1989), como fundamentação dessa pesquisa, vale a pena lembrar as observações desse autor acerca das disputas por posição social distinta que ocorrem dentro de uma mesma classe. É exatamente isso que difere esse autor do marxismo, propriamente dito, tendo em vista que o marxismo não reconhece disputas dentro de uma mesma classe, reconhecendo disputas entre classes distintas. Acreditamos que o exemplo que originou essa nota é a objetivação das ideias do autor na vida diária.

todas as crianças do projeto eram seus filhos. A maioria dos sujeitos do PEC elogiou o Afro-son e espera que o projeto continue sua luta em 2011.

Sapucaia Conta Histórias: Desenvolvimento de Metodologias e Materiais Didáticos para o Ensino da História Local e da Educação Patrimonial

Chácara Saffioti: um pequeno paraíso dentro da rede urbana de Araraquara.

Em 10 de janeiro de 2001, entrou em vigor a PORTARIA UNESP/5 que dispõe acerca da doação do Centro Cultural Professor Waldemar Saffioti, Chácara Saffioti. Essa doação foi feita por Heleieth Iara Bongiovani Saffioti à Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara – UNESP. A chácara pertenceu a Pio Lourenço Correa, a seu sobrinho Renato Corrêa Rocha, e ao casal Waldemar Saffioti e Heleieth Iara Bongiovani Saffioti. Está localizada no bairro Quitandinha em Araraquara-SP. A implantação do Centro visa ao desenvolvimento de projetos de extensão, criação e produção, que propiciem estudos sobre alta cultura e tecnologia de ponta aos jovens, sobretudo àqueles que estão à margem dos bens culturais.

Trata-se de uma chácara ímpar, tendo em vista as riquezas natural e histórica que agrega. Nela há inúmeras espécies vegetais nativas e aclimatadas no país, cultivadas e preservadas por Pio Lourenço Correa e Waldemar Saffioti. Além disso, naquele ‘paraíso’ o escritor Mário de Andrade escreveu a grande obra, Macunaíma: o herói sem nenhum caráter, cuja primeira edição data de 26 de julho de 1928.

Dentre os projetos desenvolvidos atualmente na Chácara Saffioti encontra-se o Sapucaia Conta Histórias: Desenvolvimento de Metodologias e Materiais Didáticos para o Ensino da História Local e da Educação Patrimonial. A mentora desse projeto é a Profª Drª Rosa Fátima de Souza, vinculada ao departamento de Ciências da Educação, da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – FCLCar. No referido texto do projeto consta que a Profª Drª Maria Iolanda Monteiro, hoje professora da Universidade Federal de São Carlos, e três alunas que cursavam a Licenciatura em Pedagogia da FCLCar subsidiaram a Profª Drª Rosa Fátima de Souza nesta empreitada. Buscou-se com esse projeto, de 01/03/2010 a 30/11/2010, difundir o conhecimento sobre a história araraquarense, e a educação patrimonial por meio de:

> [...] ações educativas em forma de ateliês de memória a serem realizadas com crianças na faixa etária de 9 e 10 anos, nas dependências da Chácara Sapucaia. [...] As atividades educativas de caráter lúdico constituíram, por exemplo, contar histórias, teatro de fantoches, mapa histórico, exploração de fotografias, artes plásticas, jogos, filmagem, etc. (DOCUMENTO SAPUCAIA CONTA HISTÓRIA, 2008, p.9).

Além disso, esse trabalho visava à articulação entre pesquisa e intervenção prática. Pois,

> O trabalho de pesquisa será orientado visando a constituir um *corpus* de conhecimentos (dados, informações, imagens e fontes) que possa atender as necessidades dos conteúdos ensinados no ensino fundamental sobre a história local. Dessa forma, a reunião de dados e a revisão da bibliografia sobre educação patrimonial, sobre a história de Araraquara, sobre metodologias para o ensino e a difusão do conhecimento histórico subsidiarão o planejamento, a realização e a avaliação das atividades desenvolvidas nos ateliês, assim como a produção de materiais didáticos. (DOCUMENTO SAPUCAIA CONTA HISTÓRIA, 2008, p.9).

Para tanto, estabeleceu-se parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Araraquara e o Centro Cultural Professor Waldemar Saffioti, Chácara Saffioti. Dentre os alunos contemplados pelo projeto Sapucaia Conta História estão alguns jovens matriculados no período da manhã na unidade PEC "Profº Henrique Scabello". Os estudantes, em uma visita à Chácara, tiveram oportunidade de compreender de perto a História local – conhecer a estrutura física da Chácara (o vagão, a plantação, a casa); quem foi Mário de Andrade e o herói Macunaíma, a importância desse escritor para Araraquara e para o Brasil; quem foi Pio Lourenço Correa; os alunos confeccionaram máscaras e participaram de uma oficina de teatro. Segundo P8, para os alunos do PEC esse projeto "possibilitou o resgate de uma parte da memória de Araraquara e a conscientização do valor de um patrimônio histórico. Por isso, em 2011, o PEC gostaria de continuar essa parceria, de modo que todos os alunos possam participar."



Figura 8: Cartaz realizado pelos alunos – Projeto Sapucaia Conta Histórias

Educação Viária é Vital

Em 2009 e 2010, a Fundação Mapfre[35] estabeleceu parceria com a Educação Complementar, tendo em vista desenvolver o projeto Educação Viária é Vital. O objetivo central de tal projeto é levar a Educação Viária aos alunos do ensino fundamental e médio.

> A circulação viária é um conceito amplo que diz respeito ao trânsito de veículos e pedestres, mas não apenas a este; refere-se também aos variados aspectos físicos e humanos que se relacionam no espaço público, determinando formas de mobilidade, de convivência e de acessibilidade. (DOCUMENTO MAPFRE, p.2).

Assim, a Educação Complementar incluiu em suas práticas pedagógicas a promoção de aprendizagens acerca da circulação viária segura por meio do ensino de valores e atitudes relacionados ao exercício da cidadania, tais como respeito, solidariedade, responsabilidade e participação. De acordo com os autores do projeto, esses valores podem ser incorporados pelos alunos se eles conhecerem e reconhecerem as normas de circulação viária, podem

[35] Fundação Mapfre é uma seguradora espanhola que em 1976 foi reconhecida, classificada e inscrita como Fundação Cultural Privada pelo Ministério da Educação e Ciência da Espanha. Com representação no Brasil essa seguradora desenvolve projetos sociais/educacionais cujos objetivos centrais são: " 1) Fomentar a segurança, com especial atenção à segurança viária; 2) Promover a pesquisa, a docência e a divulgação científica na área da saúde, e a melhora da qualidade da medicina; 3) Fomentar a difusão da cultura, das artes e das letras; 4) Promover a formação e a pesquisa empresarial nas áreas do seguro, da segurança e da gestão de riscos; 5) Fomentar a pesquisa e a divulgação de conhecimentos relacionados à história comum da Espanha, Portugal e dos países vinculados a eles por laços históricos e 6) Contribuir com outras ações para cobertura das necessidades dos segmentos menos favorecidos da população." Fonte: <www.mapfre.com.br/>.

ampliar o repertório de conhecimentos sobre elas e intervir no espaço de circulação utilizando as ferramentas apropriadas.

Nesse sentido, uma atividade desenvolvida no âmbito desse projeto foi a seguinte: os alunos do PEC coletaram depoimentos dos moradores do bairro Jardim das Hortênsias, observaram os infratores com o objetivo de conhecer o que motiva os conflitos e os acidentes de trânsito, reconhecendo, simultaneamente em si mesmos o que gera as atitudes imprudentes e desrespeitosas que, sobretudo, colocar vidas em risco. Para ministrar esses conhecimentos aos alunos os professores receberam cursos de capacitação e manuais pedagógicos sobre propostas de atividades diferenciadas para os diferentes níveis de escolarização. A avaliação do projeto foi realizada durante todo o processo pelos professores e alunos e apresentada em portfólios. Cabe ressaltar que a proposta do Mapfre enfatiza que o professor deve identificar as possibilidades de contribuição e adesão ao projeto sem 'desviar sua rota' dos conteúdos da sua disciplina.



Figura 9: Maquete realizada por alunos PECanos[36] e placa da ciclovia do Jardim das Hortênsias - Projeto Educação Viária é Vital

EANE

O projeto Educação Ambiental nas Escolas (EANE) também é originário da parceria Educação Complementar e Fundação Mapfre. Da perspectiva da Educação Ambiental, o objetivo central desse projeto é propiciar aos alunos o reconhecimento dos diferentes tipos de fontes de energia (renováveis e não renováveis), a sua origem, destino e provável impacto ambiental. Ou seja, trabalhar os conceitos sobre energia, o consumo e desperdício de energia, tendo em vista conscientizar os alunos sobre a sustentabilidade energética.

[36]O termo PECanos não é utilizado pela comunidade escolar investigada. Eu o cunhei.

Assim, coube aos professores mostrar aos alunos que a energia é muito utilizada na maioria das tarefas diárias, que existem outras formas de energia ou processos de atividades menos dispendiosas ou danosas ao meio ambiente. Propôs-se a realização de rodas de conversas com todas as Turmas, nas quais abordaram conceitos acerca do gasto de energia na realização das atividades cotidianas. A partir do material fornecido pelo EANE os alunos listaram os tipos/fontes de energia e como elas interferem na natureza. Efetuou-se a leitura da Cartilha do Faísca e do Diário do Faísca. Paralelamente mostrou-se um quadro e/ou desenhos representando o que os alunos acharam mais importante nesses documentos e, por último, sublinho que os estudantes também realizaram entrevistas sobre os hábitos de consumo com pessoas da sua família. Assim, de acordo com os proponentes do projeto, a partir desse levantamento os alunos podem promover atividades educativas e de conscientização na família e na escola. Segundo P2, P4 e P7, foram efetuadas atividades de simulação sobre como seria um dia sem energia elétrica, e como poderíamos sobreviver sem depender tanto dela. Tais atividades foram desenvolvidas com aproximadamente 2 horas de duração, ao longo de seis semanas com todas as turmas e em todas as oficinas às quintas-feiras. Assim, por meio de atividades lúdicas esses professores da Educação Complementar buscaram conscientizar os alunos acerca do desperdício de energia e dos danos que vem ocorrendo à natureza devido ao mau uso da energia, consequentemente a nós mesmos.

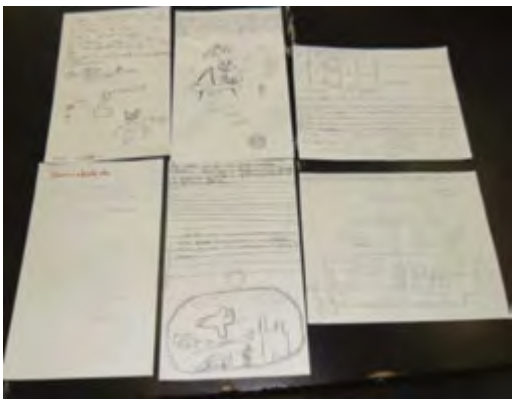


Figura 10: Diário de bordo dos alunos – Projeto EANE

Estes, portanto, foram os 4 projetos desenvolvidos no PEC investigado em 2010. Percebe-se nessas descrições que o objetivo central deles é proporcionar bens do capital cultural aos alunos dessa unidade, tais como: conhecimento e valorização de escritores, Mário de Andrade, da história local, da escrita por meio dos diários de bordo, entre outros.

Ressalto que somente um professor expressou insatisfação com os projetos descritos acima. Disse-me:

> [...] muitas pessoas veem o nosso programa como uma piscina de bolinhas, como se não tivéssemos planejamento, burocracia. Então toda a avalanche de projetos que tem, inventam, surgem não sei de onde e vem por hierarquias, tem que ser feito, por meio de Secretaria da Educação, entendeu? Às vezes é negociado com a nossa diretora. A educação ainda tá longe de ser um espaço de liberdade, de uma educação pra cidadania, de uma forma idealizada como a gente vê na faculdade. Atrapalha muito. Tanto é que temos um dia por semana pra contemplar esses projeto, uma hora é dengue, outra hora é trânsito, educação viária, mafre. Temos que apresentar tudo digitalizado, em cds. Há falta de coerência, a gente não tem com quem argumentar, a gente sabe que tem que trabalhar certos conteúdos, as vezes o gerente de Educação Complementar não tem dimensão do que fazer. É importante, mas e o aluno? Ninguém olha pro aluno? Quando a gente resolve colocar o ponto de vista, de repente o sistema te engole. Com o passar do tempo você fica doente. A classe de educadores está adoecendo. Às vezes a escola é mais um espaço de contenção de alunos, depositório dos pais e a gente acaba ficando à merce. Com quem a gente fala? (Sujeito P3).

Por outro lado, a maioria do corpo docente concordou com a concepção expressa pelo Sujeito P8:

> Sim, os projetos ajudaram bastante e, principalmente na conscientização, o que é mais difícil é você mudar algumas visões, mas tem que ser a partir de conscientização [...] Agente sabe que é difícil, mas eu acho que pelo menos tá despertando nos alunos a coisa da conscientização, de saberem que eles têm condições de tarem reivindicando através de associação de moradores ou indo direto na prefeitura, né? Essa coisa deles também tarem tomando iniciativa, não esperar só do governo seja municipal, estadual ou federal, mostrar que eles tem que tarem colocando as coisas que eles precisam e colocar o porquê.

Ou seja, para a maioria dos sujeitos professsores do PEC "Profº Henrique Scabello" os projetos foram importantes para os alunos PECanos do Jardim das Hortênsias em 2010.

1.2 A operacionalização da noção de capital cultural em pesquisas (2005 – 2009): brilhos que cegam

Nesta seção apresento mais um elemento da fundamentação deste estudo. Trata-se da descrição e análise de teses e dissertações cuja sustentação teórico-metodológica vem da teoria bourdieuniana, especialmente do capital cultural. Quais os principais objetivos desses estudos? Quais foram seus sujeitos e, sobretudo quais são os principais resultados revelados? Logo, nesta seção, dedico-me a responder estas questões, tendo em conta o objeto que estou construindo.

A relevância atribuída a essas pesquisas se deu a partir do alerta de Alves-Mazzotti (2002, p. 26). Segundo a autora, a revisão bibliográfica "ilumina o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados". Em meu entender ilumina por vários motivos, dentre eles porque amplia o pensar relacionalmente, uma vez que tudo está relacionado a tudo. Assim sendo, a revisão bibliográfica enriquece o raciocínio analógico[37]. Ou seja, possibiblita olhar as particularidades do PEC "Profº Henrique Scabello" de modo relacional tendo em vista o campo educacional brasileiro.

Além disso, no que se refere à possibilidade de a instituição em análise reproduzir mecanismos de dominação, caso comprovada, desvelarei quais véus os encobre, uma vez que, para Bourdieu (2004a, p.79-80), o pesquisador deve "dissolver os falsos problemas ou os problemas mal colocados. [...] É necessário clonar ou não? [...] É como a eutanásia, um verdadeiro falso problema que faz um sucesso nas mídias!" Pois, a interlocução com pesquisadores que operacionalizaram a categoria capital cultural e, sobretudo os estudos de Bourdieu, evitarão, acredito, cair nas armadilhas dos 'falsos problemas' durante o desenvolvimento deste estudo.

Nesse sentido, ilumina também visto que é um dos aspectos da vigilância epistemológica necessária ao desenvolvimento de todo 'ofício científico'. Porquanto, segundo Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004b), a vigilância epistemológica requer a consciência da relação entre a teoria e a empiria necessária à relação dialética entre ambas. Logo, ao eleger como ponto de partida a postura permanente de vigilância epistemológica recorri à literatura fundamentada, sobretudo à noção de capital cultural para, na terceira seção, efetuar a reflexão sistemática acerca das informações coletadas.

Tendo em vista que não é meu intuito realizar um Estado da arte sobre o conhecimento produzido a partir da noção de capital cultural, estabeleci critérios de diferentes ordens para eleger as teses e dissertações que foram consultadas, descritas e categorizadas. A partir dos mesmos, priorizei as que estavam mais próximas de meu interesse. Assim, o levantamento na Base de Teses da Capes[38] por meio do descritor 'capital cultural' permitiu a seleção de 17 estudos – 4 teses e 13 dissertações. Circunscrevi o recorte cronológico aos anos de 2005 a 2009. O critério nesse quesito foi o de considerar os últimos trabalhos realizados no último quinquênio. Acredito que esse procedimento favorece a verificação de raciocínios mais recentes produzidos por meio da noção de capital cultural. Delimitei a revisão às pesquisas

[37] Bourdieu, 1989.

[38] http://ibict.gov.br

produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, tendo em conta que este estudo também produz o campo educacional brasileiro. Restringi a busca às universidades paulistas. Esta decisão foi tomada porque, de acordo com a Base de dados da Capes, em sua totalidade, as universidades deste Estado possuem maior número de programas de pós-graduação em educação.[39]

O último critério estabelecido é de natureza teórica, meu foco, pois, é mostrar a fertilidade da categoria capital cultural em Pierre Bourdieu[40], tendo em vista verificar se a unidade de Educação Complementar PEC "Profº Henrique Scabello" proporciona experiências capazes de aumentar o capital cultural de seus alunos.

Quanto à descrição, reitero que privilegiei os principais objetivos de cada tese ou dissertação, quem são os sujeitos desses estudos e, sobretudo, as principais constatações reveladas por seus autores. Por fim, tais descrições foram divididas em duas categorias: Capital cultural em professores e Capital cultural em alunos.

Segundo Alves-Mazzotti (2002) a descrição individual das pesquisas consultadas tende a ser para o leitor uma caminhada longa e penosa. Assim, devemos recorrer a ela somente em casos seminais. Nesse sentido, procedi dessa forma porque o levantamento bibliográfico apontou que em nenhuma dissertação ou tese analisada há uma revisão acerca dos trabalhos realizados com a noção de capital cultural. Por isso, nesta investigação foi necessária a penosa descrição a qual se refere Alvez-Mazzotti (2002). Dessa forma, fazem parte do levantamento bibliográfico:

ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	NÍVEL

[39] <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegiao> Acesso em 15/08/2011.

[40]Embora as teses do sociólogo francês Bernard Lahire venham conquistando cada vez mais espaço e posição no campo educacional, não trabalharei com suas interpretações acerca do capital cultural. A esse propósito, Setton (2002, p. 61) evidencia: "Bernard Lahire [...], em *L'hommepluriel* (1998), dedica-se a refletir sobre os limites do conceito de *habitus*, relativizando sua capacidade de apreender a totalidade das práticas sociais." De modo semelhante, Oliveira (2008) aponta divergências entre os dois sociólogos no que tange aos conceitos de *habitus* e capital cultural. Por último, destaco que o próprio Lahire asseverou em entrevista concedida à Revista Cronos, em 2009: "Digamos, eu seria algo assim como um 'bourdieuniano heterodoxo' que tenta fazer a sociologia progredir *com* e *contra* Bourdieu."

2005	BIANCHINI, N.	As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de Curso Normal Superior	UNESP/ Araraquara	Mestrado
2005	SAMBUGARI, M. R. N.	Socialização de professoras em atividades de educação continuada	UNESP/ Araraquara	Mestrado
2006	SANTANA, E. S.	O aluno negro e o ensino superior: trajetória histórica, percalços e conquistas (análise do perfil socioeconômico e acadêmico do discente da FCT/Unesp de Presidente Prudente	UNESP/ Presidente Prudente	Mestrado
2007	LEMES, A. M.	A expectativa dos pais diante da educação infantil: um estudo de caso	Universidade Metodista de São Paulo	Mestrado
2007	PENNA, M. G. O.	Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho	PUC/ São Paulo	Doutorado
2008	CRUZ, L. L.	Magistério e cultura: a formação cultural dos professores e sua percepção das potencialidades educativas dos museus de arte	PUC/ São Paulo	Mestrado
2008	KNOBLAUCH, A.	Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba	PUC/ São Paulo	Doutorado
2008	MUSTO, F. M. F.	Capital cultural e *habitus* em professores de educação profissional de nível técnico influenciando o ato educativo	Unesp/ Araraquara	Mestrado
2008	VASQUES, R. C.	As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na Educação Escolar	Unesp/ Araraquara	Mestrado
2009	CARLINDO, E. P.	Tornar-se professora: o capital cultural como esteio explicativo para o sucesso docente	UNESP/ Araraquara	Mestrado

2009	DALTRO, R. R.	Movimentos sociais, reforma agrária e escolaridade: o caso dos alunos do projeto Ceta na Bahia	Universidade Federal deSão Carlos	Doutorado
2009	FERRAREZ, S. T.	O professor diante do fracasso escolar: um estudo de caso da ideologia docente	Universidade Metodistade São Paulo	Mestrado
2009	MONÇÃO, C. F.	Escolha de instituições de educação superior e carreiras: um estudo sobre o que pretendem estudantes de grupos sociais privilegiados	PUC/ São Paulo	Mestrado
2009	PINHO, F. M. R.	Origem, formação e representações sobre o exercício da profissão de professores de educação infantil	PUC/ São Paulo	Mestrado
2009	SAMPAIO, W. B. A.	O efeito de histeresis na constituição do *habitus* linguístico do professor de língua portuguesa	UNESP/ Araraquara	Doutorado
2009	SANTOS, L. F.	O concurso público no processo de profissionalização docente: análise dos concursos realizados pela Prefeitura do Município de São Paulo (2004 e 2007) e perfil dos professores de história aprovados	PUC/ São Paulo	Mestrado
2009	SILVA, R. T.	Expectativas dos alunos concluintes do ensino médio público estadual com relação ao ingresso no ensino superior: conhecimento do ProUni e FIES	PUC/ São Paulo	Mestrado

Quadro 1 – Pesquisas fundamentadas na noção de capital cultural (2005-2009)

Capital cultural em professores

O interesse de Bianchini (2005) recai sobre as falhas na formação inicial de professoras[41] que atuam na educação infantil e no ensino fundamental I, como elas se configuram e quais necessidades desses agentes não foram supridas em todo o percurso escolar. Primeiramente, baseando-se em Tanuri, Montovani, Bastide, Gatti, entre outros, a autora apresenta uma pesquisa bibliográfica acerca da formação de professores no Brasil de meados do século XIX a entrada do século XXI, enfatizando os aspectos legais do processo.

[41] Às pesquisas cujos sujeitos são estritamente do gênero feminino manterei a nomenclatura professoras. No que tange aos estudos que investigaram professores e professoras empregarei o termo professores.

Aplicou-se 410 questionários, entrevistou-se 12 professoras-alunas e analisou-se 160 cadernos utilizados nas aulas de um Curso Normal Superior, tendo em vista relacionar experiências escolares às familiares, a partir da categoria capital cultural. Ressalto que 95% do grupo foi constituído por professoras-alunas – agentes que exerciam a profissão docente concomitantemente ao Curso Normal Superior.

Bianchini constatou que há precariedades na formação dessas professoras. No que tange à trajetória escolar e familiar de seus sujeitos, o estudo revelou que não houve apropriação de capital cultural necessário ao exercício do trabalho docente. Segundo a pesquisadora, as lacunas de formação apresentadas e reconhecidas pelas professoras-alunas foram, sobretudo, o não domínio da leitura, interpretação e escrita, bem como o desconhecimento de conceitos básicos de matemática. Para a pesquisadora essas lacunas tiveram origem muito antes do ingresso no ensino médio, momento em que realizaram a habilitação para o magistério. Portanto, evidenciou-se que as instituições educacionais percorridas até aquele momento não lhes proporcionaram acesso a bens culturais fundamentais. De acordo com Bianchini, esse resultado, mais uma vez, leva-nos a questionar o papel da democrática escola brasileira.

A importância de Sambugari (2005) para este estudo se dá em função desta autora verificar se cursos de formação continuada constituem uma oportunidade de ampliação do capital cultural por parte de professoras. Sambugari selecionou um grupo de 55 professoras que lecionavam no ciclo I do ensino fundamental e, simultaneamente, participavam dos seguintes cursos do MEC: Programa ‘Parâmetros em Ação’ e/ou ‘PROFA’. Aplicou-se questionários a todas as participantes, a fim de vislumbrar o perfil sócio-econômico-cultural desses agentes, entrevistou-se 8 professoras e 3 formadoras, bem como foram realizadas observações com 6 turmas dos 2 cursos.

Primeiramente ressalto que as 8 professoras entrevistadas por Sambugari tiveram oportunidades restritas de investimento em capital cultural durante a infância. Então, essas professoras não adquiriram, na socialização primária, capital cultural imprescindível ao exercício docente. O resultado alcançado por essa pesquisadora foi o seguinte: as 8 professoras reconheceram que esses cursos proporcionaram ampliação de capital cultural. Contudo, o conjunto das 8 professoras foi dividido em 2 grupos: 5 professoras que quase sempre não aproveitavam a formação oferecida e 3 professoras que investiam na referida formação. A autora ressalta que é preciso levar em conta as características de cada turma para compreender manifestações de rejeição de professores aos cursos de formação continuada. Essa pesquisa me levou a questionar, por exemplo, se as 5 professoras que não investiam na formação teriam incorporado as informações oferecidas no curso. Afinal, aquisição de capital

cultural, sobretudo, no âmbito de qualquer tipo de escolarização exige, disse Bourdieu de diferentes modos e muitas vezes, investimentos vivenciais. O problema que se coloca parece ser da seguinte ordem: será que essas professoras dominam adequadamente o conteúdo da noção de capital cultural ou responderam utilizando, ao afirmar que incorporaram capital cultural, a costumeira estratégia da legitimação social? Os fragmentos da observação de campo da respectiva investigação me autorizam a fazer esta pergunta. Então, neste caso, à pergunta nuclear de minha reflexão agrega mais um elemento problemático: há professoras que não sabem o que é capital cultural, apesar de exercerem a função de socializar, em sentido largo, a cultura erudita.

Penna (2007) analisou em sua tese a função professoral na atualidade, tendo em vista o que essa profissão exige e o que ela favorece àquelas que atuam no ciclo I do ensino fundamental de escolas públicas do município de São Paulo. Nesse sentido, como as professoras se veem? Como são vistas socialmente? Elas possuem capital cultural? Entrevistou-se 10 professoras, 1 diretora, 4 alunos da quarta série e 2 pais. Além disso, aplicou-se 16 questionários a professoras do ciclo I e anotou-se em um diário de campo, de modo assistemático, situações vivenciadas nos corredores, reuniões de HTPC, entre outros espaços da escola à qual pertenciam seus sujeitos. Dentre os resultados de Penna salienta-se que as professoras-sujeitos reconhecem que a profissão docente é política e socialmente desvalorizada. Todavia, acreditam ter uma profissão distinta e uma nobre missão a cumprir: a principal tarefa da escola é desenvolver em seus alunos atitudes e valores tidos como corretos, isto é, moralizar e disciplinar. A autora mostra que a origem e as relações sociais desses sujeitos estão diretamente vinculadas a essa percepção das mesmas. Além disso, as professoras culpabilizam a criança e a família pelo fracasso escolar e se afastam de ambas por se considerarem melhores em termos materiais, culturais e morais. Talvez, esse distanciamento deva-se ao fato de que a maioria dos sujeitos de Penna advém das camadas populares, mas a profissão docente lhes possibilitou ascensão social e aumento de capital cultural. Todavia, Penna observou que essas profissionais ainda possuem baixo capital cultural em relação às teorias educacionais e aos conteúdos das disciplinas a serem ministradas.

Cruz (2008) pesquisou características socioeconômicas de professores do ensino fundamental e médio da Rede Estadual de São Paulo. Especialmente, buscou apreender aspectos do capital cultural apropriado pelos mesmos ao longo da trajetória familiar e escolar, bem como qual percepção esses agentes tem sobre a riqueza dos museus de arte para o processo de ensino e de aprendizagem. Aplicou-se 40 questionários, entrevistou-se 2

professores e analisou-se arquivos da Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall. Esse museu de arte oferece um extenso programa de atividades ao público escolar, que, por sua vez, o frequenta em grande número. Além das visitas, o referido museu oferece aos professores cursos de capacitação e empréstimo de material didático. A autora também analisou a produção acadêmica cuja temática é a relação escolas e museus e, além disso, estudos acerca da formação e do perfil cultural de professores que atuam no ensino fundamental e médio.

Sublinho que os 40 professores-sujeitos foram divididos em dois grupos de 20 professores cada, denominados 'grupo espontâneo' (integrado pelos professores que agendam visitas ao referido museu de arte de forma espontânea) e o 'grupo projeto' (composto por professores que procuram o Museu porque essa atividade faz parte do projeto Traços e passos, parceria estabelecida entre a escola na qual trabalham e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo). As aproximações entre os agentes dos dois grupos são em termos de gênero e origem social, pois a maioria é composta por mulheres que provém das camadas populares. Quanto aos distanciamentos, os professores do grupo 1 são mais jovens, formaram-se em universidades públicas, têm menos experiências na área educacional e agendam visitas ao museu investigado de modo espontâneo mais de uma vez ao longo do ano. A pesquisadora ressalta que, sobretudo a ação familiar e a instituição universitária são de extrema relevância na relação dos agentes com os bens culturais socialmente legítimos. Assim, essa pesquisa permitiu a Cruz corroborar a hipótese de que professores que detém maior volume de capital cultural agendam de forma espontânea para seus alunos visitas aos museus de arte, uma vez que vislumbram esses museus como espaços eficazes ao processo educativo. Por outro lado, aqueles que possuem baixo capital cultural agendam visitas aos museus de arte de forma obrigatória. Dessa forma, verifiquei, mais uma vez, que são os professores que detêm capital cultural que, efetivamente, tendem a propiciar práticas pedagógicas férteis a seus alunos, por conseguinte, a enriquecer o capital cultural dos jovens.

Partindo do pressuposto de que a formação professoral se dá antes, durante e após a formação acadêmica Knoblauch (2008) estudou o processo de socialização profissional de 5 professoras iniciantes que trabalham no ciclo I do ensino fundamental em uma escola pública situada na periferia de Curitiba – PR. Assim sendo, o estudo respondeu às seguintes perguntas: o que essas professoras internalizam no início da carreira? Quais disposições do *habitus* das professoras iniciantes foram mantidas, adaptadas e incorporadas? Para tanto, observou-se momentos de convívio das professoras durante o planejamento coletivo, recreio, horário de almoço e acompanhou-se reuniões e Conselhos de classe. Realizou-se também

entrevistas com as 5 professoras iniciantes, a fim de apreender facetas do *habitus* de origem das mesmas no que tange aos capitais cultural, econômico e social, bem como a trajetória escolar e o início na carreira docente. Além disso, a pesquisadora entrevistou outros profissionais da escola, tendo em vista compreender a percepção deles acerca das professoras iniciantes.

Revelou-se, sobretudo, que disposições foram mantidas, adaptadas e incorporadas. Essas nortearam as ações das professoras investigadas: 1) a concepção de trabalho dessas professoras parte da moral que valoriza o esforço e empenho pessoais. Pois, segundo Knoblauch, oriundas de uma fração de classe com pouco capital cultural e econômico, tais professoras incorporaram essa moral. Assim, para elas, bom aluno é aquele que se esforça, cumprindo aquilo que se espera dele. Esse aspecto do *habitus* das professoras converge com a cultura da escola estudada, portanto tal disposição fora mantida. 2) Disposições para o carinho, o afeto, foram incorporadas pelas professoras iniciantes no âmbito da socialização primária e se mantiveram em confluência com a cultura escolar. 3) As professoras da pesquisa de Knoblauch demonstraram que desconheciam a organização temporal institucional escolar. O aprendizado dessa organização, segundo as professoras, ocorre no cotidiano da sala de aula. Logo, trata-se de uma disposição que elas conheciam enquanto alunas quando aprenderam a seguir horários, mas que agora precisaram adaptá-la para o exercício docente no sentido de impor horários e não simplesmente cumprí-los. Além disso, vale ressaltar que a organização temporal é também um capital simbólico, pois os professores mais experientes valorizam as iniciantes que aprendem a organizar o tempo. 4) A pesquisadora constatou também que há um certo capital linguístico peculiar ao grupo investigado e que as professoras iniciantes participantes dessa pesquisa se esforçam para incorporá-lo. Ainda acerca da linguagem é preciso ressaltar que, da perspectiva acadêmica, essas professoras iniciantes possuem uma linguagem relativamente pobre. Para Knoblauch, o *habitus* de origem delas persiste. Logo, encontravam dificuldades em se apropriar do capital cultural/linguístico próprio da escola, que também é um elemento fundamental para a socialização com as professoras experientes. 5) Outra regularidade constatada pela pesquisadora diz respeito ao silêncio das professoras iniciantes frente à esfera de poder em âmbito escolar, isto é, ao “senso de seu lugar”. Para elas, não discordar das decisões tomadas por quem ocupa lugares hierarquicamente mais altos é mais uma alternativa de inserção no grupo profissional.

Musto (2008) investigou o capital cultural e o *habitus* de professores da educação profissional e como esses elementos influenciam o ato educativo exercido pelos mesmos. Assim, participaram da pesquisa 22 educadores da unidade do SENAC do município de

Jaboticabal – SP que ministravam aulas para os cursos de Técnico em Enfermagem, Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Gestão Empresarial e Técnico Ambiental. A amostra de Musto correspondia a 50% do quadro docente daquela instituição, dos quais 5 foram escolhidos aleatoriamente para entrevistas.

Interessa-me, sobretudo, as seguintes características relacionadas ao capital cultural, crenças e expectativas estruturadas no *habitus* dos professores investigados: nível instrucional da família, formação profissional e o contato deles com práticas culturais legítimas. Trata-se de um grupo cuja maioria provém de famílias pertencentes às camadas populares com baixo capital cultural. Todavia, seus pais os ensinaram a valorizar a escolarização. Tais professores possuem capital cultural instucionalizado, uma vez que concluíram o curso superior – apenas um professor tem superior incompleto – e 59% da amostra possui título de pós-graduação. Notou-se, assim, segundo Musto, que os professores investigados reconhecem e investem em formação acadêmica e que isso também se reflete na forma como os docentes lecionam. Pois, eles acreditam que a educação é uma estratégia de ascensão social e buscam transmitir a seus alunos tal valor. A autora advoga que a prática cultura legítima que reestruturou positivamente o *habitus* desses professores foi e ainda é, sobretudo, a leitura constante. Assim, da perspectiva desses agentes, bom aluno é, primeiramente, aquele que apresenta leitura constante e vontade de trabalhar. Para eles é dessa forma que os alunos reestruturarão o *habitus* primário obtendo êxito escolar e profissional. Afinal, foi dessa forma que esses profissionais ascenderam socialmente. A autora corroborou, assim, a hipótese de que as expectativas e crenças que influenciam diretamente o trabalho educativo advêm do capital estruturado e reestruturado no *habitus* dos professores.

A dissertação de Carlindo, defendida em 2009, centrou-se nas relações que professoras consideradas bem sucedidos estabelecem com a alta cultura. Buscou responder: A) As experiências educacionais, escolares e não escolares estão relacionadas à formação e realização do trabalho das professoras? B) Essas experiências influenciam a angariação de diferentes capitais, sobretudo o capital cultural e a estruturação do *habitus* professoral? C) A apropriação de capital cultural dessas professoras vai além da incorporação de conhecimentos escolares? Para tanto, participaram desse estudo 4 professoras experientes – segundo Hubermam (1992) e Marcelo Garcia (1999) –, pois à época possuíam de 10 a 16 anos de exercício docente. Trata-se de profissionais que, especificamente, nos últimos 5 anos vêm se dedicando à última série do primeiro ciclo do ensino fundamental de uma escola pública municipal situada em Ibaté – SP. Elas concederam, primeiramente, entrevistas estruturadas e, num segundo momento, entrevistas semiestruturadas de caráter autobiográfico.

Dentre os resultados, verificou-se que o trabalho das professoras é dirigido pelo *habitus*, adquirido e reestruturado ao longo de suas experiências público/profissionais. O estudo da trajetória de vida e profissional dessas 4 professoras também evidenciou que elas provêm das camadas populares. Todavia, a titulação acadêmica e a profissão docente possibilitaram-lhes apropriação de diferentes e distintivos capitais, portanto, ascenderam socialmente. Destaca-se, por exemplo, que atualmente elas tem maior acesso ao capital cultural, tais como livros, que eram raros na infância das mesmas. Entretanto, as professoras do estudo demonstraram priorizar os conhecimentos práticos, em detrimento dos conhecimentos teóricos. Por exemplo, a primeira opção dessas profissionais, no que concerne à leitura, é por livros e revistas pedagógicas, jornais e livros de autoajuda. Além disso, a angariação de capital científico, embora percebida como importante, nem sempre é privilegiada, visto que buscam e trocam, segundo elas mesmas, atividades interessantes com outras professoras, cujas fontes são livros, revistas pedagógicas e/ou internet. Posso dizer, então, que as professoras do estudo de Carlindo não investem em capital cultural, propriamente dito, investindo apenas em informações de caráter prático que possam favorecer o cotidiano de suas aulas. Dessa forma, acredito, que no cotidiano dessas aulas não há elementos próprios do capital cultural, ou seja, da cultura erudita.

Ferrarez (2009) investigou quais são as estratégias utilizadas por professores para, segundo eles, ocultar as causas sociais do fracasso escolar, isto é, as desigualdades de capital cultural entre alunos. Trata-se de um estudo de caso desenvolvido em uma escola pública de ensino fundamental – ciclo I e II – e ensino médio situada em Diadema – SP. 5 professores concederam entrevistas individuais. Constatou-se, sobretudo que para os professores investigados o fracasso escolar dos alunos provenientes das classes populares é provocado por diferentes fatores: 1) Negligência dos pais que, segundo os entrevistados, não incentivam, tampouco participam da escolarização dos filhos; 2) Porque os alunos não se esforçam; 3) Os alunos não têm dons, não possuem aptidões genéticas para os estudos; 4) O Sistema de ciclos e Programa de Progressão Continuada faz com que eles se esforcem menos; 5) Muitos sofreram desnutrição, o que é irreversível para as habilidades intelectuais. Segundo Ferrarez essas são as estratégias, discursos ideológicos, que a maioria dos sujeitos utilizam a fim de justificar as causas do baixo desempenho escolar de seus alunos. Dessa maneira se eximem da responsabilidade que também lhes cabe nesse triste processo. Esses profissionais demonstraram baixa expectativa quanto ao futuro dos alunos das camadas populares, e isso influi diretamente nos investimentos que fazem nas aulas ministradas. Portanto, concluiu-se

que os 5 professores entrevistados não consideram as desigualdades de capital cultural por parte dos alunos como elemento estruturador do fracasso escolar.

Pinho (2009) buscou compreender como se estabelecem as relações entre a atuação dos professores de educação infantil e o capital cultural adquirido, ou não, nos âmbitos familiar e escolar, quais representações esses profissionais têm do trabalho que exercem e como eles aproveitam os cursos de formação continuada que lhes são oferecidos. Para compreender essas questões Pinho analisou 151 questionários respondidos por professores que trabalham em Centros de Educação Infantil (CEI) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) das regiões Sul, Leste e Central da cidade de São Paulo. A maioria desses professores provém das camadas populares, de famílias com baixo capital cultural. Comparando os bens culturais e materiais que possuíam na infância com os que possuem atualmente Pinho verificou que houve aumento de consumo. Porém, ressalta que ainda é baixo o tempo dedicado à aquisição de capital cultural. Embora 86% tenham concluído o ensino superior – predominando a formação em faculdades particulares –, não houve alteração significativa no capital cultural dos mesmos. São professores que, em geral, apresentaram não dominar a linguagem e o pensamento de acordo com a função que exercem. Por exemplo, no que tange aos cursos de formação continuada dos quais participaram, constatou-se que tiveram dificuldades em assimilar os conteúdos, portanto em incorporá-los em seus *habitus*. As representações que possuem acerca da profissão e das crianças são pautadas pelo senso comum. Portanto, de acordo com a pesquisadora, esses professores não propiciam capital cultural necessário aos alunos das camadas populares.

Sampaio (2009) notou que a maioria dos alunos do curso de Letras/Português da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), nos últimos anos do curso, ao cumprirem o estágio supervisionado, evidenciavam não dominar a oralidade e a escrita da língua culta. Assim, buscou compreender as causas e consequências do efeito de *histeresis* na constituição do *habitus* linguístico e da escrita – elementos do capital cultural – de futuros professores lincenciandos de tal curso. Especificamente, analisou dificuldades que esses futuros professores apresentam no uso da norma culta em situações de regência de aula. A autora descreve o perfil de 775 estudantes que cursaram a referida graduação no período compreendido entre 1983 e 2008, são eles ‘alunos pretéritos’, que estudaram entre os anos de 1983 a 2002, e ‘alunos em curso’, de 2005 a 2008. Para tanto, analisou documentos dos arquivos da Diretoria de Controle e Registro Acadêmico da universidade e aplicou 103 questionários aos ‘alunos em curso’. Delineou, assim, o capital cultural, social e econômico dos mesmos. Além disso, no que tange aos ‘alunos em curso’, a pesquisadora realizou

observações em salas de aulas do ensino fundamental e médio em que eles estavam em situação de estágio supervisionado de regência, bem como analisou textos redigidos por eles acerca da opinião que possuem do curso em questão.

O delineamento da trajetória histórica dos alunos que ingressaram no curso de 1983 até o ano de 2008 permitiu, entre outros fatores, as seguintes constatações: a maioria provém de famílias com baixo capital cultural; o percurso escolar ocorreu, em geral, na rede pública; 60% prestaram o exame vestibular por mais de uma vez antes de ingressar em tal curso; no que diz respeito à expectativa mais apontada por eles, disseram esperar do curso de Letras conhecimento e cultura geral e, por último, de modo familiar e/ou espontâneo, poucos tem contato com bens culturais socialmente legítimos. Segundo a autora, esse perfil não é exclusivo da UNIR, pois coexiste com o de estudantes de licenciaturas das universidades brasileiras. Verificou-se que a amostra de professores em formação não domina as normas da escrita da língua legítima até mesmo nos aspectos mais superficiais: cometem erros de grafia, acentuação e pontuação, entre outros. A pesquisadora presenciou também manifestações de preconceitos linguísticos por parte dos estagiários em relação aos alunos para quem ministravam aulas. Ou seja, são licenciandos que não detêm os códigos da escrita e da fala legítimos e demonstram preconceitos linguísticos a respeito de uma deficiência que também possuem. Concluiu-se que houve, sim, reestruturação no *habitus* linguístico desses sujeitos, mas não o suficiente a um professor de Língua Portuguesa, em virtude da atitude de condescendência adotada por profissionais da educação que permitiram o prolongamento do efeito de *histeresis* do *habitus* linguístico deles. Enfaticamente, a autora advoga que professores que não sabem ensinar a escrever na verdade não sabem escrever. Portanto, é possível observar que esses sujeitos não detém capital cultural suficiente e imprescindível ao ofício docente.

Santos (2009) investigou a temática das relações entre concurso público, profissionalização docente e perfil sócio-cultural de professores de História aprovados em 2004 e 2007 na Rede Municipal de São Paulo. Interessa-me, sobretudo a investigação acerca da relação capital cultural, perfil e expectativas dos professsores aprovados. Destaco que a análise dos 32 questionários aplicados aos aprovados revelou que o perfil sócio-cultural desses professores de História do município de São Paulo têm muito em comum: a maioria possui entre 25 e 35 anos, há equilíbrio no que diz respeito aos gêneros, dos 32 professores 19 consideram que na infância pertenciam à classe média-baixa, a maioria nasceu na cidade de São Paulo, provém de famílias com alto número de filhos, os avôs da maioria dos agentes dominavam a leitura e a escrita, é reduzido o número de pais analfabetos, 15 professores

concluíram a formação acadêmica em universidades públicas, a prática cultural mais exercida é o cinema, eles são leitores frequentes e, segundo a autora, para muitos a profissão docente não foi realmente uma escolha. As expectativas acerca do concurso e ingresso na profissão estão relacionadas ao capital cultural que possuem: 'expectativas econômicas/financeiras' ou 'expectativas pedagógicas/verificação de conhecimentos'. Como ressalta Santos, são profissionais que detém capital cultural, ao contrário do que a maioria das pesquisas vêm revelando sobre os professores. Em contrapartida, o sistema educacional não cria alternativas favoráveis à permanência desses profissionais na escola.

Até o momento, observei nesta revisão bibliográfica que poucos professores possuem capital cultural incorporado adequado à exigência natural do ofício da profissão e, sobretudo que quando eles possuem este valioso bem o sistema educacional os expulsa das salas de aula.

Capital cultural em alunos

Santana (2006) buscou delinear o perfil socioeconômico e acadêmico dos estudantes de etnia negra da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT – Unesp, campus de Presidente Prudente. Resgatou o histórico da exclusão do negro na sociedade brasileira, teceu considerações acerca da 'origem das raças', da 'origem dos mitos raciais', do contexto étnico eurocentral do século XVIII e, sobretudo, Santana nos mostra, da perspectiva histórica, como se deu a exclusão educacional do negro no Brasil. A pesquisa de campo foi norteada pelo método quantitativo-descritivo, com a aplicação de questionários a alunos que cursavam o terceiro ano de 6 cursos da referida universidade – Pedagogia, Geografia, Matemática, Engenharia Ambiental, Fisioterapia e Educação Física. Além disso, entrevistou uma docente e uma funcionária da mesma instituição.

Esse estudo por meio das noções de capital cultural e econômico de Bourdieu também evidencia o fraudulento discurso (inferioridade intelectual e moral) que justifica a exclusão do negro do espaço escolar. Destaca-se que dos 162 alunos que responderam ao questionário 120 se consideram de etnia branca, 10 negros, 23 pardos, 9 amarelos e nenhum indígena. A análise da renda familiar mensal dos alunos mostrou que os afrodescendentes possuem menor volume de capital econômico em comparação aos estudantes das demais etnias. A amostra investigada evidenciou que há índices de analfabetismo somente entre os pais dos alunos pardos e negros. A grande maioria dos alunos pardos e negros cursou o ensino fundamental e médio em escolas públicas. Em comparação com os alunos de outras etnias, embora os alunos negros exerçam maior quantidade de horas em atividades laborativas, são os que mais investem em capital cultural. Para o pesquisador é necessário aprofundar a análise desses

dados. Por último, destaco que, segundo Santana, a presença do aluno afrodescendente é inexpressiva na universidade pública investigada. Nesse sentido, posso dizer com Santana que os alunos pardos e negros reconhecem o valor do capital cultural como distinção de classe e como exigência de uma história de escolarização qualificada.

A partir das noções nucleares de Bourdieu, sobretudo do capital cultural, Lemes (2007) verificou as expectativas e as condições sócio culturais de pais das camadas médias, cujos filhos estão matriculados em uma unidade de educação infantil privada. Entrevistaram-se 8 indivíduos responsáveis por crianças de 1 a 6 anos de idade – pais e uma avó. Segundo a autora, tal pesquisa evidenciou que, embora haja desigualdades entre os volumes de capitais (cultural, econômico e social) dos entrevistados, eles possuem características comuns que os classificam enquanto agentes pertencentes às camadas médias. Por exemplo, a 'boa vontade cultural', uma vez que a importância em investimento em escolarização foi fortemente manifestada nos depoimentos. No entanto, esses responsáveis pelas crianças são agentes que possuem baixo capital cultural. Mas acreditam que investir o quanto antes em escolarização, esforço e interesse pessoal, levará sua prole à concretização das expectativas, a saber, futura aprovação no vestibular e ascensão social. Embora este estudo não trate de grau de capital cultural diretamente por alunos, é um estudo que mostra que as camadas médias, apesar de não possuírem capital cultural, reconhecem este bem como elemento fundamental para a história de escolarização bem sucedida.

A pesquisa de natureza teórica de Vasques (2008) traz a racionalidade do Role Playing Game (RPG). Enquanto ferramenta didático-pedagógica é possível que o referido jogo institua em seus jogadores um *habitus* capaz de estimular a busca por capital cultural? Segundo o autor, embora a popularização do jogo tenha ocorrido em 1991 com a publicação do primeiro RPG escrito por brasileiros, o *Tagmar*, a temática ainda é desconhecida por grande parte dos professores e pesquisadores brasileiros. Esse estudo apresenta as relações entre jogos e educação em diferentes contextos históricos, sobretudo a relação RPG e educação e as percepções midiáticas e religiosas acerca da temática em questão. Para Vasques, trata-se de um jogo que exige interatividade, a prática do ato de ler, o jogo desnaturaliza o social, estimula a criatividade, o diálogo, proporciona experiências, etc. Assim, o autor concluiu que o RPG contribui para a formação de um *habitus* com maior volume de capital cultural, que propicia habilidades intelectuais capazes de favorecer o desempenho educacional de seus jogadores. Vasques mostra, portanto, que o RPG possui características muito favoráveis para a aquisição de capital cultural e que poderia se constituir

em uma poderosa ferramenta didática, favorecendo a aquisição de capital cultural por parte de alunos.

Em sua tese Daltro (2009) enfoca a trajetória educacional de 6 alunos dos cursos Agropecuária Sustentável (ensino médio) e Pedagogia da Terra (ensino superior). Ambos oferecidos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera – em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Assentados, Acampados e Quilombolas – Ceta e a Universidade do Estado da Bahia – Uneb. Esses cursos propiciaram a seus alunos disposições capazes de aumentar o volume de capital cultural dos mesmos? Quais atitudes manifestaram ao retornarem aos locais de origem? Para tanto, o pesquisador realizou observações, aplicou 100 questionários e entrevistou 6 alunos. Destaca-se que entre a maioria dos pais dos alunos predomina a atividade de trabalhadores rurais. Embora sejam agentes provenientes de famílias com baixo capital econômico e cultural, os alunos investigados lutam pela posse desses capitais e pela possibilidade de transmití-los aos integrantes das associações às quais originaram. Ressalto principalmente que, segundo o pesquisador, os cursos Agropecuária Sustentável e Pedagogia da Terra aumentaram o volume de capital cultural e reestruturaram o *habitus* desses alunos. Nesse sentido, a escolarização foi fundamental para esse grupo de alunos adquirir capital cultural.

Quais são as escolhas de carreiras e instituições de ensino superior de jovens das classes privilegiadas? Monção (2009) buscou responder a essa pergunta investigando o capital cultural de 77 alunos concluintes do ensino médio que estudavam em duas escolas privadas cujas mensalidades, em 2008, estavam entre as mais caras do município de Mogi das Cruzes – SP. Para a pesquisa empírica a autora aplicou questionários. Entre os 77 alunos participantes, apenas 2 não têm expectativas de cursar o ensino superior, os demais mostraram-se preocupados com o futuro escolar. A maioria pretende ingressar em universidades públicas. A USP foi apontada como a universidade mais almejada. Um número significativo de alunos também respondeu que pretende cursar universidades privadas localizadas fora do município de origem. Os estudantes que pretendem sair de Mogi das Cruzes são os que apresentam maior variedade de investimentos em capital cultural. São eles também que apresentaram preferências por cursos cuja seletividade é alta, tais como medicina e direito. A ‘qualidade’ foi apontada como critério para selecionar a universidade a ser cursada, os fatores ‘mercado de trabalho’ e ‘gratuidade’ foram minimamente indicados. Para esses agentes suas escolhas se devem às ‘afinidades’ que possuem com as respectivas carreiras pretendidas. Nessa pesquisa ‘afinidades’ correspondem à aptidões, gostos, interesses e identificações. Portanto, esses alunos acreditam que suas escolhas profissionais se devem à aptidões naturais. A prática

cultural mais comum entre os estudantes é visitar museus. Essas visitas são proporcionadas pelas próprias escolas que, dessa forma, constituem para esses agentes mais uma via de aquisição de capital cultural. Assim, de acordo com Monção, diferente do que advoga o discurso neoliberal e os próprios sujeitos dessa pesquisa, as escolhas dos estudantes investigados, no que tange a ingresso e permanência no ensino superior, estão estreitamente relacionadas aos capitais econômico e cultural dos mesmos. Essa pesquisa mostra, assim, que o capital cultural é altamente reconhecido como elemento de distinção por alunos de classes privilegiadas. E, sobretudo, que a escola é para esse grupo a melhor via de adquirí-lo.

Silva (2009) levantou a hipótese de que o conhecimento do FIES e do ProUni depende dos capitais cultural, econômico e social dos estudantes. Para a pesquisa empírica Silva aplicou 96 questionários a alunos do 3º ano do ensino médio noturno de duas escolas públicas, localizadas na zona noroeste da cidade de São Paulo. Segundo o pesquisador, a maioria desses 96 alunos apresentou expectativas de cursar o ensino superior, porém duvidavam da possibilidade de ingressar em uma universidade pública. Em geral, eles desconhecem o FIES, mas apresentam um bom conhecimento do ProUni. A pesquisa confirmou a hipótese de que os alunos que conhecem melhor o ProUni detém maior volume de capitais – econômico, cultural e social – em comparação àqueles que desconhecem o programa em questão. Observa-se que para se obter e/ou participar de políticas públicas que atendem as classes menos favorecidas é necessário deter um capital cultural que alunos oriundos dessas frações de classes, em geral, não detém.

Portanto, apesar dos diferentes critérios estabelecidos, consultei um número expressivo de teses e dissertações que foram elaboradas com o auxílio da noção de capital cultural em Pierre Bourdieu no período 2005 – 2009. Ressalta-se que esse fato, por si só, demonstra a vitalidade dessa noção no campo educacional, no caso brasileiro. Embora o capital cultural fora concebido para explicar a origem das desigualdades escolares entre os franceses, sobretudo nas décadas de 1960 e 1970, permite o vislumbramento de aspectos ocultos da educação em espaço e tempo distintos. Por isso, o pensamento de Bourdieu permanece sendo um paradigma fundamental para compreender a educação escolarizada.

Essas pesquisas, entre outros elementos, apresentam problemáticas e objetivos diferentes, mas convergem para resultados e críticas semelhantes. Corroboram, sobretudo, a relevância da apropriação de capital cultural para obtenção de êxito em âmbito escolar. Seja por parte de professores, na arte de elaborar e desenvolver práticas pedagógicas bem sucedidas, seja por parte de alunos, no processo de decodificação, apreensão e valorização dos conteúdos ministrados. Assim, esses pesquisadores mostram a imprescindibilidade do capital

cultural e, sobretudo que a ausência do mesmo torna-se um potente mecanismo opressor que tende a impedir crianças e jovens das camadas populares de se apropriarem dos conhecimentos socialmente legitimados.

Em contrapartida, a maioria dos professores de minhas pesquisas-fontes possuem capital cultural institucionalizado. Porém, segundo as mesmas, em geral, não viajam, não lêem os clássicos da literatura universal, desconhecem filmes 'cults', não frequentam teatros, museus, concertos, exposições. Enfim, detém reduzido capital cultural incorporado e não investem em bens culturais objetivadamente legítimos para fortalecer a incorporação do devido capital. Então, como poderão transmitir esse bem a seus alunos se eles próprios estão desprovidos do mesmo? Essa pergunta, direta ou indiretamente, foi levantada e respondida por grande parte dos autores consultados: simplesmente, não transmitem! Esses pesquisadores denunciam que, paralelamente à democratização do ensino, a escola brasileira reproduz um cruel círculo vicioso. E, assim, segundo Bourdieu (1998a, p. 482), forma-se atualmente "excluídos potenciais". Ou seja, alunos provenientes das camadas populares que alcançam diplomas, sim, muitos se tornam até mesmo professores, todavia, tratam-se de diplomas sem valor econômico e simbólico:

> [...] mesmo com todas as mudanças que vimos, a estrutura de distribuição diferenciada dos proveitos escolares, e dos benefícios sociais correlativos, se manteve sem grande esforço. Mas com uma diferença fundamental: o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo [...] o sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências da "democratização" e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998a, p. 482-485).

Pois, em geral, são 'apenas' diplomas. Nesse sentido, Glória e Mafra (2004, p.234) asseveram que "não deve bastar que os alunos concluam o ensino fundamental [...] como um direito. É preciso ir além do básico estendendo-se a discussão do sucesso escolar à qualidade da escolaridade". Assim, reitero que as escolas, personificadas em seus professores, devem possibilitar aos alunos apropriação dos códigos socialmente legítimos, tais como a leitura e a escrita, ou seja, a aquisição de capital cultural.

É nesse sentido que o capital cultural para uns e para outros figura como brilhos que cegam: para professores que ao se certificarem acreditam que estão devidamente habilitados para transmitir o capital cultural a seus alunos e, por conseguinte, para seus alunos que

acreditam que a certificação que recebem desses professores lhes conferiram o capital cultural que julgam estarem adquirindo.

Essa revisão bibliográfica me permite inferir que a formação de professores desprovidos de capital cultural incorporado tem sido um dos principais sutis mecanismos de dominação das escolas brasileiras. À vista disso, fortalece a reprodução das desigualdades no âmbito do espaço social, mantendo os agentes das camadas populares na ignorância, na cegueira que os impede de lutar por uma democracia efetiva. Portanto, incontestavelmente, a literatura consultada traz contribuições significativas ao campo educacional brasileiro em seus diferentes âmbitos: político, administrativo, exercício docente e questões de sucesso e fracasso escolar.

Dito isto, indaga-se: qual o caminho didático-pedagógico da instituição escolar PEC "Profº Henrique Scabello"? Teria ela encontrado as trilhas capazes de possibilitar acesso ao capital cultural a alunos socialmente desprivilegiados? Ou, esta instituição também não cria possibilidades para que seus alunos valorizem e se apropriem dos bens do capital cultural? Posso afirmar que, em geral, os professores do PEC "Profº Henrique Scabello" possuem e objetivam capital cultural em suas aulas? Antes de respondê-las, faz-se imprescindível expor os procedimentos teórico-metodológicos aplicados à coleta e análise dos dados.

2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: Coleta e análise

> Não é o trabalho, mas o saber trabalhar que é o segredo do êxito do trabalho; saber trabalhar quer dizer:não fazer esforço inútil, persistir no esforço até o fim, e saber reconstruir uma orientação quando se verificar que era, ou se tornou, errada. (PESSOA, 1995).

Passarei às peculiaridades dos aspectos empíricos desta pesquisa. Optei pela pesquisa de natureza qualitativa do tipo estudo de caso por ser a mais apropriada à compreensão de meu objetivo central, a saber, descrever e compreender as experiências didático-pedagógicas efetuadas no PEC "Profº Henrique Scabello", tendo em vista a apropriação, ou não, de capital cultural por seus alunos por meio das experiências oferecidas por tal instituição. Sobre a

abordagem estudo de caso, cabe ressaltar que nas últimas décadas número significativo de pesquisas do campo educacional vêm recorrendo a essa alternativa metodologia. Preocupada em esclarecer as características de pesquisas qualitativas da modalidade estudo de caso no campo educacional e suas generalizações, Alves-Mazzotti (2006, p.650), indica que:

> [...] o estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. [...] O importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um "caso", isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão.

Nesse sentido, escolhi meu "caso" de acordo com os pressupostos sociológicos de Pierre Bourdieu (1975). Para ele, determinadas condições espaciais e urbanísticas podem favorecer ou, contrariamente, desfavorecer a obtenção de resultados escolares positivos, tendo em vista as possibilidades de acesso a bens culturais e linguísticos. Por exemplo, estes bens tendem a estarem mais disponíveis aos agentes que residem em grandes cidades ou centros urbanos do que aos provincianos ou moradores de áreas periféricas. Por essa razão meu campo empírico é o PEC "Profº Henrique Scabello", por estar localizado no bairro periférico Jardim das Hortênsias na cidade de Araraquara-SP. Trata-se de um bairro que compreende 1.266 lotes e tem uma área total de 763 mil metros quadrados[42]. Ressalto que Silva (2009) constatou que o Jardim das Hortênsias faz parte do grupo de bairros araraquarenses que apresentam qualidade de vida classificada como péssima e é um dos bairros periféricos mais atingidos pela violência. Segundo a maioria dos professores entrevistados e observados, os 'alunos do Hortênsias' provém de famílias numerosas, originárias do nordeste do país, a maioria dos familiares dos alunos possui baixa escolarização ou não são alfabetizados e a renda familiar dos mesmos é baixa. Além disso, três professores entrevistados frisaram que, dentre os alunos das unidades de Educação Complementar, os do PEC "Profº Henrique Scabello", certamente são os mais desfavorecidos socialmente.

Quanto às generalizações a partir de estudos de casos, ainda segundo Alves-Mazzotti (2006), muitas pesquisas que usam essa alternativa metodológica constituem monólogos, tendo em vista que, por um lado, não dialogam com pesquisas anteriores, por outro, não abrem caminhos para que novas discussões possam emergir.

---

[42]Dados disponíveis no site da Prefeitura Municipal de Araraquara: <http://www.araraquara.sp.gov.br/noticia/Noticia.aspx?IDNoticia=1098> Acesso em 19/11/2010.

> Talvez por focalizar apenas a unidade ou por enfatizar o interesse intrínseco pelo "caso" pelo que ele tem de singular, muitos pesquisadores tendem a tratá-lo como algo à parte, tanto em sua gênese, apresentando-o de modo desconectado da discussão corrente na área, como em seu desenvolvimento, no qual não se observa qualquer preocupação com o processo de construção coletiva do conhecimento. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 639).

Entretanto, a autora conclui que "[...] é preciso ir além do caso [...]". Afinal,

> O que se pode aprender de um único caso? [...] o que aprendemos com um caso singular relaciona-se ao fato de que o caso é semelhante ou diferente de outros casos conhecidos. Pesquisadores naturalísticos, etnográficos e fenomenológicos relatam seus casos sabendo que eles serão comparados a outros e, por isso, buscam descrevê-los detalhadamente para que o leitor possa fazer boas comparações. Por meio de uma narrativa densa e viva, o pesquisador pode oferecer oportunidade para a experiência vicária, isto é, pode levar os leitores a associarem o que foi observado naquele caso a acontecimentos vividos por eles próprios em outros contextos. Esse processo corresponde ao que Stake denominou "generalização naturalística", conceito introduzido em artigo publicado em 1978, como uma alternativa à generalização baseada em amostras consideradas representativas de uma população. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 648).

Nesse sentido, acredito que a revisão bibliográfica apresentada anteriormente acerca dos estudos cuja fundamentação teórico-metodológica provém da noção capital cultural, me subsidiará a estabelecer relações entre o que constatei no estudo de caso sobre o PEC "Profº Henrique Scabello" e outros contextos escolares. Contudo, esta abordagem não será somente qualitativa no sentido comumente atribuído às pesquisas que, por exemplo, obtêm seus dados por meio de entrevistas, observações, depoimentos orais e escritos, dados autobiográficos, biográficos, etc., como outros autores apontam em seus estudos – Laville e Dione (1999), De Ketele e Roegiers (1993), Oliveira (1998), Bogdan e Biklen (1994), entre outros. Um trabalho qualitativo não prescinde de tratamentos da ordem da pesquisa quantitativa. Por exemplo, quantos sujeitos fizeram uma mesma avaliação de um determinado fenômeno perguntado a eles, quantas vezes se referiram ao mesmo problema ou questão acerca do fenômeno sobre o qual estão depondo e assim por diante. Portanto, fazer uma investigação sem levar em conta a quantidade do qualitativo é transformar o qualitativo em outra coisa que longe está de exprimir adequadamente sua natureza.

Para a coleta de dados utilizei entrevistas semiestruturadas, observação direta e análise dos seguintes documentos: o Projeto Político Pedagógico da Educação Complementar, fotos, trabalhos dos alunos, documentos de projetos desenvolvidos no PEC investigado em 2010 e

anotações de professores chamados ‘bolinhos’. Optei por esses instrumentos em função, obviamente, dos objetivos deste estudo. Segundo Bourdieu (1989, p. 26) o pesquisador deve:

> [...] mobilizar todas as técnicas que, dada a definição do objeto, possam parecer pertinentes e que, dadas as condições práticas de recolha dos dados, são praticamente utilizáveis. [...] Em suma, a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se tomar a liberdade de confundir a rigidez, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o rigor [...] (BOURDIEU, 1989, p.26).

Assim, tendo em conta a seleção dos recursos e técnicas adequados a meus objetivos destacarei os benefícios e/ou intervenientes (quando houve) que cada uma ofereceu à realização da pesquisa de campo. De acordo com Silva (2006, p. 92), durante a coleta de dados brotam intervenientes incapazes de serem previstos ou visualizados pelos pesquisadores no momento da elaboração teórica de um projeto de pesquisa. Contudo, esses intervenientes já estão, de algum modo, na metodologia do respectivo projeto, a qual Silva (2006) denomina de metodologia formal. Nesse caso a autora afirma que os pesquisadores estão submetidos a duas metodologias quando realizam seus estudos: a formal, que é a descrita no projeto, e a real, que depende de decisões e intuições teóricas e práticas que vão surgindo durante, e por exigência, da prática da pesquisa propriamente dita. Nessa medida, Silva faz a afirmação de que “cada pesquisa tem uma metodologia privada”.

Outras pesquisas confirmam essa concepção de Silva (2006). Por exemplo, Souza (2005, p.110) também é enfático ao mostrar que os caminhos teórico-metodológicos trilhados no projeto de pesquisa deverão ser repensados ao darmos início à objetivação da pesquisa proposta:

> Apesar do planejamento prévio e das diversas discussões que antecedem a realização de uma pesquisa de campo há sempre o imponderável, aquilo que a realidade apresenta e não poderia ser previsto. Nessa medida é indispensável compreender que, em grande parte, as pesquisas são constituídas na medida em que o pesquisador investiga e mergulha na empiria. Portanto, a pesquisa é dinâmica e construída ao longo do processo de aproximação com o seu objeto, por meio da articulação do planejado com o possível.

De modo semelhante, Penna (2007) concebeu uma metodologia, porém, em função das peculiaridades do ‘real’, aplicou outra. De acordo com a proposta inicial da pesquisadora, integrariam a amostra de pesquisa professores de duas escolas, uma situada na região central e

outra em bairro periférico de São Paulo. Além disso, a autora pensara em entrevistar um professor de cada série do ciclo I de cada uma das referidas escolas, tendo em vista comparar as duas instituições. Entretanto, durante a 'metodologia real' a pesquisadora notou que, naquele momento, comparações entre as escolas e os professores de diferentes séries não seriam pertinentes. Portanto, a comparação entre professores, segundo as séries e escolas em que trabalham, foi descartada no momento da 'metodologia real'.

A metodologia formal da pesquisa de Cruz (2008, p. 24) foi inviabilizada em função de três fatores, a saber:

> [...] em primeiro lugar, a maioria dos professores procurados já não estavam mais na escola que estavam no ano anterior [...]; as escolas, de uma maneira geral, não se mostraram muito dispostas a colaborar na empreitada e, por último, faltou tempo hábil para que as vinte visitas fossem realizadas.

Por último, é importante enfatizar que, embora tivesse autorização de uma turma de professores de Formação Continuada, Sambugari (2005, p.69-70) não pode entrevistá-los e observar aulas ministradas aos mesmos. Pois as coordenadoras de tal curso não permitiram a coleta de dados para a pesquisa.

Portanto, Sambugari (2005), Souza (2005), Silva (2006), Penna (2007) e Cruz (2008) em consonância com Bourdieu compartilham as dificuldades que enfrentaram.

> Nada é mais universal e universalizável do que as dificuldades. Cada um achará uma certa consolação no fato de descobrir que grande número das dificuldades imputadas em especial à sua falta de habilidade ou à sua incompetência são universalmente partilhadas; e todos tirarão melhor proveito dos conselhos aparentemente pormenorizados que eu poderei dar. (BOURDIEU, 1989, p.18)

Esses autores acima mencionados me encorajam a superar e também difundir os obstáculos que encontrei em minha 'oficina':

> [...] o filme acelerado que vos será apresentado deverá tornar possível fazer uma ideia do que se passa na intimidade do 'laboratório' ou, mais modestamente, da oficina – no sentido do artífice ou do pintor do Quattrocento: com todas as hesitações todos os embaraços, todas as renúncias, etc. [...] e, à maneira, de um velho 'oficial', como se dizia na linguagem das corporações de ofícios, tentarei contribuir com a experiência que retirei dos ensaios e erros do passado. BOURDIEU (1989, p. 18 - 20).

Nesse sentido, para a análise dos dados coletados recorri à técnica Análise de Conteúdo, também conhecida como técnica de análise temática ou categorial, segundo

Lawrence Bardin (2002). A racionalidade dessa técnica consiste em apreender uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características, num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração. Dividi-se as informações em “tópicos” ou “unidades de contexto” a partir do núcleo de sentido que meu objeto necessita, organizando, assim, as categorias.

Abaixo apresento detalhadamente os instrumentos utilizados na coleta dos dados e, quando houve, os intervenientes com os quais me deparei e tive de superar no desenvolvimento da metodologia real.

2.1 Documentos do PEC

A análise documental constituiu um imprescindível instrumento de coleta de dados a este estudo. Segundo Ludke e André (1986, p.38):

> São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 187). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Nesse sentido, os documentos analisados foram:

- Fotografias;

Durante as 115 horas de Observação direta tirei 53 fotos das oficinas, do mobiliário, dos materiais pedagógicos e dos trabalhos dos alunos do PEC investigado. Este recurso é, nas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 189-190), um “estímulo para a produção de dados”. Foram obtidas a partir de duas orientações destes autores: 1) evitei tirar fotografias no início da investigação e 2) fotografei primeiramente materiais cujos agentes do PEC tinham orgulho. Além disso, ressalto que um professor dessa instituição, gentilmente me cedeu mais 25 fotos de alunos e professores desenvolvendo diferentes atividades no referido contexto. Ou seja, contei com 78 fotografias ao todo.

- Trabalhos produzidos pelos alunos, tais como desenhos, redações, poesias, paródias musicais e cartazes;

A investigação dos registros das atividades realizadas pelos alunos nas oficinas do PEC “Profº Henrique Scabello” constituiu uma valiosa fonte de coleta de dados. Sobretudo porque este tipo de documento apontou que muitos alunos apresentaram não possuir bens

fundamentais do capital cultural de acordo com o nível de escolarização em que estão matriculados no ensino regular e tendo em vista a idade que possuem.

- Documentos de projetos desenvolvidos no PEC em 2010;

Assim, analisei os projetos da Fundação Mapfre – Educação Viária é Vital e EANE –, e o projeto da Profª Drª Rosa Fátima de Souza: SAPUCAIA CONTA HISTÓRIAS: Desenvolvimento de Metodologias e Materiais Didáticos para o Ensino da História Local e da Educação Patrimonial.

- Por último, consultei 'Bolinhos';

'Bolinhos' é o nome dado às correspondências – cartas ou bilhetes – escritas por três professores do PEC "Profº Henrique Scabello", 2 trabalham no período da manhã e 1 no período da tarde. Geralmente, os textos vêm acompanhados de chocolates, balas, pirulitos, etc. O intuito desse três educadores é, por meio dos 'bolinhos', compartilhar os problemas e as alegrias da profissão docente. Bogdan e Biklen alertam para a riqueza que esse tipo de material também possui:

> As cartas pessoais entre amigos e membros da família dão-nos outra fonte de dados qualitativos muito ricos. Estes materiais podem ser especialmente úteis para revelar as relações entre as pessoas que se correspondem. Quando as cartas representam uma tentativa do autor para partilhar os seus problemas ou experiências, podem fornecer revelações acerca das experiências do autor [...]. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 179).

Portanto, esses 'documentos pessoais' subsidiaram a compreensão acerca do que pensam esses três professores a respeito das experiências didático-pedagógicas oferecidas pela comunidade escolar investigada.

2.2 Entrevista semiestruturada

Para este estudo realizei entrevistas a partir de roteiro semiestruturado (Anexo 1). Optou-se por este recurso porque, segundo Jean-Marie De Ketele e Xavier Roegiers (1993, p.193), há nele duas grandes vantagens que convergem com meus objetivos, primeiramente "as informações que se pretende recolher refletem melhor as representações do que numa entrevista dirigida, dado que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na maneira de se exprimir". Além disso, "as informações que se deseja recolher são obtidas num tempo muito mais curto do que numa entrevista totalmente livre, que nunca oferece a garantia de que vão ser fornecidas informações pertinentes".

Procedimentos éticos em si foram tomados antes da realização das entrevistas, tais como apresentação da pesquisadora, breve explanação dos objetivos da pesquisa, solicitação

de autorização para entrevistar e gravar, recolhimento de assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido e esclarecimentos de que a identidade dos sujeitos seria resguardada no caso de publicações.

No que diz respeito à transcrição dos dados advindos das entrevistas, Bourdieu (1998a) também ensina a transcrevê-los. Como, por exemplo, ao descrever o perfil de um jovem de 19 anos mostrando que o pesquisador não deve se ater somente às falas dos sujeitos:

> Tudo em sua fisionomia, em sua postura, nas suas maneiras, na própria linguagem, dá uma impressão de grande suficiência, sem dúvida associada a seu charme físico, que ele não pode ignorar, mas também de fragilidade e de instabilidade, como diz por vezes a psicologia acadêmica de má qualidade. Ele não consegue ficar parado, parece estar sempre em movimento [...] Ele perde frequentemente o fio de seu discurso e se inquieta explicitamente por causa disso, de maneira um pouco excessiva, como se fosse um fato costumeiro e estivesse acostumado a se ver censurar por causa dele. Desde o começo da entrevista, ele nota, após um longo silêncio, que "não encontra as palavras" [...] (BOURDIEU, 1998a, p.488).

Dessa forma, o autor indica que na transcrição das entrevistas devem ser levados em conta os gestos, olhares, lágrimas, entonação de voz e momentos de silêncio dos sujeitos. Neste estudo, optei por seguir esta orientação. Outro procedimento que levei em conta foi transcrever fidedignamente a oralidade dos sujeitos entrevistados.

Sobre os critérios adotados à seleção dos sujeitos: A) Convidei a coordenadora do PEC, bem como os 7 professores (6 mulheres e 1 homem) e 2 agentes educacionais (1 mulher e 1 homem) funcionários do PEC do período da manhã. Porém, 2 professores, educadamente, recusaram a me conceder entrevistas[43]. B) No que tange aos professores do ensino regular (ciclo I e ciclo II), selecionei aqueles que, em 2010, lecionaram a alunos do PEC – 3 mulheres e 1 homem. C) Participação voluntária. Além disso, no caso dos alunos, solicitei autorização a seus responsáveis. D) Busquei alunos pertencentes a diferentes turmas.

Quanto aos critérios estabelecidos, especificamente para entrevistar alunos, algumas observações ainda são necessárias. Demartini (2005 p.2) em um estudo acerca da temática metodologias de pesquisa com relatos orais de crianças, mostra a importância em "aprender a ouvir as crianças e os jovens, [...] até que ponto estamos escutando suas vozes, muitas vezes

[43]Para resguardar a identidade dos sujeitos coordenadora e agentes educacionais do PEC optei por tratá-los nesta pesquisa como professores. Penso ser legítimo denominá-los dessa forma, uma vez que a coordenadora é formada em Pedagogia e exercia a função docente antes de assumir o atual cargo no PEC "Profº Henrique Scabello". Em relação aos agentes educacionais, embora juridicamente não sejam denominados professores, são responsáveis por uma oficina, tal qual os professores.

caladas?" Nesse trabalho, da perspectiva sociológica, a autora pontua aspectos específicos que devem ser levados em conta ao investigar relatos coletados diretamente com crianças – "*os relatos construídos pelas crianças"*:

Assim, o primeiro elemento fundamental é considerar que há uma heterogeneidade dos tipos de crianças e de infâncias vivenciadas. Determinadas crianças têm infância, outras não. Segundo Demartini, "sem infância no sentido de que não passaram por uma experiência que é entendida como experiência de vida que configuraria essa etapa inicial do processo de socialização." Assim, a identidade da criança é construída no âmbito dos processos de socialização, isto é, na convivência com o "outro". Para exemplificar que há distinção entre as infâncias Demartini retoma as crianças do meio rural, investigadas por José de Souza Martins (1991), e os meninos de rua, do estudo de Antônio Montenegro (1996) e de Alvim e Valladares (s/d.). (DEMARTINI, 2005). Reitero que, dentre os objetivos centrais deste estudo, encontra-se o de averiguar o tipo de socialização, ou seja, de experiências proporcionadas pelo PEC "Profº Henrique Scabello" a alunos oriundos das camadas populares no que diz respeito à aquisição de capital cultural. Portanto, levarei em conta que entrevistei crianças provenientes das camadas populares que fazem parte de dois âmbitos de socialização secundária: o PEC e a EMEF.

O segundo aspecto importante concerne propriamente aos relatos das crianças. Há aquelas que 'pouco falam' e aquelas que 'não falam'. Para Demartini, dependendo da investigação, é necessário considerá-las. Também é preciso explorar que "significado é atribuído ao 'querer' ou 'não querer' participar das entrevistas." Segundo a autora (2005, p.13), "isso, para nós, pesquisadores, é um dado fundamental". Ainda nesse sentido, a autora mostra outro aspecto fundamental: ouvir as críticas das crianças às observações que fazemos, segundo ela, tal qual fez Florestan Fernandes (1979).

Para finalizar, Demartini (2005) levanta duas perguntas: o que esperar dos sujeitos-crianças? E, como tratar esse material coletado? Embora a autora afirme que sobre esses aspectos, para ela, ainda existam grandes pontos de interrogação, contribui significativamente ao clarificar desafios com os quais lidei. Certamente isso é importante porque, em meu caso, também apreenderei as percepções das crianças que farão parte deste estudo.

Posto isto, apresento o tópico do roteiro de entrevista aplicado aos alunos:

- Sobre o PEC "Profº Henrique Scabello";
- Acerca do Ensino Regular.

Os tópicos do roteiro da entrevista aplicado aos professores do ensino regular são:

- Formação profissional;
- Alunos da Educação Complementar.

Os tópicos do roteiro da entrevista aplicado aos professores da Educação Complementar constituem:

- Trajetória de vida;
- Formação acadêmica e trajetória profissional;
- Educação Complementar e, sobretudo sobre o PEC “Profº Henrique Scabello”;
- Alunos da Educação Complementar;
- Trabalho docente e práticas pedagógicas no PEC “Profº Henrique Scabello”.

2.3 Os sujeitos

Prontificaram-se a conceder entrevistas 2 agentes educacionais, a coordenadora e 5 professores do PEC, pois 2 professores, educadamente se recusaram, reitero. Além disso, entrevistei 4 professores do ensino regular, EMEF “Profº Henrique Scabello” e 8 alunos matriculados em ambas as instituições. Conforme quadros abaixo:

IDADE	GÊNERO	TURMA NO PEC	SÉRIE NA EMEF	VIDA ESCOLAR NO PEC
8 anos	Feminino	Laranja II	2. ano	*"Não sei ainda."*
10 anos	Masculino	Amarelo II	3. ano	*"Desde agosto."*
8 anos	Masculino	Laranja II	2. ano	[Silêncio] O aluno não soube dizer.
8 anos	Feminino	Laranja I	2. ano	*"Não sei.* [Pausa] *foi no começo desse ano."*
7 anos	Feminino	Laranja II	2. ano	*"Faiz dois meses."*
11 anos	Feminino	Amarelo II	5. ano	*"Desde quando eu tinha 7 anos."*
9 anos	Feminino	Laranja II	3. ano	*"Com 8 anos."*
10 anos	Feminino	Amarelo I	5. ano	*"Dois meses."*

Quadro 2 - Uma caracterização dos alunos PEC e EMEF.
Fonte: Elaboração própria

GÊNERO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	FUNÇÃO QUE EXERCE NA EMEF "PROFº HENRIQUE SCABELLO"	TEMPO EM QUE LECIONA NA EMEF "PROFº HENRIQUE SCABELLO"
Feminino	Graduação em Letras – instituição pública	Professora de Língua Portuguesa do Ciclo II	4 anos
Masculino	Graduação em Geografia – instituição privada Graduação em Pedagogia – instituição privada Pós-Graduação *lato sensu* em Ensino de Geografia – instituição privada	Professor de Geografia do Ciclo II	8 anos
Feminino	Graduação em Pedagogia – instituição pública	Professora do Ciclo I	6 anos
Feminino	Graduação em Pedagogia – instituição privada	Professora do Ciclo I	4 anos

Quadro 3 – Uma caracterização dos professores da EMEF "Profº Henrique Scabello".
Fonte: Elaboração própria

IDADE	GÊNERO	ESTADO CIVIL	Nº DE FILHOS	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE TRABALHO NO PEC "PROFº HENRIQUE SCABELLO"
31 anos	Masculino	Casado	Não possui	Técnico em Administração de Empresas – instituição pública	Ingressou em 2009

49 anos	Feminino	Casada	01 filho	Graduação em Administração de Empresas – instituição privada	Ingressou em 2002
38 anos	Feminino	Casada	01 filho	Pedagogia cidadã – instituição pública	Ingressou em 2009
30 anos	Masculino	Solteiro	Não possui	Graduação em Pedagogia – instituição pública Mestrado em desenvolvimento regional e meio ambiente – instituição privada	Ingressou em 2009
38 anos	Feminino	Solteira	Não possui	Graduação em Ciências sociais – instituição pública Atualmente é doutoranda em Ciência Política – instituição pública	Ingressou em 2002
34 anos	Feminino	Divorciada	02 filhos	Graduação em Pedagogia – instituição pública	Ingressou em 2006
40 anos	Feminino	Casada	01 filho	Graduação em Pedagogia e Licenciatura em Geografia – instituição privada	Ingressou em 2004
36 anos	Feminino	Solteira	Não possui	Graduação em Pedagogia – instituição pública	Ingressou em 2003

Quadro 4 – Uma caracterização dos professores do PEC “Profº Henrique Scabello”.
Fonte: Elaboração própria

2.4 Observação direta[44]

A apreensão de informações por meio da Observação direta é indispensável a trabalhos que estão no âmbito da abordagem quanti-qualitativa. Neste caso, porque viso compreender as experiências didático-pedagógicas em tempo real e naturalisticamente proporcionadas pela instituição PEC "Profº Henrique Scabello". Como ressalta Judith Bell (2005), essa técnica pode revelar características de grupos ou indivíduos que teriam sido impossíveis de descobrir por outros meios, por exemplo, somente com as entrevistas. Nesse sentido, a observação direta pode ser útil para revelar as mediações entre intenção e realização. Segundo a autora, a observação:

> [...] não é um método fácil de realizar, ou de analisar, mas, apesar dos argumentos de seus críticos, é um estudo sistemático e disciplinado que, se bem realizado, ajuda muito no entendimento das ações humanas e traz consigo novas maneiras de encarar o mundo social. (BELL, 2005, p.161).

Levando em conta que a observação direta implica em algum tipo de registro, optei pelo caderno de campo, cujas anotações eram feitas durante a observação. Isto porque os professores e alunos tinham conhecimento e autorizaram esse procedimento. No que se refere à observação do trabalho realizado pelos professores nas oficinas, propriamente dito, vali-me de categorias a priori. Elegi, desse trabalho, focar a explicação do conteúdo, independentemente do tipo, natureza e do conteúdo em questão. O foco da observação foi inspirado no trabalho realizado por Silva (2002) intitulado A Explicação do Conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz. Essa autora lançou mão da *hexis* em Bourdieu (1989) para descrever o comportamento corporal de professores e de alunos em uma situação específica de ensino-aprendizagem em sala de aula. A investigação de Silva (2002), da qual originou o texto mencionado, tratava-se de explicar a constituição do *habitus* denominado pela autora de *habitus* professoral. Portanto, a *hexis* é a manifestação de qualquer *habitus* ou se confunde com o próprio *habitus*, o qual é também constituído pelo capital cultural que constitui, nesta investigação, a fundamentação analítica.

Nesse sentido, Silva (2002) mostra que o professor ao explicar um conteúdo manifesta um movimento corporal, ou uma *hexis*, que está diretamente relacionado à resposta corporal, ou à *hexis*, do aluno a quem se dirige.

[44] De 28 de setembro a 14 de outubro de 2010 professores do PEC investigado aderiram a greve municipal. Por isso, no referido período, não coletei dados.

> [...] a resposta corporal diz respeito à movimentação do corpo das alunas durante as situações de ensino às quais eram submetidas. Observou-se que nas aulas em que a explicação ultrapassava a leitura do texto, a postura corporal exibida pelas alunas era uma, e nas aulas nas quais o procedimento didático utilizado para ensinar era meramente a leitura do conteúdo, a postura corporal mudava. Exceto quando se tratava de aula após o intervalo, isso vale para o período diurno e para o período noturno. Nas aulas produzidas por apenas leitura os corpos das alunas necessitavam de algum apoio. Quando as cabeças não eram apoiadas pelas respectivas mãos, a parede e as carteiras serviam de apoio para que se pudesse nelas descansar o corpo, seja lá de que modo fosse. Todavia, sempre que o professor indicava que iniciaria uma explicação seus corpos eram sacudidos por algum interesse. Visivelmente, esse interesse desaparecia quando a explicação era trocada, conscientemente ou não, pela repetição literal do que estava escrito no texto, por meio da leitura em voz alta feita por uma aluna ou pelo profissional que se ocupava da classe naquele momento. (SILVA, 2002, p.199-200).

Talvez caiba aqui, em forma de transposição didática, a explicação que Bourdieu oferece para chamar a atenção do entrevistador acerca da '*hexis*' de um entrevistado, atribuindo aos movimentos corporais o mesmo valor da informação expressa por meio de sua fala. Logo, *resposta corporal* é um elemento pensado em consonância com a categoria *hexis*, que, segundo Bourdieu (1989), é o *habitus* exteriorizado no corpo dos atores. *Hexis* são movimentos corporais, modos de gesticular, movimentos dos olhos, o andar, vestimentas e linguagens/comentários pronunciados. Portanto, relacionar a lógica linguística de um professor com os gestos, simultaneamente, manifestados parece ser também um procedimento indispensável para e na utilização da técnica observação direta. À propósito, a citação de Bourdieu, já utilizada neste texto, é muito apropriada.

> Tudo em sua fisionomia, em sua postura, nas suas maneiras, na própria linguagem, dá uma impressão de grande suficiência, sem dúvida associada a seu charme físico, que ele não pode ignorar, mas também de fragilidade e de instabilidade, como diz por vezes a psicologia acadêmica de má qualidade. Ele não consegue ficar parado, parece estar sempre em movimento [...] Ele perde frequentemente o fio de seu discurso e se inquieta explicitamente por causa disso, de maneira um pouco excessiva, como se fosse um fato costumeiro e estivesse acostumado a se ver censurar por causa dele. Desde o começo da entrevista, ele nota, após um longo silêncio, que "não encontra as palavras" [...] (BOURDIEU, 1998a, p.488).

Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994, p.163) ao tratarem, especificamente, de registros de dados oriundos da técnica observação, indiretamente, autorizam-me a relacionar a orientação bourdieuniana acima com a técnica em questão:

> Quando dizemos que o investigador tenta ser o mais descritivo possível, queremos dizer que aquilo que ele ou ela observam deve ser apresentado em detalhe em vez de ser resumido ou avaliado. Por exemplo, em vez de dizer, "a criança dava um aspecto de desleixo", podia-se escolher algo como "a criança, que tinha 7 ou 8 anos, usava um fato-macaco gasto e sujo com ambos os joelhos rasgados. O nariz escorria até à boca e a sua cara estava limpa no sítio em que tinha passado com os dedos molhados." Em vez de dizer "a classe estava em clima de festa", descrever o que estava pendurado das paredes e do tecto, o que estava no quadro, que sons e movimentos se podiam observar. Sempre que se possa, é importante citar as pessoas em vez de resumir o que elas dizem.

Sob essas concepções minhas notas de campo foram registradas levando em conta 'aspectos descritivos' e 'partes reflexivas' observadas. Para tanto recorri, mais uma vez, à categorização de Bogdan e Biklen (1994). No que diz respeito aos aspectos descritivos dos dados registrados, segundo os autores, deve-se atentar para:

1) Retratos dos sujeitos;
2) Reconstruções do diálogo;
3) Descrição do espaço físico;
4) Relatos de acontecimentos particulares;
5) Descrição de atividades;
6) O comportamento do observador.

As 'partes reflexivas' foram denominadas "C.O" – comentários do observador – e/ou 'memorandos'. Segundo Bogdan e Biklen (1994), "C.O" constitui uma sigla por meio da qual apresenta-se aos leitores reflexões do pesquisador que emergiram no momento da descrição do material observado. Os 'memorandos' são fragmentos mais longos, reflexões acerca do conjunto de "C.Os". Assim sendo, cada "C.O" e/ou 'memorando' será exposto de acordo com a seguinte categorização:

1) Reflexões sobre a análise;
2) Reflexões sobre o método;
3) Reflexões sobre conflitos e dilemas éticos;
4) Reflexões sobre o ponto de vista do observador;
5) Pontos de clarificação.

Portanto, apoiando-me nas categorias dos autores acima – Bourdieu (1989), Bogdan e Biklen (1994) e Silva (2002) – adentrei o campo empírico PEC "Profº Henrique Scabello" e iniciei a observação direta com o devido registro em caderno de campo. Ao utilizar tais categorias para apreender e descrever o real da Educação Complementar acredito estar rompendo com a passividade empirista, tal qual ensinou Bourdieu (1989).

Vale também sublinhar os intervenientes com os quais me deparei ao aplicar esta técnica. Como assinalei no início desta seção Souza (2005), Sambugari (2005), Silva (2006), Penna (2007) e Cruz (2008) alertam sobre os intervenientes da metodologia real. Ao aplicar a técnica observação direta, efetivamente me deparei com o mesmo, cujos prejuízos recaíram sobre a aplicação da técnica de entrevistas. Pois, de acordo com a metodologia formal deste estudo, pretendia entrevistar 10 alunos da Turma verde – de 11 a 14 anos –, tendo em vista que esses sujeitos, em virtude da idade, tendem a possuir mais experiências na Educação Complementar em comparação aos alunos 'pequenos'[45]. Pensava, portanto, em observar apenas as aulas ministradas à Turma Verde, bem como entrevistar 5 meninos e 5 meninas dessa 'sala'. Além disso, aspirava a entrevistar todos os professores que trabalham na unidade de Educação Complementar PEC "Profº Henrique Scabello" no período da manhã e 4 professores da EMEF "Profº Henrique Scabello" que lecionaram, em 2010, as disciplinas Língua Portuguesa, História ou Geografia aos 10 alunos do Verde que integrariam minha amostra. Logo, entrevistaria somente professores do ciclo II.

Entretanto, a metodologia real apresentou intervenientes que me obrigaram a repensar decisões cruciais. O que estava invisível em minha metodologia formal era o fato de que, determinados professores poderiam, como ocorreu neste caso, utilizar a presença do pesquisador para coagir os alunos. Porquanto, desde o primeiro dia de observações das aulas ministradas ao 'Verde' professores repreendiam os estudantes lhes dizendo que eu anotava tudo e que contaria a todos da universidade que eles se comportavam mal. Esse procedimento de censura foi utilizado de modo recorrente. Bastou uma semana de observações para que os próprios alunos me olhassem desconfiados e dissessem uns aos outros: *"cuidado, ela está anotando tudo"*. Percebi que essa atitude dos funcionários provocaria ou acentuaria a desconfiança que os estudantes poderiam ter a respeito do meu estudo e, por conseguinte, prejudicaria a aplicação dos critérios iniciais, tendo em vista as entrevistas. 'Batata!'[46] Tive de

[45]Em geral, os professores do PEC "Profº Henrique Scabello" denominam 'pequenos' os alunos que possuem até 10 anos e 'grandes' os que têm acima dessa idade.

[46] 'Batata' é uma gíria frequentemente utilizada por personagens do escritor Nelson Rodrigues (1912-1980). Esta expressão significa que algo ocorreu como previsto.

repensar quais sujeitos fariam parte da amostra a ser entrevistada e se realmente observaria apenas as aulas da Turma Verde. Pois, ao serem convidados a me conceder entrevistas os 12 meninos do 'Verde', que naquele momento ainda frequentavam as aulas, recusarem-se. Acredito que essa decisão negativa dos meninos foi influenciada pelo método de coação acima mencionado. Somente as duas meninas dessa turma aceitaram o convite. Mas, nenhuma delas foi entrevistada, visto que uma delas evadiu-se do PEC. Portanto, se entrevistasse a outra menina, seria impossível resguardar a identidade da jovem. Assim, os diversos problemas observados na Turma Verde – que serão revelados na terceira seção, na qual analisarei os dados – e o fato de não ter entrevistado alunos da mesma, levou-me a observar outras turmas: Amarelo II e Laranja II.

Os alunos dessas últimas turmas estão matriculados no ciclo I do ensino fundamental. Por isso, entrevistei 2 professores da EMEF "Profº Henrique Scabello" que lecionam a alunos do ciclo I e 2 professores que trabalham no ciclo II – 1 professor de Língua Portuguesa e 1 professor de Geografia. O critério utilizado à seleção desses sujeitos foi de que eles, em 2010, tivessem lecionado para alunos que frequentavam o PEC "Profº Henrique Scabello", reitero. Quanto aos alunos, como disse anteriormente, entrevistei 8 crianças, selecionadas em função de pertencerem a diferentes turmas.

Assim, os passos metodológicos trilhados nesta pesquisa possibilitaram cumprir meu objetivo: descrever e compreender sistematicamente as práticas didático-pedagógicas proporcionadas pela unidade de Educação Complementar PEC "Profº Henrique Scabello", tendo em vista as possibilidades de aquisição de capital cultural que esta instituição propricia a seus alunos, como anuncia a proposta formal desse Programa. Na próxima seção apresentarei os respectivos dados coletados.

3 A EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR OBJETIVADA EM ARARAQUARA -SP: Regularidades e distanciamentos entre a literatura e a unidade PEC "Profº Henrique Scabello"

> Pesquisadora: Tem alguma coisa que você quer acrescentar?
> Aluno: O que é isso?
> Pesquisadora: Isso o quê?
> Aluno: Isso que você falou.
> Pesquisadora: [Pausa. Pensei: Bourdieu tem toda a razão] Eu perguntei se você quer falar mais alguma coisa.
> Aluno: Não.
> Pesquisadora: Tudo bem. Muito obrigada! (Sujeito A4).

O uso da epígrafe não é por uma questão de estilo, ela evidencia uma questão da ordem do capital cultural dos alunos do PEC investigado, especificamente no que se refere ao capital linguístico (BOURDIEU, 1998b). Esse diálogo foi desenvolvido entre mim e um dos sujeitos-alunos que não conhece o significado da palavra “acrescentar”. Vale lembrar que “acrescentar” é uma palavra que, por necessidade, faz parte do discurso didático-pedagógico de qualquer professor, em qualquer disciplina e em qualquer nível de ensino. O fato de o aluno não saber o significado desta palavra levou-me à seguinte pergunta: será que esse termo não é usado nas escolas frequentadas por ele? Saliento que este aluno do PEC é também aluno da escola regular, o que reitera a fertilidade da noção de capital cultural para compreensão/explicação do fracasso escolar que tende a recair sobre os alunos das camadas populares.

Nesta seção, apresento vários outros exemplos extraídos das falas dos sujeitos por meio dos quais ecos das ideias de Bourdieu puderam ser ouvidos. A análise dos dados efetuada é apresentada por meio da triangulação entre as informações extraídas das entrevistas semiestruturadas, observações diretas realizadas no âmbito da instituição PEC “Profº Henrique Scabello” e da racionalização da noção de capital cultural em Pierre Bourdieu e pesquisadores brasileiros.

A análise das entrevistas realizadas com a coordenadora, 2 agentes educacionais e 5 professores do PEC “Profº Henrique Scabello”, 4 professores do ensino regular (EMEF “Profº Henrique Scabello) e 8 alunos que estudam em ambas as instituições, bem como a observação de 128 aulas do referido PEC, possibilitaram a constatação de que a proposta formal de tal instituição, em geral, não se concretiza. Pude verificar que os objetivos da Educação Complementar são contestados pela maioria dos sujeitos entrevistados e observados, inclusive

pela maioria de seus principais responsáveis, professores do PEC[47]. Essa contestação se dá no modo de pensar e agir desses sujeitos (em suas representações e práticas didático-pedagógicas), o que me conduziu ao estabelecimento de duas categorias-chaves a fim de compreender *como* e *por que* os sujeitos contestam a proposta formal da Educação Complementar:

- ➔ CONTESTAÇÃO DO FORMAL NAS REPRESENTAÇÕES: Acerca do Programa de Educação Complementar

- ➔ CONTESTAÇÃO DO FORMAL NAS PRÁTICAS: Rotina de "aulas livres".

Dessa forma, apresento aqui uma sistematização de caráter acadêmico em relação às representações dos sujeitos no que tange à Educação Complementar, bem como a exposição de práticas didático-pedagógicas cotidianas realizadas especificamente no âmbito do PEC "Prof° Henrique Scabello".

3.1 CONTESTAÇÃO DO FORMAL NAS REPRESENTAÇÕES: Acerca do Programa de Educação Complementar

A realização de entrevistas semiestruturadas foi de extrema importância a esta pesquisa. Por meio deste instrumento apreendi o que pensam os sujeitos acerca do referido Programa e se agentes da comunidade escolar PEC "Profº Henrique Scabello" acreditam na fertilidade da Educação Complementar tal qual os agentes da unidade CEC Piaquara entrevistados por Fogaça (2005) e Scarlatto e Silva (2006). A pergunta norteadora foi a seguinte: a maioria dos alunos adquire capital cultural por meio das experiências didático-pedagógicas proporcionadas pelo PEC investigado?

Cabe destacar que todas as entrevistas foram realizadas em âmbito escolar – PEC ou EMEF –, gravadas, transcritas integralmente e, como já mencionei, submetidas à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2002). A entrevista com a coordenadora do PEC durou 1 hora e 23 minutos. Já a entrevista com professores e agentes educacionais do PEC durou em média 40 minutos. Com professores do ensino regular e estudantes durou aproximadamente 10 minutos cada. Como mencionado na seção anterior, as identidades dos sujeitos foram resguardadas.

[47] Reitero que, para resguardar a identidade da coordenadora e dos agentes educacionais do PEC em questão nesta pesquisa, optei por tratá-los pelo termo geral "professores".

Para tanto, substituí os nomes dos alunos por A1, A2, A3, e assim por diante. Em se tratando da coordenadora, dos agentes educacionais e dos professores do PEC, foram denominados P1, P2, P3...Quanto aos professores do ensino regular, receberam identificações de PRegular1, PRegular2, e assim sucessivamente. Ainda sob orientação dos preceitos de Bourdieu (1998a), procurei evidenciar aos entrevistados que estava atenta e respeitosa às narrativas reveladas, pois a entrevista semiestruturada é uma técnica na qual, muitas vezes, o entrevistado revela inseguranças, sentimentos íntimos. Portanto, esforcei-me para não provocar-lhes constrangimentos, manifestações de violência simbólica[48].

Além disso, sublinho que as expressões dos sujeitos foram de suma relevância, visto que efetivamente "disseram" muito a respeito da percepção que têm do PEC. Assim, por meio das entrevistas pude apreender em certa medida aquilo que a coordenadora, agentes educacionais, professores do PEC, professores do ensino regular, bem como alunos de ambas as instituições pensam acerca do Programa de Educação Complementar, especialmente sobre o "Henrique Scabello"[49].

No que tange ao interesse dos alunos pelo Programa investigado, os professores-sujeitos do PEC, em geral, asseveram que aqueles que pertencem às "turmas dos pequenos"[50] demonstram que são cativados pelas atividades da instituição. Quando se referem à "turma dos maiores", consideram uma situação grave, pois tais alunos não se interessam pelo mesmo:

> Os alunos de 9, 10 anos são muito interessados, muito curiosos, se envolvem muito mais em atividades, participam, perguntam, sugerem, criticam, se divertem [...]. (Sujeito P1).

> Eles são participativos, são interessados, tem, claro, aqueles que devido o histórico familiar, têm sérios problemas, mas de uma maneira ou de outra como tem múltiplas linguagens na educação complementar, de uma forma ou de outra, em algum momento eles se encaixam. (Sujeito P2).
> [...] o Laranja I e o amarelo estão mais maleáveis, mais acessíveis. (Sujeito P3).

[48] Conforme Bourdieu, violência simbólica é a imposição de um arbitrário cultural, especialmente no âmbito escolar, trata-se da imposição da cultura erudita a alunos que não a possuem, isto é, que não detiveram capital cultural na esfera da socialização primária.

[49] É desse modo que os agentes denominam a escola investigada.

[50] Como evidenciado, os professores se referem às turmas de acordo com a idade dos alunos – geralmente até 10 anos de idade, os estudantes são considerados pequenos – ou se referem a eles de acordo com as cores das turmas às quais pertencem, por exemplo, alunos do Verde, alunos do Amarelo II, etc.

> Os pequenos no começo, o Vermelhinho, têm bastante interesse, mas depois de um certo tempo eu já não sei o que passar pra eles, [...]. Mas eles também começam a perder o interesse. (Sujeito P4).

> Eu sinto diferença no interesse. Os pequenos são mais interessados. (Sujeito P6).

> Das 6 turmas que tem aqui acho que o Amarelo II, não sei por que, corresponde melhor ao que eu peço em termos de comportamento e produção. (Sujeito P7).

> Os menores de qualquer forma pensam "o professor deu, a gente tem que fazer." Os menores são mais receptivos. (Sujeito P8).

Já no que diz respeito aos alunos da Turma verde que são denominados "os maiores":

> Como verde falta o diálogo. [...] São resistentes, rebeldes, problemáticos [pausa, expressão de desânimo]. Mas também tem horas que são muito sensíveis, até mais do que os outros. Vulneráveis àquilo que vai acontecer tanto na escola como no mundo. Acho que vulneráveis cabe muito mais pra eles, principalmente por conta da resistência. Eles não têm muito discernimento do que é certo e do que é errado. Aliás, têm, mas a rebeldia, querem contrariar tudo e aí falta discernimento, nem tudo se contraria. (Sujeito P1).

> Sim, há uma diferença. Os adolescentes são bem mais, assim [pausa], dispersos, não querem saber de nada com nada, nada mesmo, é um outro momento. A faixa etária dos menores é bem mais tranquilo. (Sujeito P2).

> Já o verde eu acho que eles já estão naquela coisa de mais introspecção, então é mais difícil de você conseguir manter um diálogo e saber onde que tá pegando quando o comportamento tá mais complicado. (Sujeito P3).

> Depois dos 10 anos é pior ainda, eles não têm interesse. (Sujeito P4).

> De 11,12 já não tem mais interesse pelo PEC, os pequenos adoram, mas os grandes parece que são mandados pelos pais e tem que vir por obrigação. (Sujeito P5).

> A verde, mais velha, é a que mais se rebela, é a mais preguiçosa para começar com alguma coisa. (Sujeito P7).

> [...] é a turma que a gente tem mais trabalho. Como na adolescência eles contestam tudo, então tem até aquela coisa deles acharem que mandam aqui. (Sujeito P8).

No período da manhã, matricularam-se na Turma Verde 18 alunos no começo do ano de 2010. Em dezembro, segundo arquivos da secretaria do PEC, somente 10 alunos ainda frequentavam o "Henrique Scabello". Portanto, na respectiva turma houve um expressivo número de evadidos, uma vez que a Educação Complementar não é obrigatória por lei, como já expus. Ressalto que a maioria dos 18 alunos matriculados no PEC no início do ano já possuía uma história em tal instituição, a maior parte já frequentou o PEC em algum momento, pelo menos um ano. Destes 18, somente 4 foram matriculados pela primeira vez em 2010. Já se pode observar que os componentes da turma verde, os alunos "maiores", insistem em frequentar o PEC, haja vista que eles saem e voltam à instituição. A pergunta que se coloca, por exemplo, é a seguinte: quais são as razões que levam esses alunos a desistirem e insistirem em cursar o PEC? Parece também que os professores não levam em conta este fenômeno para pensar naquilo que eles afirmam acerca do desinteresse desse grupo pelas atividades que a eles são oferecidas.

No que se refere ao interesse dos alunos do PEC pelas atividades que nele são realizadas, de modo geral, os professores entrevistados afirmaram categoricamente que alunos do PEC "Profº Henrique Scabello" não leem e não escrevem de maneira satisfatória, de acordo com a norma culta e a faixa etária à qual pertencem. Tal assertiva se refere aos alunos de diferentes turmas, isto é, "pequenos" e "grandes". Nesse sentido, os depoimentos abaixo são significativos:

> A maioria não lê de maneira satisfatória. [...] Os alunos maiores têm dificuldade pra interpretar a leitura e lógico na linguagem. Eles não identificam pontuação, os grandes não interpretam. Então, acredito que eles têm que ter mais contato com gêneros textuais, ser trabalhado nem tanto a ortografia, a gramática que muda muito, só pira a cabeça das crianças, eles precisam ter contato com gêneros textuais. Não conhecem a pontuação. [...] a sinalização organiza o trânsito e a pontuação organiza o texto. (Sujeito P1).

> Nem escrevem, nem leem, nem compreendem com satisfação. [...] De uma forma geral todos têm uma dificuldade grande, grande dificuldade pra ler e interpretar. (Sujeito P3).

> Não. Eles leem muito mal e interpretar nada. [...] nem uma minoria consegue. (Sujeito P4).

> A minoria lê e escreve de maneira satisfatória. (Sujeito P5).

> [...] só alguns, uma minoria [...] Então, isso é uma tristeza muito grande você vê às vezes o aluno no sexto ano que não sabe ler. Às vezes tem criança que é inteligente, mas não sabe ler, ele tem um raciocínio rápido, mas ele não sabe ler [expressão de preocupação]. Então, ele não entende o que tá pedindo. (Sujeito P6).

> Infelizmente não. [...] Quando leem um texto com palavras um pouco mais complexas não entendem nada, apesar de conseguir ler, não entendem o contexto, não interpretam. Uma minoria interpreta [expressão de desânimo]. De cada 20 alunos, em média 3 ou 4 interpretam.(Sujeito P7).

Esse problema de leitura, interpretação e escrita apresentado pelos professores do PEC são também apontados pelos professores do ensino regular (EMEF "Profº Henrique Scabello"):

> Pesquisadora: Alunos que frequentam o PEC, em geral, leem e escrevem de maneira satisfatória de acordo com a norma culta e a faixa etária?
> Professor: Não [risos] Não [risos]. Eles têm bastante dificuldade. Não posso afirmar nada não.
> Pesquisadora: Há diferença entre os alunos que frequentam o PEC e os que não freqüentam, ou não há diferença?
> Professor: Olha, eu não percebo. Eu não percebo diferença, assim, não vejo diferença não. (Sujeito PRegular1).

> A gente tem bastante problema, principalmente em leitura e interpretação deles também [pausa] a gente percebe uma defasagem grande. (Sujeito PRegular2)

Como evidenciam os relatos de professores do PEC e de professores da EMEF "Profº Henrique Scabello", os alunos PECanos, em geral, não decodificam a leitura e a escrita, bens fundamentais do capital cultural. Os alunos também percebem essa situação, como se pode verificar nos relatos extraídos das entrevistas realizadas com eles[51]:

> Pesquisadora: Você gosta de ler?
> Aluno: Gosto.
> Pesquisadora: Qual foi o último livro que você leu?
> Aluno: [silêncio].
> Pesquisadora: Você lembra o nome do último livrinho?
> Aluno: Não.
> Pesquisadora: Você tem dificuldade para ler?
> Aluno: Tenho dificuldade. (Sujeito A4).

[51]Aproveito para ressaltar que não pude entrevistar os alunos "maiores", portanto, não sei se eles também reconhecem essa dificuldade como os "pequenos".

> Pesquisadora: Você sabe ler e escrever?
> Aluno: Escrever eu sei, mas ler não.
> Pesquisadora: Você disse que ainda não lê, mas alguém lê para você?
> Aluno: Minha mãe.
> Pesquisadora: E aqui no PEC alguém lê para você?
> Aluno: Não. (Sujeito A5).

Vale a pena esclarecer sobre o relato do sujeito A5. Observe que o aluno está na categoria de copista, embora frequente duas escolas, em nenhuma delas ele recebe atenção do professor no sentido de resolver seu problema.

Outra informação que é imprescindível, devido à noção de capital cultural para o objetivo deste estudo, é quanto a alguns gostos dos alunos. Perguntei se gostam de música e qual estilo musical preferem:

> Aluno: Eu gosto.
> Pesquisadora: Qual tipo de música você gosta?
> Aluno: Luan Santana [pausa] te dei o sol te dei o mar.
> Pesquisadora: Você gosta de mais algum tipo de música?
> Aluno: [silêncio]. (Sujeito A1).

> Eu gosto de funk. (Sujeito A2).

> Aluno: Eu gosto.
> Pesquisadora: Qual tipo de música você gosta?
> Aluno: [cantando] Todos os amigos serão nossos amigos e deverão brincar. (Sujeito A3).

> Aluno: Do Luan Santana.
> Pesquisadora: Você gosta de mais algum tipo de música?
> Aluno: Do Justin Bieber [...] [cantando] baby, baby, baby, oooh, baby [risos] (Sujeito A4).

> Aluno: [...] Como Zaqueu.
> Pesquisadora: Cante um trecho dessa música para mim, por favor.
> Aluno: [cantando] Como Zaqueu, eu quero subir. O mais alto que eu puder. Só pra te ver, olhar para ti. E chamar sua atenção para mim. Eu preciso de ti senhor.
> Pesquisadora: De quais outras músicas você gosta?
> Aluno: Eu gosto de uma [pausa] da Aline Barros.
> Pesquisadora: Ela canta qual tipo de música?
> Aluno: É música católica também. (Sujeito A8).

> [...] do Luan Santana. (Sujeito A5).
>
> Como Zaqueu. (Sujeito A6).
>
> Como Zaqueu. (Sujeito A7).

Observe que as crianças gostam de músicas religiosas, por exemplo, “Como Zaqueu”, e/ou daquelas propagadas pelos meios de comunicação de massa – músicas dos cantores Luan Santana ou Justin Bieber. Nenhuma criança respondeu que conhece ou gosta de músicas do Afro-son, Música Popular Brasileira, Música clássica, enfim, de outros estilos musicais que a Educação Complementar visa oferecer, segundo sua proposta formal.

No que se refere a outro bem do capital cultural, o teatro, os alunos-sujeitos afirmam:

> Pesquisadora: Você gosta de teatro?
> Aluno: Eu gosto.
> Pesquisadora:Você aprendeu a gostar de teatro no PEC ou fora do PEC?
> Aluno: Na minha casa eu brinco.
> Pesquisadora: Você já brincava de teatro na sua casa?
> Aluno: Sim. (Sujeito A2).
>
> Pesquisadora: Você gosta de teatro?
> Aluno: Gosto muito.
> Pesquisadora: O PEC já levou você para assistir alguma peça?
> Aluno: Não.
> Pesquisadora: Fale sobre alguma peça de teatro que você gostou.
> Aluno: Foi na escola que a professora levo eu na biblioteca, todo mundo da minha sala e daí ela feiz pra nóis isso.
> Pesquisadora: Me conta um pouco da historinha. Você lembra?
> Aluno: Não lembro. (Sujeito A4).
>
> Pesquisadora: O que mais te marcou no PEC?
> Aluno: O teatro.
> Pesquisadora: Qual teatro? Qual peça?
> Aluno: Não sei. (Sujeito A5).
>
> Pesquisadora: Você gosta de teatro?
> Aluno: Gosto.
> Pesquisadora: Antes de entrar no PEC, você já conhecia o teatro ou não?
> Aluno: Não. (Sujeito A6).
>
> Pesquisadora: O que mais te marcou no PEC?
> Aluno: Teatro.
> Pesquisadora: Alguma peça de teatro? Conta como foi.
> Aluno: Legal, teve algumas brincadeira.

> Pesquisadora: Onde você assistiu a essa peça?
> Aluno: Foi aqui. (Sujeito A7).

> Pesquisadora: Você gosta de teatro?
> Aluno: Gosto.
> Pesquisadora: Antes de você estudar no PEC, você já gostava de teatro?
> Aluno: Gostava. (Sujeito A8).

Veja que, em sua maioria, os alunos entrevistados não souberam identificar elementos relacionados ao teatro propriamente dito, mesmo que tenham afirmado gostar do assunto. Pode-se dizer, por meio da estrutura do capital cultural, que esses sujeitos não incorporaram referencias acerca da atividade que assumem ter gosto. Nesse sentido, posso perguntar: os alunos não se lembram das experiências vividas em relação ao teatro porque são crianças ou porque, para eles, essa é uma atividade cultural pouco cultivada? Suponho que não se recordam em virtude de ser uma prática cultural pouco proporcionada, uma disposição não incorporada. Tal suposição advém, sobretudo, da leitura da pesquisa de Silva (2009, p.89), uma vez que sujeitos pesquisados por esse autor (alunos das classes populares que concluíam o Ensino Médio) responderam que também não lembravam os nomes de peças que assistiram. Isso parece ser um fenômeno vivenciado por alunos da escola pública brasileira de modo geral, o que torna o problema maior, mais complexo e bastante desolador. É claro que é necessário capital econômico para frequentar teatros, mas no que diz respeito ao PEC, seu próprio projeto pedagógico aponta o teatro como uma das atividades a serem desenvolvidas. Quero dizer com isso que professores do PEC, segundo a proposta formal, têm autonomia para desenvolver peças teatrais no próprio âmbito do PEC e, dessa forma, cultivar em seus alunos o privilégio de disposições voltadas à valorização do teatro. Veja que por meio desses dados há o anúncio explícito de que o projeto do PEC, na prática, não se realiza.

Parece que tal problema, do formal e do real, tem se tornado recorrente na escolarização brasileira. Alunos estudam, em média, onze, doze anos, concluem o Ensino Médio e ingressam em universidades sem dominar, sobretudo, a interpretação e a escrita. A propósito desta questão, na primeira seção deste estudo, mostro que Bianchini constatou lacunas no capital cultural de professoras-alunas justamente no que tange à leitura e à escrita – lembrando que se trata de um grupo de professoras que concluíram o Ensino Médio, antiga Habilitação para o Magistério e que, naquele momento da pesquisa de Bianchini, frequentavam o Curso Normal Superior:

> [...] todas as professoras-alunas, independente do porte da cidade em que residiam, encontravam as mesmas dificuldades diante da leitura na sala de aula do CNS [Curso Normal Superior], ou seja, a falta de domínio do código lingüístico. Atribuíam suas dificuldades ao texto mais culto que utiliza diversas palavras difíceis à falta de conhecimentos prévios, às palavras que não faziam parte do seu cotidiano. [...] O depoimento que mais se destacou foi o da professora-aluna que revelou a realidade de raramente os professores precisarem escreverporque é exatamente isso que se observa, ou seja, os professores, quando alunos de qualquer âmbito de ensino, apresentam grandes dificuldades para escrever, colocar no papel o que pensam e dizem. Haja vista a grande dificuldade de se construir uma dissertação ou as monografias ao final dos cursos de graduação ou pós-graduação. (BIANCHINI, 2005, p. 115-123).

Quero mostrar também com Sampaio (2009), que alunos da Licenciatura em Letras da UNIR, ou seja, futuros professores de Língua Portuguesa, apresentam lacunas no domínio da norma culta. Para enfatizar tal questão, ressalto que professoras iniciantes entrevistadas por Knoblauch (2008) demonstraram dificuldades em se expressar durante reuniões pedagógicas e em escrever relatórios sobre seus alunos, pois não dominavam a norma culta. Segundo a autora:

> Inicialmente, é possível afirmar que, do ponto de vista acadêmico, elas possuem uma linguagem relativamente pobre, ou seja, bem concisa, com frases entrecortadas, e ao mesmo tempo repetitiva, repleta de momentos de silêncio objetivando a busca de melhores termos, com dificuldade de construir uma narrativa coesa e de completude de manifestação ou de forma mais adequada. (KNOBLAUCHK, 2008, p. 117).

Durante as entrevistas com professores da Educação Complementar pude inferir sobre a mesma dificuldade em "construir uma narrativa coesa e de completude de manifestação ou de forma mais adequada." Por exemplo:

> É lógico que o trânsito está super perigoso, então é lógico que o objetivo é o de salvar pessoas, é [como que fala?] é formar cidadãos conscientes pra andar no trânsito. (Sujeito P1).

> Vixe, e agora? [pausa] Porque, assim [...] (Sujeito P4).

> Ah, eu queria assim [pausa] alcançar uma disciplina com os alunos, que eles prestassem mais atenção, [pausa] respeitassem mais também. (Sujeito P5).

Assim, professores não dominam a leitura e nem a escrita, consequentemente, não dominam a linguagem formal. Vejam que uma pesquisa obriga o pesquisador a entrelaçar muitas outras.

Fechado o parêntese acima exigido pela investigação, ao fim e ao cabo, os relatos de professores do PEC e da EMEF "Profº Henrique Scabello" e de alunos de ambas as instituições evidenciaram que o PEC não tem propiciado aquisição de bens fundamentais do capital cultural à maioria de seus alunos. De acordo com professores entrevistados, as razões que impedem tal transmissão são as seguintes: 1) características da estrutura da Educação Complementar; 2) falta de estrutura familiar dos alunos.

Aqueles que atribuíram o problema às características da estrutura do próprio Programa de Educação Complementar referiram-se, especificamente, aos alunos "maiores". Para estes professores, a Educação Complementar deveria oferecer a seus alunos uma educação profissional, deveria prepará-los para o mercado de trabalho, assim, afirmam:

> Eu acredito que o programa não esteja mais é [pausa] sendo, assim, o suficiente pra eles. Não está oferecendo o que eles estão necessitando nesse momento. [...] Então, a grande questão seria pra eles nesse momento a questão do menor aprendiz, de eles estarem desenvolvendo uma oficina voltada para uma profissão. Eu acredito que nesse aspecto seria muito importante pra eles porque as nossas atividades de aprendizagem aqui não estão mais satisfazendo as necessidades deles e aí alguns alunos vêm obrigados porque a mãe não quer que namore ou não quer que fique sozinho em casa, por vários e N problemas que são reais e aí acontece de eles virem obrigados e quando você faz uma coisa obrigada você não faz, faz mal feito [...]. (Sujeito P2).

> [...] Ter oficinas especializadas pros maiores, cursos profissionalizantes pros maiores, pra ver se tem mais interesse porque o que tem pra eles eu acho que não tem mais interesse pra eles. Tipo: uma marcenaria, costura. Mas com um professor também especializado, cursos técnicos. [...] tipo assim: uma marcenaria, costura, mas com professor também especializado, uma oficina de costura, de bordado, cursos técnicos pros maiores, porque aí já direcionaria pra uma profissão e aumentaria o número de alunos maiores. Aí já sai daqui sabendo uma coisa e já sai com uma profissão. (Sujeito P5)

> [...] Acho que a Educação Complementar deveria oferecer cursos técnicos pros maiores, porque aí já direcionaria pra uma profissão e aumentaria o número de alunos maiores. Aí já sai daqui sabendo uma coisa e já sai com uma profissão. (Sujeito P8. Nota de campo n. 63, data 18/10/2010).

Ainda sobre essa questão temos mais um sujeito-professor do PEC que observa:

> O verde, pré-adolescentes, entendeu? Os hormônios, a turma que de repente deveria ser mais acolhida, ser mais atrativa, a gente não tem recursos pra isso, não acho que seja atrativa pra turma verde. Poderia ser se tivesse realmente uma motivação de verba, conteúdos diferenciados, mas acaba ficando pros pré-adolescentes uma coisa mais maçante. (Sujeito P3).

Note-se que neste relato não há referência à educação profissional, mas o sujeito afirma que as características do PEC não são adequadas a seu público direto, descaracterizando as atividades do Programa como tal.

Dessa forma, este grupo de professores do PEC nega o objetivo central do documento formal da Educação Complementar de Araraquara, qual seja: propiciar uma educação integral a seus alunos por meio de diferentes linguagens culturais. Não cabe neste momento aprofundamentos acerca da educação profissional brasileira, ou seja, defendê-la ou criticá-la[52]. O fato mais relevante dessa discussão (para o meu trabalho em particular) é que, ao reivindicar esta educação para seus alunos, tais professores do PEC deixam claro que a louvável proposta formal do Programa é inviável, sobretudo aos alunos "maiores". Consequentemente, estes professores demonstram explicitamente a concepção de que seus alunos não conseguem apreender a alta cultura por meio de práticas culturais socialmente legitimadas, de modo que estas, futuramente, abram-lhes portas para o mercado de trabalho como, por exemplo, ingressar e concluir um determinado curso em uma determinada universidade ou a aprovação em um concurso público. Parece que tais destinos, para estes professores, não pertencem a seus alunos.

Nesse sentido, Monção (2009), por exemplo, mostra a diversidade de práticas culturais realizadas por jovens estudantes de grupos sociais privilegiados. Eles investem em bens do capital cultural para garantir um futuro privilegiado. A propósito, muitos desses bens fazem parte da proposta formal da educação complementar, tais como: domínio de informática, cursos de arte, habilidades com instrumentos musicais, etc.

Como os professores do PEC em questão podem realizar as atividades didático-pedagógicas do PEC se discordam dos princípios? A concepção dos referidos professores fortalece a reprodução das desigualdades sociais à medida que significa um tipo de prognóstico que serve para fortalecer a histórica dualidade de nosso sistema educacional, qual seja: uns têm habilidades intelectuais/pensam/comandam, outros têm habilidades

[52]Para maiores esclarecimentos acerca da Educação profissional no Brasil ver Musto (2008), Freitag (2005), entre outros.

manuais/obedecem. Afinal, conforme Bourdieu, para além das relações de trabalho, as relações de classe também são mantidas nas ideias que os agentes fazem dessas relações, isto é, também são mantidas por meio das *representações simbólicas.* As representações destes professores se inscrevem também em suas diferentes práticas cotidianas, colaborando para manter a dominação de uns sobre outros, uma vez que propagam aos alunos que para eles é melhor exercer, desde cedo, atividades socialmente desvalorizadas, tais como ser costureira ou marceneiro. Nesse sentido, Sampaio (2009, p.114) pode me ajudar: "vê-se inculcada no aluno a ideologia da incompetência. E essa ideologia, na maioria das vezes, é a principal responsável pela mortalidade do aluno na carreira escolar."

Pode-se dizer que o PEC falha por não conseguir despertar no aluno o gosto pela alta cultura, mas atribui tal falha ao aluno, percorre à contramão da cidadania proclamada nos objetivos formais da Educação Complementar. São professores que desacreditam no potencial de seus alunos no que tange à apropriação de bens do capital cultural. Em uma sociedade que proclama ideais democráticos, especificamente em um Programa de Educação cuja base estrutural são os ideais democráticos, quem deve decidir se quer ser, por exemplo, Marceneiro, Costureira, Mestre ou Doutor é o aluno, após ter a oportunidade de se apropriar de diferentes conhecimentos produzidos pela humanidade por meio de diferentes linguagens culturais. No caso em questão quem está fazendo essa escolha, e *a priori*, são os professores.

No que se refere à outra razão, que não as características da estrutura do Programa, que impede a incorporação de capital cultural pela maioria dos alunos do PEC tal como deseja o respectivo projeto político pedagógico, diz respeito a fatores externos à escola:

> Então o que falta bastante é estrutura familiar, a família deixou muito pra escola. [...] Eu falo pros pais que eles devem olhar o caderno dos alunos. Até esse compromisso a família não tem mais, não acompanha o filho. O desinteresse da família influi muito no desinteresse das crianças. (Sujeito P4).

> [...] e também a família. Quem tem a família mais ou menos estruturada o pai, a mãe, ele, os irmãos, ou só ele, você pode ver que eles já são melhores. Não porque eles sejam mais inteligentes que os outros, mas o interesse vem daí e o outro que já não sabe tem menos interesse. (Sujeito P6).

> A população que frequenta o PEC e o CEC normalmente são crianças que possuem pais e mães mais ausentes, que trabalham o dia inteiro, que são separados, ou que não têm um ou outro, ou que a família tem algum envolvimento com problema social, drogas, com alguma coisa e não consegue, muitas vezes, acompanhar a criança e, por isso, deixa no Programa de Educação Complementar pra cuidar deles. Ou seja, não tem um

> acompanhamento, não tem um bom desenvolvimento e, muitas vezes, é por isso que a escola também não consegue suprir toda essa carga. Tanto que nós da Educação Complementar temos aula de Texto, oficina de texto e de informática e as outras oficinas também que trabalham um pouco com as palavras, com a alfabetização, com as normas, cantos, cultura mesmo em geral, para facilitar um pouco a vida acadêmica deles porque eles têm muita dificuldade para tentar compreender diversas coisas culturais que eles leem. (Sujeito P7).

Levando em conta que o objetivo deste estudo é verificar se o PEC "Profº Henrique Scabello" possibilita aquisição de capital cultural a seus alunos e tentando aprofundar as informações acima citadas e advindas dos professores do PEC, perguntei também aos professores da EMEF "Profº Henrique Scabello", que convivem e conhecem os alunos do PEC, sobre tal questão. Um deles afirma:

> Eu tenho um aluno que já é mais apático porque também não tem um apoio em casa. Acontece que depende muito da família. (Sujeito PRegular3).

Note que esse professor do ensino regular também afirma que a culpa do aluno não ir bem no PEC e na escola, de modo geral, deve-se a um fator externo a esses ambientes, isto é: questões familiares.

Bourdieu e as pesquisas consultadas, por exemplo, Lemes (2007, p.32), mostram que se as famílias das classes populares, embora detendo baixo capital cultural, transmitirem a seus filhos o valor do capital cultural, isso favorecerá a aquisição desse bem, contanto que este seja socializado pelas instituições educacionais que esses agentes frequentem. Entretanto, neste caso, nem a família nem a escola, leia-se PEC, sobretudo, está possibilitando a seus alunos, em geral, a aquisição do valor agregado no capital cultural.

Os depoimentos dos professores registrados acima convergem com a pesquisa de Ferrarez (2009, p.54) que mostra que geralmente os professores não reconhecem sua contribuição no processo de produção do fracasso escolar, especialmente dos alunos das camadas populares. Os professores entrevistados por Ferrarez apontam como principal causa do baixo desempenho escolar de seus alunos a negligência dos pais no que tange à participação e incentivo familiar na vida escolar das crianças. Além disso, para esses profissionais fracassam os alunos que não se esforçam. Ferrarez (2009) constatou, assim, a forte presença da ideologia do mérito em todas as entrevistas. Para a autora:

> [...] depositar sobre a família a responsabilidade quanto ao pouco estímulo nas tarefas escolares, nos parece um tanto quanto injusto e reflete outro

> aspecto dos mecanismos ideológicos utilizados pelos professores para ocultar sua participação como agente de seleção do sistema escolar. Deve-se acrescentar que essa falta de interesse apresentada pelos pais quanto à vida escolar de seus filhos não é fruto de desinteresse ou falta de preocupação, já que o aspecto econômico está intimamente vinculado ao aspecto cultural, e consequentemente, à forma de olhar e se relacionar com o meio escolar. Logo, o que os pais dos alunos da classe popular têm a oferecer é uma contribuição limitada no ensino de seus filhos. Portanto, este pouco estímulo e participação na vida escolar não acontecem por um desinteresse por parte dos pais, mas sim por serem obrigados a colocar como prioridades escolhas que garantam a sobrevivência. Sob esse olhar, é fácil compreender o porquê da pouca participação dos pais na vida escolar dos filhos. (FERRAREZ, 2009, p. 60).

Professoras da pesquisa de Penna (2007) também culpabilizaram as famílias de seus alunos:

> Sentiam seu trabalho desvalorizado socialmente, mas ao serem interrogadas pelas dificuldades por elas enfrentadas em seu cotidiano e que contribuíam para essa desvalorização, responsabilizaram apenas os pais e os alunos por seus problemas, não apresentando visão mais aprofundada das questões que as afligiam [...]. (Penna, 2007, p. 91).

Ressalto que professores que atribuem os problemas escolares às famílias de seus alunos, ignoram as condições objetivas das crianças, pois:

> As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos e explícitos que eles devem à sua posição social. (BOURDIEU, 1998b, p. 46).

Se esta é a compreensão que sujeitos-professores deste estudo tem sobre as razões de seus alunos não adquirirem capital cultural via PEC, a partir de agora passo a mostrar o ponto de vista dos alunos-sujeitos a esse respeito. Primeiramente, informo que, em geral, os alunos entrevistados pouco falaram. Os alunos – meninos – da Turma Verde até mesmo se recusaram a me conceder entrevistas, como já expus na segunda seção. Porém, a maioria daqueles que a concederam – 08 – deixou claro que prefere estudar na EMEF e não no PEC, caso tivessem que optar por uma das duas instituições. Suas justificativas abaixo citadas mostram as razões que procuro neste momento:

> Aluno: Prefiro a EMEF, a gente aprende ler e escrever.

> Pesquisadora: Aqui no PEC você também aprende a ler e a escrever?
> Aluno: Poquinho, bem poquinho. (Sujeito A1).

> Prefiro a professora da EMEF. [Silêncio.] (Sujeito A2).

> Aluno: A EMEF.
> Pesquisadora: Qual é o nome da sua professora da EMEF?
> Aluna: [...].
> Pesquisadora: Ela é legal?
> Aluno: É.
> Pesquisadora: Por quê?
> Aluno: Porque ela passa atividade muito legal.
> Pesquisadora: O que mais te marcou nas aulas que você teve com ela?
> Aluno: Leitura.
> Pesquisadora: Ela dá muitas atividades de leitura?
> Aluno: Dá.
> Pesquisadora: Você queria mudar alguma coisa no PEC?
> Aluno: A oficina [...].
> Pesquisadora: Por quê?
> Aluno: Não sei.
> Pesquisadora: Pode pensar com calma.
> Aluno: Espera aí deixa eu pensa [pausa, expressão de concentração]. E também eu queria mudar a oficina [...].
> Pesquisadora: Por quê?
> Aluno: Porque lá nóis faiz pouca atividade. (Sujeito A4).

> A EMEF [...] É legal, lá a gente escreve, faiz matemática, faiz um monte de coisa. (Sujeito A5).

> A EMEF. Porque a EMEF ensina mais coisas. (Sujeito A8).

Para que se possa melhor compreender esse fenômeno, entendo que é mais adequado apresentar as justificativas dos alunos-sujeitos que preferem o PEC a EMEF:

> Aluno: O PEC.
> Pesquisadora: O que mais te marcou no PEC?
> Aluno: [pausa] Brincar com os amigos. (Sujeito A3).

> Aluno: O PEC.
> Pesquisadora: Por que você gosta mais do PEC?
> Aluno: Porque é legal.
> Pesquisadora: O que você mais gosta de fazer no PEC? Por quê?
> Aluno: Brinca no computador.
> Pesquisadora: Você tem computador na sua casa?
> Aluno: Não. [Este “não” foi dito com entonação de óbvio]. (Sujeito A6).

> Aluno: O PEC.

> Pesquisadora: Por quê?
> Aluno: Por causa que tem professores legais e brincadeiras legais. (Sujeito A7).

Ao analisar as preferências, PEC e EMEF, nota-se que 5 alunos preferem a EMEF e 3 o PEC. Os 5 alunos que preferem a EMEF, justificam a preferência pelo tipo de ensino que nela é desenvolvido, por exemplo: "*lá a gente escreve, faiz matemática, faiz um monte de coisa.*"; "*ensina mais coisas*", tendo em vista que o PEC ensina "*poquinho, bem poquinho*". Ressalto também que os 3 alunos que preferem o PEC, em momento algum, disseram que é porque nele aprendem os bens do capital cultural como, por exemplo, ler e escrever. A preferência diz respeito a: "*Brincar com os amigos*"; "*Brinca no computador*"; "*Por causa que tem professores legais e brincadeiras legais*". Há que se ponderar a respeito das atividades do PEC serem consideradas como brincadeiras. Assim, talvez pudéssemos cogitar a hipótese de que os sujeitos-alunos não entendem os procedimentos didático-pedagógicos dos professores do PEC, isto é, confundem-se em virtude de que no PEC todos devem aprender brincando, conforme a proposta formal. Todavia, a maioria dos sujeitos-alunos (5) preferem a EMEF porque a consideram melhor do que o PEC, visto que nela se adquire informações da natureza do capital cultural, por exemplo, a leitura. Assim sendo, esses alunos têm compreensão do que significa uma boa oportunidade de aprender, inclusive identificando os elementos dessa razão.

Tal assertiva pode responder à seguinte pergunta, formulada na página 76 deste estudo, "quais são as razões que levam esses alunos a desistirem e insistirem em cursar o PEC?" Penso que os alunos, em geral, saem do PEC, mas insistem em retornar à instituição porque reconhecem o valor da escolarização, almejam obter capital cultural.

Entretanto, os dados acima registrados evidenciaram que, para a maioria dos sujeitos (professores do PEC, professores da EMEF "Profº Henrique Scabello" e alunos) o PEC "Profº Henrique Scabello" não tem realizado, de fato, seu projeto político pedagógico, pois não cria possibilidades de incorporação dos bens do capital cultural a seus alunos como o Programa anuncia sistematizada e organicamente.

3.2 CONTESTAÇÃO DO FORMAL NAS PRÁTICAS: Rotina de "aulas livres"

Neste momento, descreverei os dados obtidos por meio das 115 horas de observações diretas realizadas no âmbito do PEC "Profº Henrique Scabello". Esses dados foram coletados

de modo sistemático e devidamente registrados em meu diário de campo, no período compreendido entre 01 de junho de 2010 e 18 de novembro de 2010.

Dadas as especificidades dos objetivos centrais propostos neste estudo, vale esclarecer que a aula em si, ou seja, a organização didática e a interação professor-aluno constituíram meus principais objetos de observação. Observei 128 aulas ao todo[53] sendo, especificamente, aulas ministradas aos alunos das turmas Laranja II, Amarelo II e Verde, por professores de todas as oficinas do PEC "Profº Henrique Scabello" que trabalham no período da manhã. Reitero que as oficinas são: Texto I, Informática, Música, Expressão, Práticas de Organização do Cotidiano (POC), Jogos, Relações e Tarefas[54].

Vale destacar que, embora estes professores tenham autorizado a observação de suas aulas, percebia que minha presença causava certo desconforto àqueles que não explicavam o conteúdo. Os professores não sabiam exatamente quando suas aulas seriam observadas, uma vez que eu acompanhava as referidas 3 turmas. Haja vista que, ao contrário da estrutura adotada no Ciclo II e no ensino médio da escola regular, nas unidades de Educação Complementar são os alunos quem mudam de salas de aula – oficinas –, não os professores. Assim sendo, em um mesmo dia, repetidamente, observei 3 aulas do mesmo professor. Neste caso, ouvi, por exemplo:

> Professor: Ué, de novo? [expressão de susto] [Nota de campo n. 11, data 15/06/2010].
>
> Professor: Ahh [pausa] você vai acompanhar os "pequenos" agora? [expressão de preocupação] [Nota de campo n.50, data 23/09/2010].
>
> Professor: Mais uma vez? [risos] [Nota de campo n.75, data 19/10/2010].

Nesses momentos, novamente, eu lhes perguntava se poderia assistir às suas aulas. A resposta era sempre afirmativa e, geralmente, vinha acompanhada de uma justificativa explicando o motivo pelo qual a aula seria "livre":

---

[53] Outros contextos da vida escolar do PEC também foram considerados e anotados, tais como diálogos dos alunos e dos professores durante os intervalos e nos corredores, durante as trocas de oficinas, bem como reuniões pedagógicas – dediquei a estes contextos 19 horas de observação direta.

[54] Reitero que professores da oficina de Tarefas, segundo a proposta formal do Programa, não devem explicar os conteúdos aos alunos, a menos que eles perguntem sobre os mesmos. Esta norma é justificada em função de que os métodos de ensino-aprendizagem desses professores podem divergir daqueles utilizados pelos professores do ensino regular.

> Professor: Hoje eles estão cansados, por isso farão somente uma atividade livre. [Nota de campo n. 30, data 22/06/2010].

É possível inferir o motivo pelo qual alguns sujeitos-professores justificam a postura de, na maioria das vezes, não cumprir a função pela qual são responsáveis, isto é, explicar os conteúdos aos seus alunos. Acredito que justificam porque conhecem seus deveres, apesar de não os cumprirem. O fato de justificar é compreensível, mas o fato de não cumprir a função professoral é inadmissível! Assim sendo, frente às autorizações dos professores, continuei as observações.

Nesse sentido, Peres (2005) relata que também percebeu desconforto por parte de professores de educação física cujas aulas observou. Pena (2009, p. 61) em sua dissertação, expõe que no primeiro dia de observações das aulas de uma turma do ciclo II de uma escola pública de Uberaba-MG, recebeu dos alunos o apelido de "fiscal". Sambugari (2005, p.69) relata que ao tentar realizar observações, "algumas escolas foram receptivas, outras não permitiram nem a minha entrada no espaço escolar."

Portanto, a observação direta pode incomodar alguns sujeitos, ora alunos, ora professores. Todavia, como ressaltam Bourdieu (1989) e Bogdan e Biklen (1994), "todos os métodos de investigação têm as suas forças e as suas limitações", por isso, não desisti desta técnica.

Dessa forma, com a aplicação desta técnica, confirmei e aprofundei concepções levantadas nas entrevistas com os sujeitos. Foi possível notar, por exemplo, a falta de interesse dos alunos da Turma Verde em relação ao Programa e também a renúncia dos professores para com estes alunos. E, sobretudo, que a unidade investigada ensina *"poquinho, bem poquinho"*, como relatou A1 durante a entrevista. Portanto, verifiquei, com as observações, que a proposta formal da Educação Complementar também é contestada no âmbito das práticas didático-pedagógicas. Por isso, elegi também como categoria- chave deste estudo a Contestação do formal nas práticas: Rotina de "aulas livres".

São denominadas "aulas livres" procedimentos segundo os quais professores do PEC investigado, sem fornecer orientações a seus alunos, permitem que os mesmos dividam-se em grupos, distribuam cartas e/ou tabuleiros, joguem ou brinquem até o final da aula, contanto que não façam barulho. A maioria das 128 aulas observadas foram "aulas livres", como evidencia o gráfico 1.



Faz-se necessário também apresentar o número de “aulas livres” de acordo com as turmas (“pequenos” e “maiores”), uma vez que os professores do PEC, em geral, relataram que os “pequenos”, ao contrário dos alunos “maiores”, têm interesse pelas atividades didático-pedagógicas oferecidas pelo “Henrique Scabello”, como apresentei no primeiro item desta seção. O gráfico 2 expõe tal informação:



Assim, repetidamente, presenciei professores entrarem em sala de aula e dizerem:

> Professor: Bom dia, sentem-se. Hoje faremos uma atividade livre. [Nota de campo n. 03, data 01/06/2010].

> Professor: Pessoal, preciso terminar de organizar uns arquivos. Por isso, podem jogar o que quiserem, mas em silêncio. [Nota de campo n. 10, data 01/06/2010].

Diante do exposto, apresento a descrição de observações realizadas no âmbito do PEC “Profº Henrique Scabello” (no contexto da sala de aula e fora dela) juntamente com algumas características dos professores dessa unidade, sobretudo no que diz respeito aos procedimentos didático-pedagógicos adotados pelos mesmos e ao modo como tratam seus alunos em geral.

P1 apresentou ter um bom relacionamento com os demais professores, entretanto, mostrou-se impaciente com os alunos, “pequenos” ou “maiores”, pois gritava bastante com eles durante suas aulas. Presenciei, durante minhas observações, que ele não ministrou aulas condizentes com a proposta formal da Educação Complementar na oficina pela qual responde, com exceção de uma vez para a turma Amarelo II e outra para a Turma Verde. A seguir, apresento uma “aula livre” oferecida aos “pequenos” e uma aula condizente com o formal aos “maiores”.

➔ Aula ministrada aos “pequenos”:

> Pesquisadora: Alunos das turmas Amarelo I, Laranja II e Amarelo II estão com P1 e P5 assistindo ao filme Garfield. [Nota de campo n. 75, data 28/10/2010].

➔ Aula ministrada à Turma Verde:

> Pesquisadora: A aula tem início com o que professores do PEC denominam Roda de conversa.
> Professor: Vocês vêem violência no trânsito aqui no bairro?
> Alunos: Sim.
> Professor: Que tipo de violência?
> A9[55]: Já fui atropelada por uma bicicleta.
> A10: Eu fui atropelado por um carro.
> A11: Um cavalo mordeu minha prima.
> Pesquisadora: Neste momento todos riem de A11.
> Professor: Tudo isso mostra a importância de uma discussão como essa. Saibam que os pedestres também fazem coisas erradas. Vocês estão vendo como é importante conhecer e respeitar a sinalização do trânsito? Para evitar acidentes no trânsito devemos usar o cinto de segurança, transportar crianças no banco traseiro. Por isso, agora vamos brincar de Jogo do trânsito. As regras são: jogue o dado e ande o número de casas que cair, em algumas casas há observações sobre o trânsito. Use feijão ou botão para marcar o lugar no jogo. [Nota de campo n. 46, data 13/09/2010].

[55] Os alunos observados serão denominados A9, A10 e assim sucessivamente.

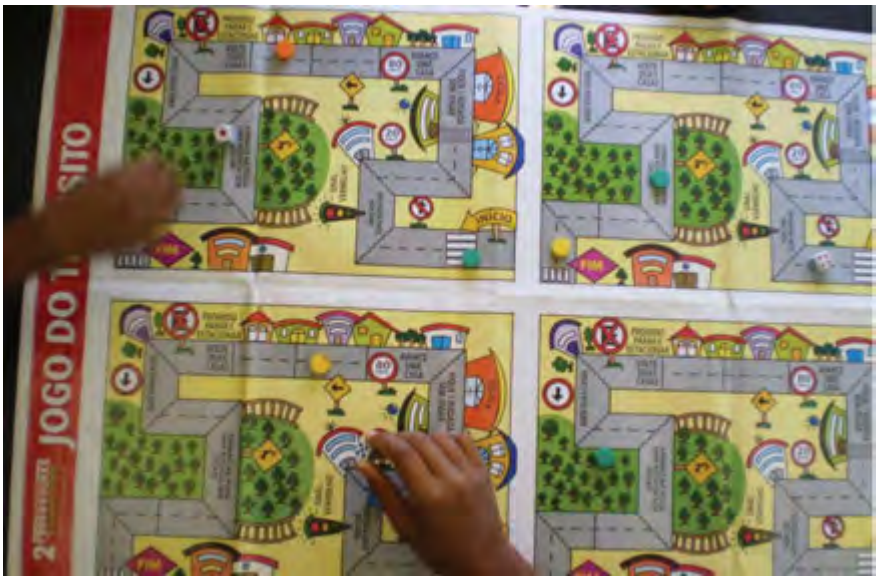


Figura 11: Trilhas do jogo do trânsito

P2, em geral, mostrou-se atencioso com os alunos, sempre explicando o conteúdo aos estudantes, denominados “menores”, isto é, aqueles que têm menos de 10 anos. Apresentou boa interação com esses, pois além de explicar o conteúdo, corrigia individualmente as atividades realizadas pelos alunos. Percebi que ele se esforçava para concretizar os objetivos de sua oficina com tais alunos. Além disso, afirmou que gosta de trabalhar no PEC “Profº Henrique Scabello”:

> Professor: Sim, eu gosto sim.
> Pesquisadora: Por quê?
> Professor: Dá pra fazer a diferença [expressão de alegria] aqui é um lugar onde a gente pode fazer [pausa] é um lugar onde a gente pode fazer a diferença em relação a tudo, não só à aprendizagem, mas à formação humana. (Sujeito P2).

➔ Aula ministrada à Turma Amarelo II:

> Professor: Bom dia pessoal! Hoje vou corrigir a atividade realizada na aula anterior. Enquanto faço as correções individuais, por favor, os demais fiquem sentados.
> Pesquisadora: pacientemente o professor fez o que propôs. Corrigiu individualmente os cadernos dos alunos, cada um ficava aproximadamente 3 minutos na mesa dele, depois voltava para sua carteira e refazia a atividade conforme a orientação do professor. A maioria das crianças prestava atenção no que o professor dizia e poucas vezes foi necessário que ele interrompesse a correção para chamar a atenção de algum aluno indisciplinado. [Nota de campo n.28, data 31/08/2010].

Porém, ele advoga que “os maiores não têm interesse, a indisciplina do Verde não permite que eu dê aula.” [Nota de campo n. 07, data 01/06/2010]. As próximas descrições ratificam que P2 renuncia às aulas que deveria ministrar aos alunos da Turma Verde.

➔ Aula ministrada à Turma Verde:

> Pesquisadora: Neste dia, P2 ministrou duas “aulas livres” à Turma Verde, nas quais a maioria dos alunos brincou, realizou um desenho livre ou terminou a confecção de um cachecol. Entretanto, A12, uma aluna de 12 anos, branca, magra, chamou minha atenção, pois durante toda a aula ela se esforçou para decorar uma poesia que deveria apresentar aos alunos da EMEF. Trata-se do texto “Quero me casar”, de Carlos Drummond de Andrade. A aluna demonstrou dificuldade em compreender e decorar a poesia. Porém, na mesma proporção, demonstrou muita vontade em realizar uma bela apresentação na escola regular. Permaneceu as duas aulas lendo e relendo a poesia para decorá-la. Abaixo, a reprodução do texto de Drummond:
>
> **Quero me Casar**
> Quero me casar
> na noite na rua
> no mar ou no céu
> quero me casar.
> Procuro uma noiva
> loura, morena
> preta ou azul
> uma noiva verde
> uma noiva no ar
> como um passarinho.
> Depressa, que o amor
> não pode esperar! [Nota de campo n.05, data 01/06/2010]

➔ Aula ministrada à Turma Verde:

> Professor: Olha, desde que vocês não baguncem, podem desenhar ou conversar baixo.
> Pesquisadora: Enquanto isso, o professor passou a aula escrevendo em um caderno. [Nota de campo n.62, data 25/10/2010]

Assim, embora P2 goste de trabalhar no PEC “Profº Henrique Scabello” e efetivamente explique os conteúdos aos alunos “menores”, ele recorre às “aulas livres” quando se trata da Turma Verde.

P3 é descontraído, alegre, calmo e carinhoso com os alunos. Todavia, integra o grupo de professores que aderem às “aulas livres”, seja com os alunos “maiores” ou com os “pequenos”. Somente em duas aulas presenciei este professor “explicando o conteúdo”: em

um dia para os “pequenos”, e em outro para os “maiores”. Quando o fez, a maioria dos alunos demonstrou interesse, questionou e realizou, com bastante dificuldade, as atividades propostas. Dessa forma, durante as observações, em geral, P3 não concretizou os objetivos da Educação Complementar diretamente relacionados à sua oficina. O depoimento deste professor sobre esta questão é bastante significativo:

> A gente teve alguns acordos para que eles fizessem “atividades livres” uma vez por semana. Foi uma maneira de eu fazer uma sondagem para ver qual era o foco de interesse do aluno. Eles adoraram a autonomia, a liberdade que eu acordei na minha oficina, essa foi a grande sacada deste ano. (Sujeito P3).

Sobre tal justificativa, conforme Guedes *apud* Sampaio (2009, p. 145):

> Professor é professor: seu compromisso é com os alunos, com a construção do conhecimento por esses alunos, com a organização do conteúdo de sua específica matéria da forma que lhe parecer mais adequada para encaminhar essa organização, com a sociedade, que precisa que nela se encaminhe tal organização.

Em “aulas livres” não há organização da matéria, não há matéria. Dessa forma, não há capital cultural que os alunos possam apreender. Especialmente, durante o período de duas semanas, assisti às aulas de P3 durante 4 dias em cada semana. Durante essas duas semanas, ele ministrou somente “aulas livres”, portanto, tal acordo (de “atividades livres” apenas uma vez por semana) não era cumprido. Por último, não presenciei P3 fazendo sondagem daquilo que os alunos realizavam durante as “aulas livres”, pois, nestes momentos, o professor conversava com outros professores ou estava no computador. Cabe ressaltar que o uso de notebooks por alguns professores era frequente durante as aulas que observei.

Assim sendo, presenciei, por exemplo:

➔ Aula ministrada à Turma Verde

> Pesquisadora: Após todos os alunos do Verde entrarem na sala de aula, o professor diz que hoje farão “atividade livre”.
> Professor: Cada um pode ouvir música e brincar livremente.
> “C.O”: A maioria dos alunos optou por ouvir funk ou sertanejo. Tais escolhas denotam uma limitação desses alunos às músicas propagadas pela grande mídia. Neste momento, o professor deveria proporcionar-lhes músicas às quais eles não têm acesso, conforme propõe a fundamentação da Educação Complementar. [Nota de campo n. 13, data 02/06/2010].

➔ Aula ministrada à Turma Amarelo II

> Professor: Hoje faremos uma atividade livre e eu vou observar a responsabilidade de vocês [...].
> Pesquisadora: Os alunos, em geral, optam por ouvir músicas ou desenhar. [Nota de campo n. 58, data 21/09/2010].

➔ Aula ministrada à Turma Amarelo II

> Professor: Gente, hoje é "aula livre".
> Pesquisadora: Na sala há 5 meninos e 5 meninas.
> "C.O": Novamente "aula livre"? [Nota de campo n.69, data 26/10/2011]

P4 demonstra desânimo com a profissão docente, grita com os alunos e, na maioria das vezes, não os orienta acerca das atividades que devem ser desenvolvidas.

➔ Aula ministrada à Turma Amarelo II

> Pesquisadora: O professor chegou 10 minutos atrasado na sala. Fez a chamada: 1 menina e 2 meninos faltaram. A turma é disciplinada, todos estão com os cadernos e livros abertos tentando realizar uma atividade, com exceção de A13. O professor chama a atenção dele, diz que ele não anotou nada. Ele diz que irá procurar no caderno o que deve ser feito. Durante 20 minutos o professor faz anotações em um caderno pessoal. O professor, novamente, chama a atenção de A13 porque ele está deitado no chão, pede para que ele se sente na cadeira, mas o aluno não obedece. Muitos alunos ficaram quietos, com expressão de dúvida. Entretanto, o professor não perguntava se eles precisavam de ajuda.
> "C.O": Muitos professores advogam que não conseguem dar aula na Turma Verde por conta da indisciplina, em contrapartida, os alunos da Turma amarelo II, com exceção de A13, são disciplinados e P4 parece não se preocupar com a aprendizagem deles. [Nota de campo n. 50, data 14/09/2010].

➔ Aula ministrada à Turma Verde:

> Pesquisadora: O professor propõe uma atividade que os alunos, em geral, têm dificuldade em resolver, tendo dito isto ao professor. No entanto, ele permanece no notebook e não explica o que o aluno tem de fazer. [Nota de campo n.64, data 25/10/2010]

P5 é carinhosa com os alunos, demonstra preocupação em desenvolver um bom trabalho em sua oficina. Todavia, honesta e aflitamente, admitiu que não domina os conteúdos da oficina pela qual responde e não tem tempo de estudá-los:

> Pesquisadora: Você encontra dificuldades para desenvolver suas aulas?
> Professor: Bastante dificuldade porque, assim, [pausa] eu não tenho formação em [...], então eu tenho que pesquisar e estudar bastante em casa e assim trabalhando o dia inteiro é complicado também, né? (Sujeito P5).

➔ Aula ministrada aos 'pequenos':

> Pesquisadora: 3 turmas – Laranja I, Laranja II e Amarelo II – estão na sala onde P5 ministra aulas. Juntamente com ele está P6, ambos trabalham com os alunos para a festa de final de ano. [Nota de campo n. 71, data 28/10/2010].

➔ Aula ministrada à Turma verde:

> Pesquisadora: Durante os 45 minutos de aula, os alunos dançaram enquanto o professor preenchia um caderno pessoal. As músicas ouvidas eram da cantora Celine Dion, pagode e funk.
> "C.O": Penso que músicas como as mencionadas acima devem ser trabalhadas com os alunos, como orienta a proposta formal do Programa. Mas, o professor precisa dizer o motivo pelo qual está trabalhando tais músicas, seja para criticá-las, ou não. Em segundo lugar, a proposta formal também diz que outros estilos musicais como, por exemplo, música popular brasileira, devem ser ensinados aos alunos. Será que isso é feito neste PEC? [Nota de campo n.23, data 15/06/2010].

Dessa forma, durante as observações e a entrevista concedida, P5 reconheceu que ensina menos do que efetivamente gostaria e deveria ensinar a seus alunos.

P6 mantém a disciplina em suas aulas (os alunos o respeitam), mas ele passa o tempo todo no computador enquanto os alunos, geralmente, desenham (desenho livre, sem orientação ou observação por parte do professor) ou brincam.

➔ Aula ministrada aos "pequenos":

> Pesquisadora: O professor reúne os alunos das turmas Laranja II, Amarelo II e Vermelho para mais um ensaio, tendo em vista a festa de final de ano que será apresentada aos pais. [Nota de campo n. 102, data 17/11/2010].

➔ Aula ministrada à Turma Verde:

> Pesquisadora: O professor "ministra" uma "aula-livre". Nela alguns alunos desenharam o que quiseram, outros ficaram conversando baixo. [Nota de campo n. 61, data 21/09/2010].

P7 é um professor bastante dinâmico em relação às atividades que propõe. No que tange aos "pequenos", este professor apresenta aulas bem-estruturadas e planejadas, em geral, explica os conteúdos e é paciente com os estudantes. Por outro lado, quando se trata da Turma Verde, P7, na maioria das vezes, também ministra "aulas livres".

➔ Aula ministrada à Turma Laranja II

> Pesquisadora: A atividade proposta é fazer chaveiros ou bonecos. Com isto, o professor busca desenvolver habilidades manuais em seus alunos. Material utilizado: - linha, tesoura, agulha, espuma de E.V.A. Todos os alunos estão interessados em realizar a atividade e efetivamente fizeram seus chaveiros ou bonecos.
> "C. O" – As crianças chamam o professor o tempo todo enquanto ele explica a atividade a outros alunos. Os alunos se interessam pela atividade, muitos se revoltam porque não são atendidos prontamente pelo professor. Chegam a bater na mesa para que ele explique novamente como a atividade deve ser realizada.
> Professor: Vocês estão sendo egoístas. Cada um deve esperar a sua vez, não percebem que eu sou um só e tenho de dar atenção a todos? Vocês devem ter paciência.
> Pesquisadora: Realmente o professor estava explicando a atividade a todos. [Nota de campo n. 89, data 10/11/2010].

➔ Aula ministrada à Turma Verde

> Pesquisadora: A atividade consiste em fazer uma maquete do bairro. O professor explica: façam casas, sinais de trânsito, por exemplo, placas, semáforos. Cada aluno colabora um pouco com a maquete, entenderam?
> A15 diz: No Hortênsias não tem semáforo.
> O professor responde: Imagine como se tivesse.
> Pesquisadora: 3 alunos estão trabalhando na maquete, 4 folheando revistas e 2 olhando os demais, dentre eles, a menina A15. Essa menina diz que não gosta do PEC, que o frequenta porque a mãe a obriga, pois ela ficava o dia todo no computador e gastava muita energia elétrica em casa. Ela olha para o professor e diz que tem que fazer bastante carro de polícia na maquete porque no bairro o que mais tem é polícia. Após 15 minutos de aula o professor pede para que os alunos guardem as revistas. Eles guardam. Alunos terminam a maquete. [Nota de campo n.37, data 13/09/2010].



Figura 12: Maquete realizada por alunos do PEC.

Percebi que A15 é uma aluna com senso crítico, disposição valorizada na proposta formal da Educação Complementar. Entretanto, o professor parece não compreender o senso crítico da aluna. Ao meu ver, ela não participou da realização da maquete porque não concordava em fazer algo que não estava de acordo com a realidade do bairro onde reside. Entretanto, o professor parece não compreender o que ocorre com a aluna, pois sempre diz que ela é indisciplinada.

Além disso, vale sublinhar que, como P5, este professor também relatou não desenvolver todos os conteúdos de sua oficina.

> Sim, a parte [...] é a parte que eu não desenvolvo, que também é objetivo da minha oficina. (Sujeito P7).

No excerto acima o professor diz, explicitamente, que não desenvolve determinados conteúdos que fazem parte da sua oficina, ou seja, não os explica a seus alunos, 'pequenos' e/ou 'maiores'.

P8 é um professor rigoroso quanto ao silêncio. Apresenta-se sempre mal-humorado, nervoso, cansado e insatisfeito com a profissão docente, o que compromete sua própria saúde e, sobretudo, a de seus alunos. Em consequência desses atos, muitos alunos têm medo dele. Vejamos o relato de A16, um aluno de 13 anos, negro, alto e magro que estava no corredor durante a troca de oficinas:

> "P8 é ruim. Nem brinco com ele." [Nota de campo n.40, data 13/09/2010].

Embora o silêncio efetivamente reinasse em suas aulas, P8 ofereceu somente "aulas livres" durante minhas observações, tanto com os "maiores" quanto com os "pequenos".

➔ Aula ministrada à Turma Verde:

> Pesquisadora: A primeira aula que observei de P8 foi ministrada aos alunos do "Verde" e constituiu uma "aula livre". Neste dia, P8 me disse que os alunos deveriam estar em outra oficina, porém, o professor havia faltado e, por esse motivo, foram para a oficina dele.
> "C.O": Não há professores eventuais nas unidades de Educação Complementar. Se, por exemplo, três professores se ausentarem no mesmo dia, o que ocorre com os alunos?[56] [Nota de campo n.11, data 01/06/2010].

➔ Aula ministrada à Turma Verde:

> Pesquisadora: Metade dos alunos assistiu televisão, mais precisamente, um jogo de futebol da Copa do mundo, Eslováquia e Nova Zelândia. Enquanto isso, outros alunos enfeitaram o corredor da escola. [Nota de campo n.27, data 15/06/2010].

➔ Aula ministrada à Turma Verde:

> Pesquisadora: Neste dia somente 7 alunos foram ao PEC: 6 meninos e 1 menina. Alunos entram na oficina de P8 gritando: UNO! UNO! UNO![57]
> Professor: Eu ia dar outra atividade, mas como vocês querem UNO, podem jogar.
> Pesquisadora: Os meninos jogam UNO durante toda a aula, mas a aluna se recusa a jogar com eles.
> O Professor diz a ela: o que você quer fazer? Estudar? Jogar?
> Aluna: Não sei.
> Professor: Se você não sabe, eu também não. [pausa] Quer jogar paciência no computador?
> Aluna: Sim.
> Pesquisadora: O professor cede o notebook para a aluna. [Nota de campo n. 70, data 27/10/2010].

➔ Aula ministrada aos "pequenos":

> Pesquisadora: O professor iniciou a aula dizendo: "Teve um probleminha no horário e por isso o Amarelo II ficará junto com o Vermelho." Assim, sem orientação por parte do professor, os alunos dividem-se em 3 grupos e durante toda a aula jogam UNO, Super Trunfo ou Passeio dos Filhotes. P8 olhou para mim e disse: "os alunos só estão quietos porque você está aqui." [Nota de campo n. 63, data 23/09/2010].

[56] Muitas observações respondem a esta pergunta: as diferentes turmas foram agrupadas e os alunos fizeram "atividades livres" ou ensaiaram para a festa de final de ano.

[57] Trata-se de um jogo de cartas.

Durante minhas observações das aulas de P9, ele explicou os conteúdos de acordo com os ideais propostos na fundamentação da Educação Complementar em relação à oficina pela qual responde. Todavia, a fala de A5 me deixou intrigada:

> Pesquisadora: De qual oficina você mais gosta?
> Aluno: Do PEC.
> Pesquisadora: Mas dentro do PEC, de qual oficina você mais gosta?
> Aluno: Sala?
> Pesquisadora: Isso mesmo.
> Aluno: De [...].
> Pesquisadora: Por quê?
> Aluno: Porque é legal fica com P9, fica brincando.
> Pesquisadora: O que você aprendeu nessa oficina?
> Aluno: Fica brincando.
> Pesquisadora: Que tipo de brincadeira?
> Aluno: De boneca e panelinha.
> Pesquisadora: E como é brincar de panelinha?
> Aluno: É [pausa] você pega as panelinha e fica brincando. (Sujeito A5).

O relato de A5 me levou a questionar: será que P9 ministrou aulas condizentes com a proposta formal somente em minha presença? O que posso afirmar, por ora, é que observei P9 ministrando aulas condizentes com a proposta formal da Educação Complementar:

➔ Aula ministrada à Turma Amarelo II:

> Pesquisadora: O professor distribui os cadernos e diz aos alunos que deverão fazer uma poesia visual. Ele explica que os alunos deverão transformar a poesia, que será ditada, em um desenho. Dessa forma, os alunos trabalharão com duas artes: literatura e artes visuais.
> Professora: Vocês devem desenhar de acordo com a poesia. Podem colocar frases no desenho, desde que sejam significativas.
> Pesquisadora: A maioria dos alunos demorou aproximadamente 15 minutos pra compreender o que a professora solicitava. A professora começou, então, a ditar uma poesia de Manuel Bandeira:
>
> **O bicho**
> Vi ontem um bicho
> Na imundície do pátio
> Catando comida entre detritos
> Quando achava alguma coisa
> Não examinava e nem cheirava,
> Engolia com voracidade
> Não era um gato, não era um rato
> O bicho, meu Deus, era um homem.
>
> Pesquisadora: As crianças também demonstraram dificuldade em escrever o texto ditado.
> Professor: Gente, Amarelo II é alto nível. O que houve com vocês?

Pesquisadora: Após 20 minutos, todos os alunos terminaram de escrever a poesia e começaram o desenho.
Professor: Bom, gente, vocês estão fazendo tudo errado. Na próxima oficina vamos refazer. [Nota de campo n.48 , data14/09/2010]

➔ Aula ministrada à Turma Amarelo II:

Pesquisadora: O professor inicia a aula distribuindo os cadernos aos alunos. Resolveu cancelar o desenho iniciado no dia anterior e explicar, novamente, o que é uma poesia visual. Primeiramente, ela dita uma poesia de Mário Quintana para que os alunos copiem.
Professora: Ele nasceu no Rio Grande do Sul. Em qual região do Brasil fica o Rio Grande do Sul?
A17 responde: Na América do Sul.
Professora: Não [expressão de desânimo].
A18 respondeu: No Brasil.
Professora: Não [expressão de desânimo novamente].
A19: São Paulo.
Professora gritando: Vocês estão ruins de Geografia. Pelo amor de Deus. Rio Grande do Sul. Onde fica? Qual região?
Pesquisadora: Ninguém respondeu.
"C.O": Óbvio que ninguém respondeu, o grito assustou as crianças.
Pesquisadora: A sala fica em silêncio por exatamente 4 minutos. Após os 4 minutos, o professor responde que o Rio Grande do Sul está localizado na região Sul do Brasil e começa a ditar a poesia 'Anoitecer' de Mário Quintana:

Da chaminé da tua casa
Uma por uma
Vão brotando as estrelinhas...

Pesquisadora: O professor repete várias vezes as palavras, pois, embora ele dite devagar, os alunos mostram muita dificuldade em copiar. Terminado o ditado, o professor explica que os alunos deverão ilustrar somente o que existe na poesia. Dois alunos insistem em ficar andando pela sala, a professora grita com eles, os manda sentar. Uma aluna, que prestava atenção na aula, não entendeu o que era para fazer. O professor ficou nervoso com ela e lhe disse: "Você não presta atenção na aula, eu disse que é para ilustrar as frases da poesia." A aluna permaneceu olhando para o professor com expressão de quem, novamente, não entendeu o que ela dizia. O professor grita: "é para transformar a frase em desenho." Nesse momento, a aluna responde com olhar surpreso: "Ahhh entendi!" E, imediatamente, volta–se para o caderno e inicia o desenho.
"C.O" – Este professor acaba de cometer duas manifestações violentas contra a aluna: além de gritar, ele cometeu violência simbólica, pois "ilustrar" era, até então, uma palavra totalmente desconhecida por aquela menina.
Pesquisadora: Um aluno desenhou um Sol. O professor adverte para o fato de que na poesia estudada não há Sol, tampouco uma referência ao dia. Outro aluno fez um fundo claro. O professor diz que se o poeta está falando do período noturno, o desenho tem que ter um fundo escuro. No final da aula, o professor observa desenhos de outros alunos e diz: "agora vocês estão pegando o X da questão." [Nota de campo n.52, data 15/09/2010].

➔ Aula ministrada à Turma Verde:

> Pesquisadora: Nesta aula, os alunos deveriam terminar um desenho sobre as matas e casas do Hortênsias. Tal desenho foi iniciado pelos alunos "pequenos" e finalizado pelos alunos do Verde. A20 não quis realizar a tarefa proposta.
> Professor se referindo ao aluno A20: Deixa de ser preguiçoso. Não sei porque você tá tão temperamental.
> Pesquisadora: A aluna A21 tenta finalizar o desenho reclamando que os alunos pequenos não sabem desenhar. Enquanto realizam o desenho, o professor colocou um cd com várias músicas de MPB para todos ouvirem. A21 diz que MPB é música de velho e pede para o professor colocar em alguma rádio. A professora finge não ouvir o que ela disse.
> A21 diz: quero sair do PEC.
> "C.O": A meu ver, o professor perdeu uma boa oportunidade de explicar a riqueza da música popular brasileira à A21 e aos demais alunos. Embora ela não seja responsável pela oficina de música, acredito que poderia ter feito isso.
> O professor diz: Vocês devem gostar do PEC porque é legal, porque assim vocês fazem coisas que não podem fazer em outros lugares, por exemplo, passeio, pintura, desenho. Sexta passada, vocês foram na Arena da fonte e no Pinheirinho, foram conhecer o local, conheceram o vestiário dos jogadores. Olha que legal, gente!
> O aluno Ricardo disse: o pinheirinho é lindo, parece uma praia.
> "C.O": Muitos deles sequer conheciam o Pinheirinho?[58]
> A22 reclama: não quero colocar meu nome no trabalho.
> Pesquisadora: A22 está envergonhado, pois acredita que seu desenho ficou feio.
> Professor: Quando vocês brigam gostam de contar para os outros, mas quando fazem um desenho bonito querem esconder [expressão de inconformado]. [Nota de campo, n. 31 data 22/06/2010].

Assim sendo, destaco que P9 comete violência contra os alunos, frequentemente, grita e humilha aqueles que não sabem responder às perguntas levantadas sobre os conteúdos explicados. Ainda nesse sentido, presenciei uma manifestação racista entre alunos durante a aula de P9 que viu a agressão, mas não interveio. Um aluno do Amarelo II disse a outro aluno:

> "Cala a boca, você é feio, tem o cabelo duro." [Nota de campo n. 67, data 18/10/2010].

---

[58]O Parque Ecológico Pinheirinho está localizado na zona leste da cidade de Araraquara-SP, tendo no centro da área o córrego do Pinheirinho. Foi inaugurado em 22 de agosto de 1975 e possui atualmente 2.091.000m2 de área. O parque pertence ao Município e conta com duas represas, praias artificiais com palco para apresentações artísticas, bar, pedalinhos, quadras, campos de futebol, duas piscinas, espaços para diversas modalidades esportivas, bosques, áreas para churrasco, horta. Atualmente, aos domingos, há oficinas culturais, apresentações musicais e pesque-pague neste local. Fonte: <http://www.visiteararaquara.com.br/index.php?id=132>, Acesso em 20/07/2011.

Embora esta tenha sido a única manifestação racista que presenciei no campo empírico investigado, cabe destacar que Santana (2006, p.63) evidencia que, ainda hoje, muitos negros sofrem exclusão em âmbito educacional, haja vista o baixo percentual de negros nas universidades brasileiras, argumenta o autor. Para ele, "mesmo submetido à uma 'condição inferior' por mais de quatro séculos, o negro resistiu ao cativeiro, à chibata, posteriormente à marginalização, e agora ao preconceito racial, que o alija sobremaneira, das oportunidades educacionais." A meu juízo, P9 contribuiu com tal exclusão, tal qual professores observados por Pena (2009) que também não intervinham frente às agressões preconceituosas de alunos contra alunos. Neste sentido, conforme Amado (2001, p.74):

> Existe um tipo de violência no campo educacional que é despercebida pelos professores e alunos: é a chamada "violência por omissões". No âmbito educacional encontram-se muitas atitudes omissas. O dicionário apresenta o vocábulo omissão com os seguintes sinônimos: negligência, descuido, falta, ausência de ação. Ou seja, alguns professores deixam de cumprir sua tarefa que moral e juridicamente não deveria acontecer, e sua omissão prejudica diretamente o aluno em sala de aula, ou pode custar a própria vida deste aluno.

Portanto, embora P9 explique os conteúdos aos alunos "maiores" e "pequenos", não os respeita e não os ensina a se respeitarem mutuamente. Dessa forma, comete uma grave falha em relação à perspectiva formal da Educação Complementar, uma vez que o primeiro objetivo da proposta é: *"1)Respeitar cada criança e cada adolescente como pessoa humana em processo de desenvolvimento, resguardando sua imagem e identidade, sua autonomia, seu espaço e objetos pessoais, garantindo-lhes integridade física e psíquica."*

Dessa forma, em geral, as observações sistematizadas que realizei das experiências didático-pedagógicas do PEC "Profº Henrique Scabello" me autorizam a dizer que, ao não criar possibilidades para que seus alunos adquiram bens do capital cultural, o PEC investigado torna-se semelhante, por exemplo, às escolas de Educação Infantil averiguadas por Pinho:

> [...] a despeito de não lidar com esse conhecimento denominado legítimo, a educação infantil também não é uma instituição neutra pois ensina valores, conhecimentos. Nesse sentido, é promotora de reprodução e legitima a desigualdade, pois o capital cultural investido não é o "escolar" e sim da mesma natureza que o da família. Verifica-se, assim, que não há discrepância entre o que aprendemos em casa e o que se exige na escola, ao havendo, portanto, como pensar em sucesso e fracasso [...] o capital

> empobrecido é duplamente acumulado nessa fase da educação infantil pela escola e pela família das crianças que freqüentam, em geral com origem similar ou mais empobrecida que a dos professores. A educação infantil aqui estudada não é um período que promova modificações, mas poderia ser. Os bens culturais veiculados nem seriam aqueles considerados legítimos, mas poderiam ser caso houvesse alterações substantivas nas condições de trabalho e disposições diferenciadas nesses professores que atualmente cuidam das crianças. (PINHO, 2009, p.125).

Portanto, os estudantes da investigação de Pinho (2009) acumulam duplamente um capital empobrecido – na esfera familiar e nas escolas de educação infantil. No caso dos alunos do PEC "Profº Henrique Scabello", a referida acumulação tem sido triplamente empobrecida – na família, na escola regular e no referido PEC.

Tal problema torna-se ainda mais complexo quando pensamos em alguns pontos relevantes que merecem destaque: a maioria dos professores do PEC "Profº Henrique Scabello" que fizeram parte da minha amostra possuem formação em universidades públicas; foram aprovados em concurso público para o atual cargo que exercem[59]; trabalham em salas de aula com número reduzido de alunos e não precisam migrar diariamente de escola, tal qual fazem milhares de professores brasileiros que atuam no ensino regular. Ou seja, a Educação Complementar atende a muitas das reivindicações que professores e pesquisadores levantam há décadas[60]. Por que, então, o PEC investigado, de um modo geral, não desenvolve práticas didático-pedagógicas que possibilitem a seus alunos apropriação de capital cultural em estado incorporado? Em outros termos, por que professores recorrem às "aulas livres" ao invés de explicar os conteúdos propostos formalmente? Segundo as representações dos próprios professores acerca do fracasso dos alunos, apresentadas no primeiro item desta seção, o problema está nos princípios do Programa de Educação Complementar, por exemplo:

> Eu acredito que o programa não esteja mais é [pausa] sendo, assim, o suficiente pra eles. Não está oferecendo o que eles estão necessitando nesse momento. [...] Então, a grande questão seria pra eles nesse momento a questão do menor aprendiz, de eles estarem desenvolvendo uma oficina voltada para uma profissão. Eu acredito que nesse aspecto seria muito importante pra eles porque as nossas atividades de aprendizagem aqui não

[59] No anexo 4, apresento o Edital do concurso público para o cargo de professor da Educação Complementar em Araraquara-SP. Aponto, ainda que de modo breve, que Santos (2009) corroborou a hipótese segundo a qual o concurso público qualifica e distingue os professores de História aprovados na rede pública de ensino de São Paulo. Além disso, segundo a autora, é grande a influencia da origem social na aprovação ou não em concursos públicos, visto que os professores aprovados investigados já chegaram ao concurso com maior volume de capital cultural. Estendo, por minha conta e risco, esta concepção aos concursos voltados para professores de modo geral.

[60] Ver Gatti (2009a) e Ludke e Boing (2007).

> estão mais satisfazendo as necessidades deles e aí alguns alunos vêm obrigados porque a mãe não quer que namore ou não quer que fique sozinho em casa, por vários e 'N' problemas que são reais e aí acontece de eles virem obrigados e quando você faz uma coisa obrigada você não faz, faz mal feito [...]. (Sujeito P2).

Ou, atribuem o baixo desempenho escolar dos alunos à família dos mesmos:

> [...] e também a família. Quem tem a família mais ou menos estruturada o pai, a mãe, ele, os irmãos, ou só ele, você pode ver que eles já são melhores. Não porque eles sejam mais inteligentes que os outros, mas o interesse vem daí e o outro que já não sabe tem menos interesse. (Sujeito P6).

Indubitavelmente, essas representações constituem bases que sustentam as "aulas livres", pois professores que não concordam com os objetivos da Educação Complementar, que reivindicam a substituição desta por uma educação profissional, não vislumbram sentido em trabalhar tal proposta até que ela seja alterada. No que tange ao grupo de professores que responsabiliza as famílias pelo fracasso de seus alunos, para eles não há o que fazer, pois segundo os mesmos, "é impossível trabalhar com aluno mal-educado." [Nota de campo n.68, data 19/10/2010]. Detendo estas concepções, a maioria dos professores oferece apenas "aulas livres" a seus alunos.

Sendo assim, a questão que colocamos acima – por que, então, o PEC investigado, de um modo geral, não desenvolve práticas didático-pedagógicas que possibilitem apropriação de capital cultural incorporado a seus alunos? – merece maiores aprofundamentos. Tendo em vista o pensamento relacional, não seria legítimo culpabilizar os professores PECanos por tal fracasso, por isso, averiguei os investimentos em capital cultural realizado por professores do PEC que concederam entrevistas.

Investigar se professores do PEC investem em aquisição de capital cultural incorporado fez-se imprescindível, sobretudo após a leitura das pesquisas apresentadas na primeira seção deste estudo. Os sujeitos de Bianchini, por exemplo, não dominavam os conteúdos necessários ao exercício da função professoral, por isso, segundo a autora (2005, p.129), essas professoras julgavam normal o fato de não trabalhar conteúdos que não dominavam como geometria, por exemplo. Nesse sentido, muitas professoras utilizavam a estratégia de deixar os conteúdos que não dominavam para o final do ano letivo, pois assim, não teriam tempo de transmití-los. Afinal, conforme Bianchini (2005), a lógica que parece conduzir tais professores no cotidiano escolar é a seguinte: a escola não as ensinou quando

eram alunas, logo, elas não se responsabilizam por não ensinar seus alunos. Em outros termos, “enrolar, enrolar e deixar os conteúdos não dominados para o final do ano” era a estratégia adotada por elas. Tal “enrolar” parece-me semelhante às “aulas livres” observadas no “Henrique Scabello”.

Knoblauch (2008) também alerta para a escassez de capital cultural de professores brasileiros:

> Quanto aos indicadores culturais, todas relataram não freqüentar teatros, museus e cinemas com regularidade, o que também não ocorria nas suas infâncias, tendo em vista a situação financeira anterior e atual. Todas afirmaram também que quase não lêem. Televisão e rádio compõem os horários de lazer das professoras, que é todo doméstico, vivenciado com os familiares [...]. (KNOBLAUCHK, 2008, p.36).

Sendo assim, apresento a tabela 1 que mostra um incerto investimento em cinema, teatro e cursos/palestras por parte da maioria dos professores do PEC sujeitos desta pesquisa:

Tabela 01

Investimento por professores do PEC em bens do capital cultural

Frequência	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Cinema	Não	Sim	Pouco	Pouco	Pouco	Pouco	Pouco
Teatro	Não	Sim	Sim	Pouco	Pouco	Não	Pouco
Cursos/palestras	Pouco	Sim	Pouco	Pouco	Pouco	Pouco	Sim

Fonte: Elaboração própria.

Especialmente acerca do investimento em cursos e palestras, com exceção de 3 professores, a maioria mencionou que participa somente desse tipo de atividade quando é oferecida a professores da Educação Complementar pela Secretaria da Educação do Município de Araraquara:

> Professor: Fora do meu ambiente profissional eu não participo, só os que são oferecidos pela Secretaria. [...] Eu não sei falar pra você precisamente a data, mas este ano tivemos cursos de formação continuada proporcionados pela Secretaria da Educação.
> Pesquisadora: Você lembra quantos cursos foram oferecidos este ano?
> Professor: Em fevereiro tivemos um curso de formação continuada. Agora me deu um branco, [pausa] mas em dezembro vamos ter também. Acredito

> que tivemos dois esse ano, [pausa] no recesso de julho também tivemos. (Sujeito P1).

> Pesquisadora: Quando foi feito seu último curso de formação?
> Professor: Sempre tem os momentos de formação no início do ano, a gente sempre tem o encontro da Educação Complementar. Então, pra mim, acaba sendo o foco de atualização. (Sujeito P3).

> Pesquisadora: Quando foi seu último curso de formação?
> Professor: [pausa] Faz tempinho já.
> Pesquisadora: Quantos cursos você fez este ano oferecidos pela Secretaria?
> Professor: [pausa] Não lembro, acho que uns 3. Fiz um que fala sobre o bullying, um mais atual que foi agora, curso do trânsito, esses cursos assim da Secretaria. (Sujeito P4).

> Professor: Esse ano em junho teve um com a Silvia.
> Pesquisadora: E foi especificamente sobre a sua oficina ou sobre a Educação complementar em geral?
> Professor: Foi geral.
> Pesquisadora: Você lembra o tema?
> Professor: Aí o tema? [pausa, esforço para lembrar] Foi o projeto Mapfre e da Educação Ambiental, da energia. (Sujeito P5).

> Pesquisadora: Quando foi feito seu último curso de formação?
> Professor: [pausa] Este ano teve curso. [...] todo ano tem.
> Pesquisadora: Quantos tiveram em 2010?
> Professor: Esse ano eu fiz acho que dois [expressão de dúvida]. (Sujeito P6).

> Pesquisadora: Quando foi feito seu último curso de formação?
> Professor: Há alguns meses atrás, foi nesse ano mesmo. Eu terminei alguns cursos relevantes pras áreas onde eu atuo. Alguns cursos são oferecidos pela prefeitura. Sempre eu procuro me informar e participar. Palestras de vez em quando na UNESP assim que vejo sempre alguma propaganda e mais da localidade. Dificilmente eu saio da localidade de Araraquara. (Sujeito P7).

Portanto, reitero, a maioria desses professores investe somente em cursos/palestras oferecidos pela Secretaria da Educação e, mesmo assim, apresentam dificuldades em responder questões referentes às temáticas e datas em que essas atividades foram realizadas. Além disso, atividades dessa natureza são pouco proporcionadas aos professores do PEC e não parecem significativas para os mesmos, uma vez que não se aprofundam nos conhecimentos necessários à formação e prática pedagógica que desenvolvem.

Pinho (2009) e Sambugari (2005) também constataram que cursos de formação continuada frequentados pela maioria de seus sujeitos-professores não foram significativos para eles.

Ainda sobre os cursos oferecidos pela Secretaria da Educação aos professores da Educação Complementar , vale sublinhar uma sugestão enfatizada por P3:

> [...] eles deveriam pensar em uma política de oficinas específicas, não só cursos gerais que aparecem. E também o pessoal deveria consultar mais os professores, que tipo de curso vocês estão precisando? Que tipo de profissional? Vocês têm sugestão? Então, a gente vê uma coisa assim muito hierárquica de cima para baixo e, às vezes, o professor tem muitas ideias, conhece muitas pessoas capacitadas e não há um espaço de troca, né? Então, eu acho que isso aí é uma coisa gradual, é uma coisa pra se pensar, né? [...] (Sujeito P3).

Outro aspecto fundamental do capital cultural dos professores do PEC que concederam entrevistas, diz respeito ao hábito de leitura. Eles relataram:

> Eu normalmente não leio livros, mas gosto de ler reportagens, revistas, assuntos um pouco de política [...]. Eu sempre que tenho um tempinho gosto de ler um pouco antes de dormir, [...] sobre comportamento de pessoas. (Sujeito P1).

> Olha, eu tenho o hábito de ler [...] Não sei quanto que tá dando a média de livros por ano, mas é bastante (Sujeito P2).

> Não sei te dizer assim quantos livros por ano, mas, geralmente, leio tudo que me interessa, cada hora é um foco de interesse, né? Então eu gosto de tudo um pouco. (Sujeito P3)

> Professor: Olha, não muito, porque praticamente não dá tempo, então eu saio daqui já muito cansada porque é bastante estressante.
> Pesquisadora: Quantos livros, em média, você lê por ano?
> Professor: Imagina [expressão de espanto com a pergunta levantada]. Não leio nenhum. (Sujeito P4).

> [...] acho que não dá 2 por ano. (Sujeito P5).

> No máximo um livro por ano. (Sujeito P6).

> Eu tenho o hábito de ler pelo menos um livro por mês, isso aí dá mais de uma dúzia por ano. (Sujeito P7).

Dentre os 7 relatos de professores acima apresentados, 3 revelaram, explicitamente, que não investem em leitura. Todavia, levando em conta a pesquisa de Cabral (2005), destaco que a maioria dos 4 professores do PEC investigado que afirmaram que lêem, não responderam como leitores. Cabral revelou que professores-leitores têm algumas disposições em comum como, por exemplo:

> [...] postura da pessoa diante do manejo de informações, nas suas argumentações, no seu modo de ver o mundo, em suas ações [...] o fato de alguém citar vários nomes de autores e de livros e, mais ainda, relacionar título ao autor não é tão usual como foi para as quatro professoras entrevistadas. Essa habilidade é mais evidente naquelas que lêem muito e que o fazem há muito tempo. [...] emoção ao falar de leituras feitas [...]. (CABRAL, 2005, p. 98 – 129)

Tais características não foram reveladas pela maioria dos sujeitos-professores do PEC aqui estudado, pois a linguagem que utilizam é calcada no senso comum. Trata-se de uma linguagem vaga, generalizadora, sobretudo acerca do trabalho docente. Falam o óbvio sobre a educação escolarizada em geral e acerca do programa de Educação Complementar. Além disso, como mostram os relatos da página 111, os sujeitos não citaram nomes de autores e de livros, tampouco falaram da leitura com emoção.

No que tange à escrita, 3 professores do PEC, 2 do período da manhã e 1 do período da tarde, investem em poesias. Os "bolinhos" evidenciaram esta dedicação. Como expus na segunda seção, "bolinhos" são correspondências trocadas por estes 3 professores e por meio dos quais eles compartilharam as alegrias e inseguranças do cotidiano escolar. "Bolinho" é um conjunto de cartas ou bilhetes, doces e poesias. Vale dizer que algumas poesias também são entregues aos alunos, a fim de incentivá-los a valorizar a escolarização. Vejamos poesias de alguns "Bolinhos":

> **Sóis ou Sois?**
>
> Educadores vistam suas túnicas...
> Deus coroou cada um
> E precisa que tenham coragem!
> Levem as flores ao campo... coragem!
> Quando as palavras fugirem dos seus lábios
> Ao ouvirem o choro de uma criança soterrada pela dor,
> Não se assustem, ou fujam, estejam lá...
> No campo, como for – as flores falarão por vocês.
> Dores das fomes consomem adultos e deformam crianças...
> Estejam, de frente, tentem sempre!
> Dores dos zóios aprisionam inteligências...
> Abram os livros para que se curem!

Dores dos peitos gastos pelos abusos minguam os sonhos...
Ofereçam nessa hora mais que hortênsias,
Ofereçam a própria túnica...
Só a sabedoria irá confortar!
Sois educadores, reis em tempos de conquistas,
Poderosos seres alados...
A força de cada um está na consciência,
Na consciência de serem alados e que devem
Dourar os pés na areia da terra para elevarem outras consciências...
Levem quantas puderem.
Só assim o céu brilhará como nunca
E a noite se fará dia...
Pés dourados,
Nunca se esqueçam de quem sois. [Bolinho n.06].

O menino que gostava de bonecas

Sou Marcelo Cogumelo, um menino multicor!
Um dia estou doutor, no outro ator, cantor,
Também tenho um pouco de compositor...

Adoro imaginar papéis,
Brinco todo dia e nas mãos até anéis.
Acho graça nas saias rodadas
Quando as visto, mais risadas!

Ser criança é bom demais,
Somos muito teatrais...
Brincar de boneca o que tem demais?

Vamos juntos ao som da flauta doce
Flutuando pelos caminhos mágicos...
Das traquinagens que a idade permite,
Até a velhice, sem chatice, peso mesmo
Só da artrite! [Bolinho n. 03].

Lia, a menina de asas

Lá vem Lia a bailarina!
Linda menina, sempre na ponta dos pés
E sonhos altos, pra lá dos cafunés.

Corpinho de violão, repleto de emoção...
Seus cabelos, cachinhos que mais parecem
Pacotinhos com perfume de jasmim.
Olhinhos trigueiros que levam alegria pro mundo inteiro!

Assim é você, entre plié e godê...
Única, preciosa, toda exuberante e maravilhosa!
Papai do céu lhe banhou
Com o que o cacau tem de melhor,
Tingiu sua pele com as bênçãos da doçura...

> Só faz bem!
>
> Senhorita bailarinoca: dance, cante, sorria,
> Estude bastante para que as suas asas de fada bailarina
> Fiquem bem fortes...
> Depois voe alto menina energia
> E colha nas suaves nuvens brancas
> As delícias dos seus sonhos infantis! [Bolinho n.05].

Sublinho que o investimento voluntário na escrita poética por parte de professores não foi mencionado em nenhuma pesquisa consultada. Mas cabe sublinhar que apenas 3 professores do PEC fazem tal investimento.

Portanto, em linhas gerais, os dados evidenciam um pequeno investimento em capital cultural incorporado por parte dos professores do PEC que foram entrevistados. Em outras palavras, tais relatos manifestam que eles pouco investem em bens do capital cultural que deverão ser propiciados a seus alunos, conforme a proposta formal. Em consequência, encontram dificuldades em desenvolver procedimentos didático-pedagógicos capazes de objetivar tais bens em suas aulas.

Segundo Bourdieu (1991, 1998a, 1998b) e Cruz (2008, p.102) a necessidade cultural, diferente das necessidades básicas, é produto do processo educacional: familiar e escolar. Levando em conta que a maioria de meus sujeitos (professores do PEC) tem formação universitária em instituições públicas, como é possível que pouco invistam em bens do capital cultural como, por exemplo, a leitura? Tal questão converge com as pesquisas apresentadas na primeira seção deste estudo, o que me leva à seguinte assertiva: alunos, futuros professores, em geral, não tem adquirido por meio da escola disposições favoráveis ao trabalho intelectual, comportamentos voltados à aquisição de capital cultural incorporado como um bem necessário. Dessa forma, é possível afirmar que, em geral, para os próprios professores-sujeitos que atuam no PEC e para muitos professores das pesquisas consultadas a democratização do ensino não se efetivou, de fato. Portanto, no caso dos professores do PEC, são protagonistas e vítimas das “aulas livres”.

Especialmente sobre o ensino superior público, instituição que formou a maioria dos professores-sujeitos desta pesquisa, segundo Marilena Chauí, a partir dos anos 1990 a Universidade adere à lógica do mercado de trabalho, sobretudo implantando as seguintes modificações: “aumento insano de horas-aula; diminuição do tempo de mestrado e doutorado; avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos; multiplicação de comissões e relatórios; ‘flexibilização’ dos contratos de trabalho dos educadores” (Chauí, 2000, p.221).

Frente a essa “função operacional” a Universidade Pública, de acordo com a autora, perdeu sua “marca essencial da docência: a formação.”

André (2007, p.58) também aponta graves problemas enfrentados pelos docentes atualmente:

> Com as aposentadorias de muitos docentes e a reposição apenas parcial desses quadros, houve sobrecarga dos que permaneceram, seja com aulas, seja com comissões, trabalho administrativo, seja com orientação, o que certamente tem afetado a qualidade dos trabalhos.

Assim sendo, as implicações negativas recaem também sobre a formação dos alunos. O resultado: futuros professores têm sido formados, regularmente, desprovidos de disposições voltadas à aquisição de capital cultural incorporado como um bem necessário, indispensável àqueles que exercem a profissão docente. Dessa forma, segundo Bianchini (2005, p.142) “a educação continua agonizando”.

Conhecer e analisar as formas históricas de dominação social é o primeiro passo para superá-las. No caso do PEC investigado o conjunto de “aulas livres” constitui um potente mecanismo que contribui para reproduzir a dominação, pois mantém os dominados (alunos provenientes das camadas populares) desprovidos de capital cultural em estado incorporado.

> Levar à consciência os mecanismos que tornam a vida dolorosa, inviável até, não é neutralizá-los; explicar as contradições não é resolvê-las. Mas, por mais cético que se possa ser sobre a eficácia social da mensagem sociológica, não se pode anular o efeito que ela pode exercer ao permitir aos que sofrem que descubram a possibilidade de atribuir seu sofrimento a causas sociais e assim se sentirem desculpados; e fazendo conhecer amplamente a origem, coletivamente oculta, da infelicidade sob todas as suas formas, inclusive as mais íntimas e as mais secretas. Esta constatação, apesar das aparências, não tem nada de desesperador. O que o mundo social fez, o mundo social pode, armado deste saber, desfazer [...]. (BOURDIEU, 1998a, p.735).

Logo, Bourdieu mostra que os mecanismos de dominação social não são obstáculos intransponíveis. Em relação ao PEC investigado, para superar as “aulas livres” é necessário que os professores detenham e socializem capital cultural a seus alunos.

Daltro (2009), por exemplo, mostra que as escolas públicas podem, sim, socializar capital cultural. O autor investigou o ensino médio profissionalizante e o ensino superior oferecidos a alunos provenientes das camadas populares pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb) em parceria com o Incra/Pronera e o movimento Ceta. Concluiu que:

> O curso em Pedagogia da Terra tem possibilitado a reestruturação do campo escolar dentro e fora dos assentamentos, aumentando assim a concorrência por mais cursos nos assentamentos e nos municípios em geral, possibilitando também a pretensão na melhoria da qualidade dos cursos, na melhoria da qualidade dos professores e dos alunos [...]. No processo, constatamos a transferência precoce do capital cultural desses alunos, proporcionando uma mudança de postura e de *habitus* nas tarefas escolares, assiduidade e frequência na sala de aula, debates dos conteúdos estudados, avaliações, trabalhos e leituras, etc. reestruturando o *habitus* e o capital cultural. (DALTRO, 2009, p. 137-155).

Ao contrário do curso Pedagogia da Terra investigado por Daltro (2009), o PEC "Profº Henrique Scabello" com suas "aulas livres" engendradas pelo baixo capital cultural dos professores não cria possibilidades para que seus alunos valorizem, empenhem-se e adquiram capital cultural incorporado. Mas, advogo que se houver maiores incentivos por parte da Secretaria da Educação do município de Araraquara para que os professores do PEC invistam na aquisição de bens do capital cultural incorporado, este, indubitavelmente, será adquirido e compartilhado durante as aulas com seus alunos[61].

Assim sendo, espero com esta pesquisa ter apresentado verdades parciais e provisórias capazes de fornecer meios racionais de utilizar plenamente as margens de manobra deixadas para a liberdade, isto é, para a ação política (BOURDIEU, 1998a, p.736). As referidas verdades parciais e provisórias são que as "aulas livres", diretamente relacionadas ao baixo capital cultural incorporado pelos professores, impedem a concretização da proposta formal do Programa de Educação Complementar da cidade de Araraquara-SP, no que tange à unidade investigada. Almejo, dessa forma, instigar reflexões que colaborem para que o PEC "Profº Henrique Scabello" deixe de ser somente mais uma ilusão no deserto educacional brasileiro.

[61] Incentivos como, por exemplo, o oferecimento de cursos que abordem especificamente os conteúdos das oficinas pelas quais os professores são responsáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar a potencialidade de socialização de bens fundamentais do capital cultural por meio de escolas públicas significa, sobretudo, levantar verdades parciais e provisórias que alavanquem ações políticas de combate à dominação entre grupos sociais. Por conseguinte, que formem cidadãos capazes de lutar por uma sociedade efetivamente democrática. Cabe sublinhar que a teoria de Pierre Bourdieu se mostrou extremamente fértil para estudos quantitativos e qualitativos dessa natureza, o que por si só demonstra a falácia infundada do seu caráter reprodutivista ou mecanicista. Como prova disso, vimos os avanços importantes trazidos pelas pesquisas consultadas e apresentadas na primeira seção.

Como exposto inicialmente, esta pesquisa teve por objetivo descrever de modo sistemático experiências didático-pedagógicas cotidianas realizadas na instituição PEC "Profº Henrique Scabello", tendo em vista a fertilidade, ou não, destas para a aquisição/aumento de capital cultural em estado incorporado por seus alunos.

Os resultados mostram que esta unidade de Educação Complementar não cria possibilidades para que a maioria de seus alunos valorize e tenha habilidades em decodificar/adquirir bens simbólicos do capital cultural, tais como a leitura e a escrita. Os relatos das entrevistas semiestruturadas com 5 professores, 2 agentes educacionais e a coordenadora do PEC "Profº Henrique Scabello"; 4 professores da EMEF "Profº Henrique Scabello" (ciclos I e II) e com 8 alunos que estudam em ambas as instituições, mostraram que, do ponto de vista das representações da maioria destes agentes, a referida instituição não favorece apropriação de bens fundamentais do capital cultural a seus alunos. As 115 horas de observações diretas do cotidiano do PEC, sobretudo as 128 aulas observadas, evidenciaram que a proposta formal é contestada também no desenvolvimento das práticas didático-pedagógicas, uma vez que, regularmente, as oficinas foram utilizadas por professores somente como espaços para "aulas livres".

Com esta pesquisa, não era meu intuito, tampouco é, finalizar a questão dos obstáculos que impedem a Educação Complementar a concretizar os objetivos formais desse Programa, ao contrário, quero alimentá-la. Nesse sentido, instigada pelos resultados das pesquisas consultadas que operacionalizaram a noção de capital cultural em escolas brasileiras e revelaram o baixo capital cultural da maioria dos professores, averiguei o capital cultural de professores-sujeitos do PEC. Em consonância com a maioria dessas pesquisas, constatei que os professores-sujeitos que trabalham no PEC, em geral, também não possuem capital cultural

necessário ao exercício docente. Conclui, assim, que a ausência de capital cultural está diretamente relacionada às "aulas livres" oferecidas aos alunos PECanos.

Diante do exposto acima, posso afirmar que esta pesquisa mostrou a centralidade do professor para o êxito de qualquer política pública educacional. Talvez uma política pública tal qual o Programa de Educação Complementar "Profº Henrique Scabello" tenha grandes chances de ser bem-sucedida quando seu foco for a formação do professor e o capital cultural incorporado que ele possuir.

> A falta de políticas públicas que reconheçam as necessidades e aceitem os desafios da educação democrática passa por gerações de indivíduos das camadas populares que tiveram acesso às instituições públicas de ensino [...] Durante toda minha trajetória como professora e coordenadora trabalhei com professores que tinham muitas dificuldades, que não dominavam os conteúdos básicos que ensinavam, mas que estavam sempre dispostos a aprender e isso sempre me intrigou. Nos diversos cursos de formação continuada a realidade encontrada não era diferente e as angústias por não conseguirmos avançar na formação de nossos alunos refletiam-se nos rostos e nos depoimentos dos professores. [BIANCHINI, 2005, 199].

Portanto, o primeiro passo rumo à democratização do ensino brasileiro é formar professores com condições materiais e simbólicas que possibilitem o investimento incessante em capital cultural, de modo que este bem seja objetivado em suas aulas.

Tendo em vista que a investigação das práticas didático-pedagógicas do PEC "Profº Henrique Scabello" desvelou que os professores de tal unidade recorrem, frequentemente, à "aulas livres", surgiram algumas indagações que não podem ser desconsideradas: professores das demais unidades de Educação Complementar também recorrem às "aulas livres" porque detém baixo capital cultural incorporado? Professores das escolas regulares em geral, também utilizam tal procedimento pela mesma razão? Em que medida isto ocorre? Nesse sentido, este é um dos grandes mecanismos opressores que impedem a efetiva democratização do ensino brasileiro? Penso que ainda há muito a desvelar.

O que posso afirmar neste momento é que, em função das referidas "aulas livres", o Programa de Educação Complementar "Profº Henrique Scabello" que poderia ser uma grande alavanca para a aquisição de capital cultural pelas classes populares – tornando-as bem sucedidas, sobretudo no âmbito do ensino regular – não oferece, objetivamente, conhecimentos para isso. Assim sendo, verifiquei que, nesta unidade, o Programa apresenta duas faces dissociadas, o formal e o real e, sobretudo que "aulas livres" são um grande

obstáculo que leva o PEC “Profº Henrique Scabello” a constituir mais uma falsa ilusão no deserto educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI. A. J**.** A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússula do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: Cortez, 2002. p.25-41.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Os usos e abusos dos Estudos de Casos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.129, p.637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2011.

ANDRÉ, M. Desafios da Pós-Graduação e da Pesquisa sobre formação de professores. **Revista Educação & Linguagem**, São Paulo, ano 10, n. 15, p. 43-59, jan./jun., 2007.

BALDWIN, J. **Autobiographical Notes**, 1955. Disponível em: <http://www.nytimes.com/books/first/b/baldwin-essays.html> Acesso em 12 de janeiro de 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições, 2002.

BARROS, M. H. T. C.; BORTOLIN, S. ; SILVA, R. J. **Leitura:** mediação e mediador. São Paulo: Ed. FA, 2006.

BELL, J. **Projeto de pesquisa:** guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. São Paulo: ARTMED EDITORA, 2008.

BIANCHINI**,** N. **As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de curso normal superior.** 2005. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

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

BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. C. **A Reprodução**. elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. **O desencantamento do mundo:** estruturas econômicas e estruturas temporais. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **LA SECUELA según Pierre Bourdieu**. Entrevista com o sociólogo Pierre Bourdieu, 1991.Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7_3A>. Acesso em: 18 de dezembro de 2010.

_____. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 2ªed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 1998a.

_____. **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998b.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Ed. da Unesp, 2004a.

BOURDIEU, P. et al. **Ofício de sociólogo***:* metodologia da pesquisa na sociologia. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 4ª ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2004b.

CABRAL, A. N. M. **Professoras leitoras nos anos iniciais do ensino fundamental:** procurando entender as determinações desse processo. 2005. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CAPALDO, O. L. **Educação complementar:** um projeto político- pedagógico. Araraquara, 2006. Não publicado.

CARLINDO, E. P. **Tornar-se professora:** o capital cultural como esteio explicativo para o sucesso docente. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

CHAUÍ, M. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O Educador: vida e morte**. 5.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984. 51-70.

CHAUÍ, M. Universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. 2. ed. Vozes: Petrópolis, CIPEDES: Porto Alegre, 2000. p. 211-222.

CRUZ, L. L. **Magistério e cultura:** a formação cultural dos professores e sua percepção das potencialidades educativas dos museus de arte. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

DALTRO, R. R. **Movimentos sociais, reforma agrária e escolaridade:** o caso dos alunos do projeto Ceta na Bahia. 2009. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

DE KETELE, J.M; ROEGIERS, X. **Metodologia da recolha de dados.** Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

DEMARTINI, Z. B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: Demartini, Z. B. F. et al. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2. ed. Campinas–SP: Ed. Autores Associados, 2005. p. 01-17.

DEMATINI, Z. B. F.; ANTUNES, F. F. **Magistério primário**: profissão feminina, carreira masculina. Cadernos de Pesquisa. n.86, agosto 1993.

DESHAIES, B. **Metodologia da investigação em ciências humanas.** Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

FERRAREZ, S. T. **O professor diante do fracasso escolar:** um estudo de caso da ideologia docente. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2009.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade.** São Paulo: Centauro, 2005.

FOGAÇA, J. M. C. **O processo de implantação e as contribuições de um Programa de Educação Complementar:** um estudo de caso em Araraquara – SP. 2005. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2005.

FONSECA, D. J.; WARDLE, F.; FERREIRA, S. L. **Racismo e violência: as cartas gritam – socorro.** Revista Levs, Marília-SP, n.06. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/levs/article/view/1134> Acesso em: 08 de janeiro de 2011.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. S. **Problemas do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**. Cristalina – GO, v.01, n.01, p. 90–102, mai/2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**, 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professor(a):** um estudo sobre a socialização profissional de professores iniciantes no município de Curitiba. 2008. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LAHIRE, B. Entrevista com Bernard Lahire. **Cronos**, Natal, v.10, n.2, p.165-177, jul./dez. 2009.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora UFMG, 1999.

LEMES, A. M. **A expectativa dos pais diante da educação infantil:** um estudo de caso. 2007. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2007.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de *Educação & Sociedade* em seus (quase) 100 números. Revista **Educação & Sociedade** [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1179-1201. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300025> Acesso em: 10 de novembro de 2010.

MARUN, D. J. **Evasão escolar no ensino médio:** um estudo sobre trajetórias escolares acidentadas. 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MONÇÃO, C. F. **Escolha de instituições de educação superior e carreiras:** um estudo sobre o que pretendem estudantes de grupos sociais privilegiados. 2009. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MUSTO, F. M. F. **Capital cultural e *habitus* em professores de educação profissional de nível técnico influenciando o ato educativo**. 2008. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Revista **Educação & Sociedade**. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), v. 23, nº 78, p. 15-35, abr. 2002.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, M. C. V. **Duas formas de se pensar os determinantes da prática ou do consumo cultural na sociologia:** Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14167.pdf>Acesso em: 23 de dezembro de 2010.

PENA, A. C. P. **Desigualdades e Diferenças na sala de aula:** a nomeação dos diferentes na produção da inclusão/exclusão escolar. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2009.

PENNA, M. G. O. **Professor de séries iniciais o ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo:** posições sociais e condições de vida e trabalho. 2007. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PESSOA, F. **Fernando Pessoa** – obra em prosa. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1995.

PINHO, F. M. R. **Origem, formação e representações sobre o exercício da profissão de professores de educação infantil.** 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PROST, A. **Doze lições sobre a História.** Autêntica Editora: 2008. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira.

RODRIGUES, N. **A vida como ela é.** Editora Agir: 2006.

SAMBUGARI, M. R. N. **Socialização de professoras em atividades de educação continuada.** 2005. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

SAMPAIO, W. B. A. **O efeito de *histeresis* na constituição do *habitus* linguístico do professor de língua portuguesa.** 2009. 156 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

SANTANA, E. S. **O aluno negro e o ensino superior:** trajetória histórica, percalços e conquistas (análise do perfil socioeconômico e acadêmico do discente da FCT/Unesp de Presidente Prudente). 2006. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006.

SANTOS, L. F. **O concurso público no processo de profissionalização docente:** análise dos concursos realizados pela Prefeitura do Município de São Paulo (2004 e 2007) e perfil dos

professores de história aprovados. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SCARLATTO, E. C.; SILVA, M. A Educação Complementar em Araraquara – SP: uma oportunidade de reestruturação do habitus para as classes populares. **Revista Educação UFSM**, Santa Maria, v.33, n.2, p.353–364, maio/ago., 2008.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação, n. 20, p. 60-70, Maio/Jun./Jul./Ago. 2002.

SILVA, S. M. M. A. **Análise de indicadores sócio-econômicos, ambientais e de saúde de Araraquara – SP.** 2009. 180 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Centro Universitário de Araraquara, Araraquara, 2009.

SILVA, R. T. **Expectativas dos alunos concluintes do ensino médio público estadual com relação ao ingresso no ensino superior:** conhecimento do ProUni e FIES. 2009. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVA, M. **Como se ensina e como se aprende a ser professor:** a evidência do habitus professoral e da natureza prática da Didática. EDUSC: 2003.

SILVA, M. Explicação do conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, p.195-205, mar.2002.

SILVA**,** M. **Metáforas e entrelinhas da profissão docente.** São Paulo: Thompson, 2004.

SILVA, M. **O eu pessoal e o eu profissional uma mesma construção**. 2006. Tese (Tese de Livre-Docência) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

SILVA, M. **Complexidade da Formação de Professores:** saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. disponível em: <http://www.culturaacademica.com.br/titulo_view.asp?ID=34> Acesso em: 25 de novembro de 2010.

SOUZA, R. M. Q. **Regime de Ciclos Com Progressão Continuada nas Escolas Públicas:** um cenário para o estudo dos impactos das mudanças educacionais na capital cultural e hábitos dos professores. 2005. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

_____. **A formação da classe operária inglesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. Vol. III.

VALDEMARIN, V. A Construção do objeto de pesquisa. In: SILVA, M.; VALDEMARIN, V. (Orgs.). **Pesquisa em Educação: métodos e modos de fazer.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 47-65.

VASQUES, R. C. **As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na Educação Escolar.** 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

ANEXOS

Anexo 1 – Roteiro das entrevistas realizadas com os sujeitos.

Professores que lecionam no Programa de Educação Complementar (PEC) "Profº Henrique Scabello"

Nome do entrevistado: _____

Acerca da trajetória de vida

Por favor, responda:

a) Você mora perto da escola?

b) Qual o seu estado civil?

c) Tem filhos? Quantos?

d) Onde seus filhos estudam? Por quê?

Sobre a sua rotina fora da escola:

a) Você tem o hábito de ler? Quantos livros, em média, você lê por ano? O que você costuma ler em momentos de lazer?

b) Vai ao cinema? Com que frequência?

c) Assiste à TV? O que assiste?

d) Vai ao teatro? Quando foi a última vez?

e) Pratica esportes?

f) Você participa de alguma instituição religiosa?

Acerca da formação e da trajetória profissional

Fale sobre sua formação acadêmica. Sua graduação foi feita em instituição pública ou privada?

a) Quando foi feito seu último curso de atualização?

b) Você trabalha em qual/is oficina/s?

c) Você leciona em mais alguma escola além do PEC?

d) Você gosta de trabalhar aqui?

e) Como foi selecionado para trabalhar na educação complementar?

f) Domina algum idioma estrangeiro? Qual?

g) Você participa de cursos, palestras?

Acerca da Educação Complementar e do PEC “Profº Henrique Scabello”

a) O que você acha dessa escola? Você considera os materiais e a infraestrutura do PEC suficientes para efetivar os objetivos propostos?
b) Os professores da Educação Complementar recebem cursos de capacitação?
c) Quando é realizado o planejamento global da escola?
d) Quem são as pessoas responsáveis por fazer esse planejamento e como você vê o trabalho da equipe que coordena o PEC Profº Henrique Scabello?
e) Quando ocorre?
f) Vocês discutem esse planejamento durante o ano letivo?
g) De onde você extraiu as informações que acabou de me relatar?

Acerca dos alunos da Educação Complementar

Fale a respeito da turma com a qual você trabalha e das atividades que desenvolve na/s oficina/s:

a) Idade dos alunos?
b) Número de alunos?
c) Número de horas que permanece com eles por dia?
d) Como você descreveria seus alunos?
e) Eles são frequentes ou faltam muito?
g) Qual o tipo de aluno que você mais gosta? E o que você menos gosta? Dê exemplos.
h) Seus alunos leem e escrevem de maneira satisfatória, isto é, de acordo com nível de escolarização, a faixa etária e a norma culta?
i) Você percebe diferença entre meninos e meninas no que diz respeito ao aproveitamento nas oficinas?

Acerca do trabalho docente, da prática pedagógica no PEC “Profº Henrique Scabelo”

a) Qual/s objetivo/s você pretende alcançar por meio da oficina na qual trabalha?
b) Descreva um dia de trabalho seu. O que faz primeiro quando entra na sala de aula? Que rotina você estabelece? Por quê?
c) Quais dificuldades você encontra no desenvolvimento de suas aulas e como as soluciona?
d) Que materiais você mais utiliza?
e) Qual atividade você desenvolve com mais frequência durante as suas aulas? Expressão oral? Leitura? Redação? Outras?

f) Fale sobre o currículo, sobre os conteúdos com os quais você trabalha.

g) Quais são os conteúdos trabalhados com os alunos?

h) Existe alguma parte do conteúdo que você tem dificuldade em trabalhar? Qual? Por quê?

i) Você planeja suas aulas?

j) Como você soluciona problemas apresentados por alunos no que se refere às dificuldades de apreender os conteúdos?

k) Como você avalia sua turma?

l) As oficinas da Educação Complementar constituem um espaço físico diferenciado da sala de aula do Ensino Regular. O que isso significa para você? Este aspecto facilita ou dificulta o desenvolvimento do seu trabalho? Por quê?

Finalização da entrevista

Obs.: Você gostaria de acrescentar/comentar algo?

_____, de_____de 20_____

Professores que trabalham no Ensino Regular – EMEF "Profº Henrique Scabello".

Nome do entrevistado: _____

Acerca da formação profissional

Fale sobre sua formação acadêmica. Sua graduação foi feita em instituição pública ou privada?

Acerca dos alunos da Educação Complementar

a) Quando você começou a lecionar para eles?

b) Como você descreveria o perfil acadêmico desses alunos?

c) Esses alunos mostram algum tipo de diferença de aproveitamento que você possa relacionar com o PEC?

d) Eles são frequentes ou faltam muito?

e) Estes alunos lêem e escrevem de maneira satisfatória, isto é, de acordo com a faixa etária, com o ano de escolarização e com a norma culta?

f) Você percebe diferença entre os meninos e as meninas no que diz respeito ao processo de aprendizagem?

Finalização da entrevista

Obs.: Você gostaria de acrescentar/comentar algo?

_____, de_____de 20_____

Alunos:

Nome do entrevistado: _____

Acerca do PEC Profº Henrique Scabello

a) Por que você está matriculado no PEC?
b) Há quanto tempo você estuda no PEC?
c) Você gosta do PEC? Por quê?
d) O que você mais gosta de fazer no PEC? Por quê?
e) O que mais te marcou no PEC?
e) Você entende o que os professores do PEC lhe pedem para fazer?
f) Descreva quais atividades você faz no PEC.
g) O que você aprende nas oficinas?
h) De qual oficina você mais gosta? Por quê?
i) Você gosta de ler? Se a resposta for afirmativa, perguntar: antes de estudar no PEC, você gostava de ler? Qual foi o último livro que você leu? Quando?
j) Você gosta de teatro? Se a resposta for afirmativa, perguntar: antes de estudar no PEC, você gostava de teatro? De qual peça você mais gostou?
k) Antes de estudar no PEC, você gostava de quais tipos de música? Hoje você gosta de quais?
l) O PEC te estimula a gostar de leitura, música e teatro?
m) Você gostaria de mudar algo no PEC?
n) Você gosta dos professores do PEC?
o) Você mudou o seu modo de vida após se matricular no PEC?

Acerca do Ensino Regular

a) Em que ciclo você está matriculado?

b) Você gosta da escola regular? Por quê?

c) Você gosta dos professores do ensino regular? Por quê?

d) Qual é a sua disciplina preferida? Por quê?

e) O que mais te marcou no ensino regular?

f) Se fosse para você escolher, você optaria pelos professores do PEC ou do ensino regular? Por quê?

Finalização da entrevista

Obs.: Você gostaria de acrescentar/comentar algo?

_____, de_____de 20_____

Anexo 2 – Transcrição de entrevistas concedidas por 3 sujeitos:

Entrevista concedida por um aluno:

Pesquisadora: Qual é o seu nome?

Aluno: A4.

Pesquisadora: Você é de qual turma?

Aluno: Laranja I.

Pesquisadora: Por que você está matriculado no PEC?

Aluno: Porque sim.

Pesquisadora: Foi você quem escolheu o PEC ou foi sua mãe?

Aluno: Foi minha mãe, porque ela não tem ninguém pra deixa comigo.

Pesquisadora: Há quanto tempo você estuda no PEC?

Aluno: Não sei.

Pesquisadora: Você entrou este ano?

Aluno: Foi no começo desse ano.

Pesquisadora: Quantos anos você tem?

Aluno: 8 anos.

Pesquisadora: Você gosta do PEC?

Aluno: Gosto.

Pesquisadora: Por quê?

Aluno: Porque é legal.

Pesquisadora: O que você faz de legal no PEC?

Aluno: Oficina de [...].

Pesquisadora: Por que você gosta da oficina de [...].

Aluno: Eu faço um monte de coisa legal.

Pesquisadora: O que você lembra que você fez de legal?

Aluno: Eu fiz um chaverinho.

Pesquisadora: O que mais lhe marcou no PEC?

Aluno: Os professores.

Pesquisadora: Você gosta dos professores?

Aluno: Gosto.

Pesquisadora: De qual professor você mais gosta?

Aluno: Da [...].

Pesquisadora: Você entende o que os professores pedem para você fazer ou você tem alguma dificuldade?

Aluno: Eu tenho dificuldade.

Pesquisadora: Você tem dificuldade para entender o que os professores do PEC e da EMEF dizem?

Aluno: É.

Pesquisadora: Fale das atividades do PEC, o que você faz no PEC.

Aluno: Eu brinco, eu faço atividade que os professor manda, eu faço tudo.

Pesquisadora: Você gosta de ler?

Aluno: Gosto.

Pesquisadora: Qual foi o último livro que você leu?

Aluno: [silêncio].

Pesquisadora: Você lembra o nome do último livrinho?

Aluno: Não.

Pesquisadora: Você tem dificuldade para ler?

Aluno: Eu tenho dificuldade.

Pesquisadora: Você acha que o PEC te ajuda ou não?

Aluno: Me ajuda.

Pesquisadora: Você gosta de teatro?

Aluno: Gosto muito.

Pesquisadora: O PEC já levou você para assistir alguma peça?

Aluno: Não.

Pesquisadora: Fale de alguma peça de teatro que você gostou.

Aluno: Foi na escola que a professora levo eu na biblioteca, todo mundo da minha sala e dai ela feiz pra nóis isso.

Pesquisadora: Me conta um pouco da historinha? Você lembra?

Aluno: Não lembro.

Pesquisadora: Não tem problema.

Pesquisadora: Você gosta de música?

Aluno: Gosto.

Pesquisadora: Que tipo de música você gosta?

Aluno: Do Luan Santana.

Pesquisadora:Você gosta de mais algum tipo de música?

Aluno: Do Justin Bieber.

Pesquisadora: Canta um trecho de uma música dele.

Aluno: [cantando] baby, baby, baby, oooh, baby. [risos].

Pesquisadora: Lembrei qual é a música. Você acha que o PEC faz com que você goste de leitura, de teatro ou você somente brinca no PEC?

Aluno: Mais brinco no PEC.

Pesquisadora: Você queria mudar alguma coisa no PEC?

Aluno: A oficina [...].

Pesquisadora: Por quê?

Aluno: Não sei.

Pesquisadora: Pode pensar com calma.

Aluno: Espera aí deixa eu pensa [pausa]. E também eu queria mudar [...].

Pesquisadora: Você gostaria de mudar a oficina [...]? Por quê?

Aluno: Porque lá [...] nóis faiz pouca atividade.

Pesquisadora: Então, [...] vocês fazem poucas atividades?

Aluno: É [pausa] às vezes sim.

Pesquisadora: O que você faz em [...]?

Aluno: Brinco de quebra-cabeça, a gente brinca de um monte de coisa legal [risos].

Pesquisadora: Mas, mesmo assim, você queria mudar [...]?

Aluno: É.

Pesquisadora: Você gosta dos professores do PEC?

Aluno: Gosto.

Pesquisadora: De qual professora ou professor você mais gosta?

Aluno: Silêncio.

Pesquisadora: Você disse que queria mudar a oficina de [...] e gosta do professor de [...]. Explica para mim.

Aluno: Porque ela é legal.

Pesquisadora: Ah tá. Ela é legal, mas você queria ter mais atividades diferentes em [...].

Aluno: É.

Pesquisadora: O que mudou na sua vida depois que você entrou no PEC? Mudou alguma coisa ou não mudou nada?

Aluno: Mudo.

Pesquisadora: O que mudou?

Aluno: Na minha família.

Pesquisadora: O que mudou?

Aluno: A minha irmãzinha [olhar triste].

Pesquisadora: O que aconteceu com ela?

Aluno: É porque ela era boazinha aí depois que eu entrei no PEC ela começo a me bate.

Pesquisadora: Mas por que você acha que ela começou a bater em você?

Aluno: Não sei, só sei que ela não gosta de mim, ela me bate.

Pesquisadora: O que sua mãe faz quando sua irmã bate em você?

Aluno: A minha mãe manda eu bate nela.

Pesquisadora: Você está em qual ciclo na EMEF?

Aluno: [...].

Pesquisadora: Você gosta da EMEF?

Aluno: Gosto.

Pesquisadora: Qual é o nome da sua professora na EMEF?

Aluno: [...].

Pesquisadora: Ela é legal?

Aluno: É.

Pesquisadora: Por quê?

Aluno: Porque ela passa atividade muito legal.

Pesquisadora: O que mais te marcou nas aulas que você teve com a professora da EMEF?

Aluno: Leitura.

Pesquisadora: Ela dá muitas atividades de leitura?

Aluno: Dá.

Pesquisadora: Ela dá mais leitura que os professores do PEC?

Aluno: É.

Pesquisadora: Se fosse para você escolher entre o PEC e a EMEF com qual você ficaria?

Aluno: Na EMEF.

Pesquisadora: Tem alguma coisa que você quer acrescentar?

Aluno: O que é isso?

Pesquisadora: Isso o quê?

Aluno: Isso que você falou.

Pesquisadora: [Pausa. Pensei: Bourdieu tem toda a razão!] Eu perguntei se você quer falar mais alguma coisa.

Aluno: Não.

Pesquisadora: Tudo bem. Muito obrigada!

Entrevista concedida por um professor do PEC "Profº Henrique Scabello":

Pesquisadora: Qual o seu nome?

Professor: P5.

Pesquisadora: Qual o seu estado civil?

Professor: [...].

Pesquisadora: Tem filhos?

Professor: [...].

Pesquisadora: Você gosta de ler?

Professor: Eu gosto.

Pesquisadora: Quantos livros você lê por ano?

Professor: [...] acho que não dá 2 por ano.

Pesquisadora: Você vai ao cinema?

Professor: Vou.

Pesquisadora: De quanto em quanto tempo?

Professor: Uma vez por mês mais ou menos.

Pesquisadora: Você assiste a Tv?

Professor: Assisto.

Pesquisador: Quais são seus programas favoritos?

Professor: Eu gosto de jornal e novela.

Pesquisadora: Vai ao teatro?

Professor: Muito pouco.

Pesquisadora: Quando foi a última vez que você foi ao teatro?

Professor: Pra assistir ou pra leva os alunos?

Pesquisador: Tô me referindo às suas horas de lazer.

Professor: De lazer faz um poquinho de tempo.

Pesquisadora: Quando foi a última vez que vocês levaram as crianças do PEC?

Professor: No dia 10 de novembro.

Pesquisadora: Foi aqui em Araraquara mesmo?

Professor: Foi.

Pesquisadora: Você lembra o nome da peça?

Professor: Foi uma apresentação de final de ano do CEC Aléscio.

Pesquisadora: Você pratica esportes?

Professor: Não.

Pesquisadora: Onde você fez faculdade?

Professor: [...].

Pesquisadora: Quando foi feito seu último curso de atualização?

Professor: De formação continuada?

Pesquisadora: Isso.

Professor: Esse ano em junho teve um com a Silvia.

Pesquisadora: E foi especificamente sobre a sua oficina ou sobre a Educação Complementar em geral?

Professor: Foi geral.

Pesquisadora: Você lembra o tema?

Professor: Aí o tema? [pausa, esforço para lembrar] Foi o projeto Mapfre e da Educação Ambiental, da energia.

Pesquisadora: Você gosta de trabalhar aqui?

Professor: Gosto muito de trabalhar aqui.

Pesquisadora: Como você foi selecionada para trabalhar aqui?

Professor: Foi através de concurso.

Pesquisadora: Você domina algum idioma estrangeiro?

Professor: Não.

Pesquisadora: Você participa de cursos, palestras?

Professor: Não, ultimamente não.

Pesquisadora: O que você acha da escola, você considera a infraestrutura e os materiais suficientes?

Professor: Não.

Pesquisadora: O que você acha que falta? Mais materiais?

Professor: Sim, precisava ter mais materiais, reforma, tá tudo caindo, teto caindo, os ventiladores todos caindo, uma vez já pego fogo, o extintor também tá descarregado e eu acho isso perigoso também.

Pesquisadora: Os professores da Educação complementar recebem cursos de capacitação?

Professor: Sim, recebem.

Pesquisadora: Quantos por ano?

Professor: Olha, teve esse em junho. Olha, teve um no começo do ano e depois um em junho. Agora amanhã e sexta vai ter mais dois.

Pesquisadora: Mas são especificamente sobre as oficinas que vocês ministram?

Professor: É mais pra quem trabalha em POC e relações.

Pesquisadora: Você já teve algum curso sobre a sua oficina?

Professor: Eu tive a oportunidade, mas [...] não pude ir [...].

Pesquisadora: Há um planejamento global da escola, de todas as unidades?

Professor: Tem.

Pesquisadora: Quem coordena esse planejamento?

Professor: É a Silvia.

Pesquisadora: Só a Silvia?

Professor: Só a Silvia.

Pesquisadora: Fora isso, tem um planejamento bimestral também, né?

Professor: Tem, isso, a gente faz um bimestral.

Pesquisadora: O que você acha do trabalho da diretora e da coordenadora deste PEC?

Professor: Eu gosto do trabalho delas.

Pesquisadora: Elas apóiam os professores?

Professor: Apóiam, coordenam bem.

Pesquisadora: Como você descreveria seus alunos?

Professor: Agitados.

Pesquisadora: Eles têm dificuldade de aprendizagem?

Professor: Têm muita dificuldade de aprendizagem.

Pesquisadora: Eles são frequentes ou faltam muito?

Professor: São frequentes sim, esse final de ano agora vem menos, mas eu considero frequentes.

Pesquisadora: Qual é o tipo de aluno que você mais gosta?

Professor: O obediente, o que presta atenção.

Pesquisadora: E o que você não gosta?

Professor: O que bate de frente com a gente, que nunca concorda com que a gente propõe. Os que têm resistência.

Pesquisadora: Seus alunos lêem e escrevem de maneira satisfatória de acordo com a faixa etária, nível de escolarização e a norma culta?

Professor: A minoria lê e escreve de maneira satisfatória.

Pesquisadora: Em uma turma de 10 alunos quantos aproximadamente lêem bem?

Professor: Eu acredito que uns 2 ou 3.

Pesquisadora: Quem são os alunos que dão menos trabalho os pequenos ou os grandes?

Professor: Pra mim são os pequenos.

Pesquisadora: Os grandes têm mais resistência, né?

Professor: É.

Pesquisadora: Você percebe diferença entre os meninos e as meninas, no que diz respeito ao aproveitando das oficinas? Você acha que as meninas têm mais interesse que os meninos ou você acha que isso não tem nada a ver?

Professor: Tem sim, as meninas tem mais interesse, principalmente na minha oficina [...].

Pesquisadora: Você acha que a partir de qual idade eles começam a se desinteressar?

Professor: De 11 ,12 já não tem mais interesse pelo PEC. Os pequenos adoram, mas os grandes parece que vem mandados pelos pais e tem que vir por obrigação.

Pesquisadora: Quais objetivos você pretende alcançar com sua oficina?

Professor: Ah, eu queria assim alcançar uma disciplina com os alunos, que eles prestassem mais atenção, respeitassem mais também.

Pesquisadora: Descreva um dia de trabalho seu. O que você faz primeiro quando entra na sala de aula?

Professor: Faço a chamada, depois a roda de conversa sobre o que vai ser a atividade, aí depende de cada turma.

Pesquisadora: Você encontra dificuldade para desenvolver suas aulas?

Professor: Bastante dificuldade, porque, assim, eu não tenho formação específica para ministrar as aulas da minha oficina, então eu tenho que pesquisar e estudar bastante em casa e assim trabalhando o dia inteiro [...] é complicado.

Pesquisadora: Seria melhor que a Secretaria oferecesse cursos voltados para as oficinas específicas?

Professor: É, mas em horário de trabalho também.

Pesquisadora: O que você mais desenvolve com seus alunos expressão oral, leitura, escrita ou outras coisas?

Professor: A expressão oral, corporal também [...] o que eu trabalho bem pouco com eles é a escrita. A escrita é poco mesmo.

Pesquisadora: Quando um aluno apresenta muita dificuldade em aprender como você tenta conquistar esse aluno?

Professor: Ah! Eu tento descobrir assim o que ele gosta e tento passa mais o que ele tá interessado.

Pesquisadora: Como você avalia os alunos das diferentes turmas, no geral, você acha que esses alunos progrediram muito, progrediram pouco ou não progrediram este ano?

Professor: Progrediram bem poco.

Pesquisadora: Isso pra todas as turmas?

Professor: Pra todas. Pequenos e grandes.

Pesquisadora: O espaço das oficinas da Educação Complementar são diferentes da sala de aula do ensino regular?

Professor: Eu acho que são, sim.

Pesquisadora: Você acha que isso facilita ou dificulta o aprendizado dos alunos e o seu trabalho?

Professor: Ah! [expressão de dúvida] Facilita.

Pesquisadora: Você gostaria de acrescentar alguma coisa?

Professor: Eu acho que tem que troca as coisas, está tudo sucateado, dar uma melhora no visual pra estimular os alunos e mais cursos de formação pros professores. Ter oficinas especializadas pros maiores, cursos profissionalizantes pros maiores, pra ver se tem mais interesse porque o que tem pra eles eu acho que não tem mais interesse pra eles. Tipo: uma marcenaria, costura. Mas com um professor também especializado, cursos técnicos.

Pesquisadora: Você acha que o PEC deveria ser um espaço para direcionar esses alunos para uma profissão, como eu ouvi vários de seus colegas professores reiterarem?

Professor: Sim, tipo assim: uma marcenaria, costura, mas com professor também especializado, uma oficina de costura, de bordado, cursos técnicos pros maiores, porque aí já direcionaria pra uma profissão e aumentaria o número de alunos maiores. Aí já sai daqui sabendo uma coisa e já sai com uma profissão.

Pesquisadora: Você quer dizer mais alguma coisa?

Professor: Não.

Pesquisadora: Obrigada!

Entrevista concedida por um professor da EMEF "Profº Henrique Scabello"

Pesquisadora: Qual é o seu nome?

Professor: PR1

Pesquisadora: Fale sobre sua formação acadêmica. Sua graduação foi feita em instituição pública ou privada?

Professor: Foi em instituição pública [...] resolvi enfrenta a parte de educação [risos] e tô aqui ainda. Mas não pretendo ficar aqui muito não.

Pesquisadora: Vai se aposentar ou para outro emprego?

Professor: [...] já tá cansando bastante, eu quero fazer outras coisas.

Pesquisadora: Acerca dos seus alunos que estão no PEC. Primeiramente, quando a senhora começou a lecionar para eles?

Professor: Eu estou há 4 anos aqui na EMEF. Então já peguei sextos, sétimos e oitavos anos que sempre tem 1, 2, 3, 4 que ficam lá no PEC e aqui no fundamental.

Pesquisadora: Esses alunos que frequentam o PEC mostram algum tipo de diferença no aproveitamento escolar?

Professor: Alguns sim, outros não.

Pesquisadora: Uma minoria ou a maioria?

Professor: Olha tem uns que vem e deslancham, tem mais interesse. Agora tem uns que [pausa] eu não sei qual é o comportamento deles lá no PEC, porque às vezes lá eles tem um desempenho, porque aqui eu não vejo muita diferença. Aqueles que já tem a capacidade, que vão e deslancham esse não sei. Até acredito que ajude o que eles aprendem lá tudo porque acho que eles têm um período pra fazer tarefa, pra estudar, né? E tem uns que vem com as coisas, as tarefas prontas, já feitas. Eu percebi alguma coisa assim quando eu trabalhei linguagem poética, a criança falava: “aahhh eu fiz lá no PEC.” Então eles têm um acompanhamento e ajuda lá nessa parte, então. Mas aqueles que já vem, assim, que tem interesse. Agora tem uns que fica no PEC e eu acho que não apresenta grande crescimento.

Pesquisadora: Podemos afirmar que os alunos do PEC lêem e escrevem de maneira satisfatória, de acordo com a norma culta e o nível de escolarização?

Professor: Não [risos] Não [risos]. Eles têm bastante dificuldade. Não posso afirmar nada não.

Pesquisadora: A senhora percebe diferença entre os meninos e as meninas, no que diz respeito à aprendizagem?

Professor: Olha [silêncio e risos]

Pesquisadora: As meninas são mais interessadas, disciplinadas ou os meninos?

Professor: Interessadas? Uma ou outra. Tem uma aluna que se destacou bem, esse ano ela tava bem assim [pausa] eu sei que ela é do PEC porque nas apresentações ela tava sempre se apresentando. No começo do ano ela tava bem fraca, no ano passado eu fiquei, assim, né? Será que eu passo ela? Não passo? Esse ano ela me surpreendeu ela fazia todas as atividades, foi bem na parte de texto, gramática. Agora comportamentos e disciplina eu tenho um caso ou outro ai menino ou menina, mas nada assim agressivo, aquela coisa. Eu controlo bem a sala [risos] eu não posso reclamar assim da disciplina. É um caso ou outro, mas eu levo controladinho.

Pesquisadora: Há diferença entre os alunos que frequentam o PEC e os que não frequentam ou não há diferença?

Professor: Olha, eu não percebo. Eu não percebo diferença, assim, não vejo diferença não.

Pesquisadora: A senhora gostaria de acrescentar alguma coisa?

Professor: Não.

Pesquisadora: Obrigada!

Anexo 3 – Edital do concurso público da prefeitura do município de Araraquara-SP para provimento dos cargos de professores e agentes educacionais nas unidades de Educação Complementar

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

CONCURSO PÚBLICO

EDITAL N°001/2011

18 de abril de 2011

A Secretaria da Administração da Prefeitura do Município de Araraquara, por determinação do Excelentíssimo Senhor Prefeito e em consonância com a Legislação Federal, Estadual e Municipal, torna pública a Abertura das Inscrições ao Concurso Público para provimento de empregos efetivos do seu quadro de pessoal, regidos pelo Regime da Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT, a ser realizado pelo IBAM – Instituto Brasileiro de Administração Municipal.

O Concurso Público será regido pelas instruções especiais a seguir transcritas.

INSTRUÇÕES ESPECIAIS

1. DOS EMPREGOS

1.1. Os empregos, as escolaridades / exigências, as cargas horárias, as vagas, os salários e as taxas de inscrições são estabelecidos abaixo:

Código	Emprego	Escolaridade/ Exigências	Carga Horária	Vagas	Salário R$	Taxa de Inscrição R$
101	**AGENTE EDUCACIONAL** Classe I – Ref. 301 Para desempenho de atividades com crianças e adolescentes na faixa etária de 0 a 14 anos, nas unidades escolares de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Complementar, Educação Especial , no núcleo de Educação de Jovens e Adultos, no Transporte Escolar, nos Laboratórios de Informática e nos Portais do Saber da Rede Municipal de Ensino de Araraquara.	Ensino Médio Completo	40 horas semanais incluindo horário noturno, sábado, domingo e feriado, ou escala de revezamento.	01	3,57 p/hora	50,00

Agente Educacional

Executar processos de implementação de atividades educacionais variadas, monitorando e adequando a promoção das mesmas, baseadas em procedimentos internos, fazendo uso de equipamentos e recursos disponíveis para a consecução dessas atividades, podendo ainda responsabilizar-se pela coordenação de equipes.

112	**PROFESSOR II – EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR** Classe I – Ref. 617 Para atuação como docente no Programa de Educação Complementar, nas Unidades de Educação Complementar	Licenciatura Plena em Ciências Sociais, Pedagogia, Educação Artística/Artes, Letras, História, Geografia, Psicologia, Filosofia, Artes Cênicas, Música ou Educação Física	20 horas semanais, incluindo horário noturno, sábado, domingo e feriado.	01	9,98 p/hora aula	70,00

Professor II

Organizar e coordenar situações de aprendizagem por meio de diferentes processos avaliativos, para alunos de 5ª a 8ª ou 3º ano do Ciclo II ou do Ciclo III do Ensino Fundamental, dos termos finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, do Programa de Educação Complementar, inclusive de portadores de dificuldades ou necessidades educativas especiais.

PROGRAMAS DAS PROVAS OBJETIVAS

AGENTE EDUCACIONAL

Português:-

Questões que possibilitem avaliar a capacidade de Interpretação de texto; Níveis de significação do texto: significação explícita e significação implícita, denotação e conotação; Distinção entre variedades do português; Norma ortográfica; Morfossintaxe das classes de palavras: flexão nominal; flexão verbal: expressão de tempo, modo, aspecto e voz; correlação de tempos e modos; elementos estruturais e processos de formação das palavras; concordância nominal e verbal; regência nominal e verbal; pronomes; advérbios; conectivos: função sintática e valores lógico-semânticos; Processos de organização da frase: coordenação e subordinação; reorganização de orações e períodos; Citação de discursos: direto, indireto e indireto livre; Organização do texto: dissertação: fato e demonstração / argumento e inferência / relações lógicas; narração: seqüenciarão de eventos / temporalidade; descrição: simultaneidade / espacialidade na ordenação dos elementos descritores; Estratégias de articulação do texto: coesão lexical e gramatical; paragrafação; Recursos expressivos: ritmo e sonoridade; recursos morfológicos, léxicos e sintáticos; Intertextualidade.

Matemática:-

Conjunto Numérico r, N, inteiros; Expressões Algébricas; Potenciação; Radiciação; Equação e Inequação do 1º Grau; Fatoração; Regra de Três Simples e composta; Porcentagem; Juros Simples e Compostos; Equação do 2º Grau; Funções do 1º e do 2º graus; Geometria; Relações e funções; Sistema decimal de medidas: Unidade de comprimento e superfície, Área das Figuras Plenas.

Conhecimentos Específicos:

Legislação Educacional:

-Constituição da República Federativa do Brasil–promulgada em 05/10/88, Artigos 205 a 214 e artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias. Emenda 14/96

-COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO- DIRETRIZES. BRASÍLIA. MEC/SEB-2007- www.mec.gov.br (28 metas)

-Lei Federal n.° 8.069, de 13 de julho de 1990 (e s uas alterações) - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências.

-Lei Federal n.° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (e suas alterações) - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

-Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – volume 01

-Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - volume 01

-Resolução CNE/CEB nº 04/09, de 1º de outubro de 2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

-Resolução CNE/CP nº 01/04, de 17 de junho de 2004 - Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

-Lei Orgânica do Município de Araraquara - Título VI, Capítulo 1- Da Educação, artigos 181 a 184.

-Lei n º 6.208, de 10 de novembro de 2004- Aprova o Plano Municipal da Educação para o decênio 2004/2013 e dá outras providências.

Bibliografia:

1) ROSSETTI-Ferreira, M. C.; MELLO, A. M.; Vitória, T.; GOSSUEN, A.; Chaguri, A. C. **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

2) BROTTO, Fábio Otuzi. Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. São Paulo, Cepeusp, 1995.

3) DIMENSTEIN, Gilberto - Aprendiz do futuro - São Paulo: Ática, 1998.

4) DIMENSTEIN, Gilberto - O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil - São Paulo: Ática, 1993.

5) KRIEGER, Caryl Waller (Tradução Wally Constantino) - 1001 Atividades para fazer com suas crianças - São Paulo. Maltese, 1990 (Série Cida e Família).
6) RIBEIRO, Marcos - Menino brinca de boneca? (Conversando sobre o que é ser menino e menina - Rio de Janeiro. Salamandra Consultoria Editorial S.A.
7) VERNIER, Jacques (Tradução Marina Appenzeller) - O meio ambiente - Campinas, SP. Papirus, 1994.
8) FRIEDMAN, A. Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. S.P.: Moderna, 1996, unidades I e III, páginas de 13 à 25 e de 53 à 70.
9) CAMPOS, M. M., ROSEMBERG, F. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília - MEC/SEF/COEDI, 1995.
10) OLIVEIRA, Z. de M. Creches, faz-de-conta. E CIA. R. J.: Vozes, 1992 - Parte II, cap. 03, 04, 05 e 06 - páginas 27 à 59.
11) MEC. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. M. M. Campos e F. Rosemberg. Brasília: MEC/COEDI, 1995.
12) ABRAMOWICZ, A. WAJSKP, G. ; **Creches: atividades para crianças de zero a seis anos** . São Paulo: Editora Moderna, 1995.
13) BEE, Helen; **Criança em desenvolvimento**, Harper Row do Brasil. São Paulo, 1984.
14) BOFF, Leonard, **Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis; Rio de Janeiro ; Vozes; 1999, Capítulos 1 e 2.
15) BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** , Vol.1; Brasília: MEC/SEF, 1998.
16) BRASIL, **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**, Deficiência Mental, Pessoa com surdez, Deficiência Visual, Deficiência Física, A hora e a vez da família, MEC/SEESP 2007,
17) KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 1996.
18) MANTOVANI, Susana; BONDIOLI, Ana. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
19) OLIVEIRA, Zilma M.R. de. (org.) **Creches: crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis, Vozes, 1992.
20) WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. RJ: WVA, 1997.

PROFESSOR II – EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR

Português: Interpretação de texto. Ortografia oficial. Acentuação gráfica. Pontuação. Emprego das classes de palavras: substantivo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição e conjunção: emprego e sentido que imprimem às relações que estabelecem. Vozes verbais: ativa e passiva. Colocação pronominal. Concordância verbal e nominal. Regência verbal e nominal. Crase. Sinônimos, antônimos, parônimos. Sentido próprio e figurado das palavras.

Conhecimentos Específicos:

Pedagógicos:

Concepções de Educação e Escola. Função social da escola e compromisso social do educador. Ética no trabalho docente. Tendências educacionais na sala de aula: correntes teóricas e alternativas metodológicas. A construção do conhecimento: papel do educador, do educando e da sociedade. Visão interdisciplinar e transversal do conhecimento. Projeto político-pedagógico: fundamentos para a orientação, planejamento e implementação de ações voltadas ao desenvolvimento humano pleno, tomando como foco o processo ensino-aprendizagem. Currículo em ação: planejamento, seleção e organização dos conteúdos. Avaliação. Organização da escola centrada no processo de desenvolvimento do educando. Educação inclusiva. Gestão participativa na escola.

Bibliografia Geral:

ANTUNES, Celso. **A construção do afeto:** como estimular as múltiplas inteligências de seus filhos**.** São Paulo: Augustus, 1999.
CAVALLEIRO, Eliane (org.)**. Racismo e anti-racismo na educação –** repensando a nossa escola. São Paulo: Summus/ Selo Negro, 2001.
CASTORINA, J.A. et al. **Piaget-Vigotsky:** novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1998.
COLL,César. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo. Editora Ática, 1999.
GARDNER, H. **Estruturas da mente:** a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora –** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre. Mediação, 1998.
LIBANEO, J. C**. Didática**. São Paulo: Cortez Editora (Série Formação Geral), 1994.
LUCKESI, C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994, cap. 2 a 5, 7 a 9.
PERRENOUD, Philippe. **Dez competências para ensinar.** Porto Alegre, Artes Médicas – Sul 2000, cap. 2 a 6.
PIMENTA, Selma, G.A. A Construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1º Grau. **Idéias nº 8.** 1.990, p 17-24.
RIOS, Teresinha Azeredo. **Compreender e ensinar:** por uma docência de melhor qualidade. São Paulo, Cortez, 2001.
SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro. Editora WVA, 1997.
WEIZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.
WHITAKER, F.F**. Planejamento -** Sim e Não. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

Da área:

- Etapas do desenvolvimento
- Identidade e Individualidade (relações de gênero, etnias, diferenças individuais)
- Cidadania
- Desenvolvimento Moral
- Autonomia
- Literatura Infantil
- Identidade Cultural
- Arte
- Arte-Educação
- Educação e Linguagens Artísticas
- História da Arte
- Filosofia da Arte
- Processo de criação em arte
- Didática do ensino de arte
- O corpo em movimento
- O lúdico e a criatividade
- Brincadeiras, Jogos Infantis, Esporte e Recreação
- Jogos cooperativos
- Jogos simbólicos
- Jogos dramáticos
- Jogos Teatrais
- História do Teatro
- Teatro na Educação
- Teatro Infantil
- História da Música
- Musicalização de Crianças e de Adolescentes
- A música como canal de sensibilização
- Processo de aprendizado musical/ vocal

- Canto Coral
- Meio Ambiente
- Sustentabilidade
- Trabalho infantil
- Drogas: uso e prevenção
- Informática.

Bibliografia Específica:

ARAÚJO, U. F. O Ambiente Escolar e o Desenvolvimento do Juízo Infantil. In MACEDO, L. (org.) **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
AZEVEDO, Jô; HUZAK, Iolanda; PORTO, Cristina. **Serafina e a criança que trabalha.** São Paulo: Ática, 2000.
BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1995.
BOMTEMPO, E. **Brinquedoteca: Espaço de Observação da Criança e do Brinquedo**. In BRANDÃO, C. R. – **Em Campo Aberto: ensaios sobre a educação e a cultura popular**. SP: Cortez, 1995.
BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. São Paulo: Cepeusp, 1995.
CARVALHO, Ana Judith de. **Cozinha Típica Brasileira**: Sertaneja e Regional. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
CASTRO, M.L.V. – Superproduções populares. In WELFORT e SOUZA – **Um Olhar sobre a Cultura Brasileira.** Ministério da Cultura – Brasil, 1998.
COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1999.
COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Trabalho Infantil.** São Paulo: Editora LTR, 1994.
DERDIK, Edith.**Formas de Pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1987.
CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**. São Paulo: Ática, 1998
DIMENSTEIN, Gilberto. **Aprendiz do futuro: cidadania hoje e amanhã**. 10 ed. São Paulo: Ática, 2005.
DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil**. 21 ed. São Paulo: Ática, 2005.
DUMAZEDIER, J. – **A Revolução Cultural do Tempo Livre**. Trad. L. L. Camargo e M. Ansarah. SP: SESC e Nobel, 1994.

EISNER, E. Estrutura e mágica no ensino da arte. In BARBOSA, A. M. (org.), **Arte-Educação: leitura no subsolo.** São Paulo, SP: Cortez Editora, 2007.
FRIEDMANN, A. et al. **O Direito de Brincar**. São Paulo: Edições Sociais e ABRINQ, 1998.
HOWARD, Walter. **A música e a criança**. Summus Editorial.
HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
JACQUARD, Albert; POISSENOT, J.M. **Todos semelhantes, todos diferentes.** São Paulo: Augustus, 1993.
KAMII, Constance. A criança e o número. In: **A autonomia como finalidade da Educação:** implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Papirus, 1993.
KAMII, C. e DEVRIES, R. **Jogos em Grupo na Educação Infantil. Implicações da Teoria de Piaget**. Tradução de Marina C. D. Carrasqueira. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
KOUDELA, Ingrid. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992
KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (organizadoras). **Infância e Produção Cultural**. Campinas: Papirus, 1998.
KRIEGER, Caryl Waller. **1001 Atividades para fazer com suas crianças.** São Paulo: Maltese, 1990.
LEBOVICI, S. e DIATKINE, R. **Significado e Função do Brinquedo na Criança**. 3ª. edição. Tradução de Liana Di Marco. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
LEFF, E. **Saber Ambiental. Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder**. Tradução de Lúcia M. E. Orth. 2ª. edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

LEIS, H. R. Meio ambiente, ética e religião na sociedade contemporânea. In CRISCINO, F. JACOBI, P. e OLIVEIRA, J. F. (Orgs.) – **Educação, Meio Ambiente e Cidadania**. Reflexões e experiências. São Paulo: Secretaria do Meio Ambiente, 1998,
LIMA, Lys-Sandra; VITALE, Oliveira. **O mundo mágico da informática**. Campinas: Papirus, 1997.
LOWEN, A. **Alegria**. A Entrega ao Corpo e à vida. Tradução de Maria Silvia Mourão Nettol.São Paulo: Summus, 1997
MACEDO, L. **Ensaios Pedagógicos**. Como Construir uma Escola para Todos?. Porto Alegre: ArTmed, 2005.
MACHADO, Maria Clara. **100 jogos dramáticos: Teatro**. São Paulo: Editora Agir,
MARQUES, Isabel. **Dançando na Escola**. São Paulo: Editora Cortez, 2.003
MARQUES, Isabel. **Ensino de Dança Hoje: Textos e Contextos**. São Paulo: Editora Cortez, 2.001
MARQUES, Isabel. **Linguagem da Dança: Arte e Ensino**. São Paulo: Editora Cortez, 2.010
MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias. **Didática do Ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD,1998.
MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam nas escolas? In COLL, C. e outros. **O Construtivismo na Sala de Aula**. Tradução de Claudia Sclilling. São Paulo: Ática, 1996.
MCHARRY, Jan. **A grande aventura da reciclagem.** São Paulo: Melhoramentos, 2000.
MOLINARI, Sarah. **Adolescente de A a Z** . São Paulo: Paulinas, 1998.
MONTANARI, M. **Comida como Cultura**. Tradução Letícia Martins de Andrade. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2008.
MOURA, Ida Camargo de; Boscardin, Maria Teresa Trevisan; Zagonel, Bernadete. **Muzicalizando Crianças**: teoria e prática. São Paulo: Ática, 1996.
OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.
PIAGET, J. Os Procedimentos da Educação Moral. In MACEDO, L. (org.) **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Tradução de Maria Alice M. D´Amorim e Paulo Sérgio L. Silva. 17ª. edição. Rio de Janeiro: Forense, 1989.
PLATÃO, F. e FIORIN, J. L. **Lições de Texto: Leitura e Redação**. São Paulo: Ática, 1997.
REVERBEL, Olga Garcia. **Jogos teatrais na escola**. São Paulo: Editora Scipione, 1989
REVERBEL, Olga Garcia. **Um caminho do Teatro na Escola**. São Paulo: Scipione, 1997.
RIBEIRO, Marcos. **Menino brinca de boneca?** Conversando sobre o que é ser menino e menina. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. Editora Brasiliense, 1985
SANTOS, Rosa Maria Silvestre. **Prevenção de droga na escola: uma abordagem psicodramática**. Campinas: Papirus, 1997.
SESC São Paulo: **Canto, canção, cantoria**. São Paulo SESC, 1997.
SEVERIANO, Jairo; MELLO, Zuza Homem de. **A Canção no Tempo**: 85 anos de musicas brasileiras. São Paulo: Editora 34, 1998. Volume 1: 1901-1957
SEVERIANO, Jairo; MELLO, Zuza Homem de. **A Canção no Tempo**: 85 anos de musicas brasileiras. São Paulo: Editora 34, 1999. Volume 2: 1958-1985.
SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil** - São Paulo. Summus, 1978.
SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In COLL, C. et allia. **O Construtivismo na Sala de Aula**. Tradução de Claudia Selilling. São Paulo: Ática, 1996.
SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Editora Perspectiva.
Universos da Arte. Rio de janeiro, Campus, 1983.
VERNIER, Jacques. **O meio ambiente**. Campinas: Papirus, 2002.
WALDMAN, M. Natureza e sociedade como espaço de cidadania. In PINSKY, J. e PINSKY, C. (org.) **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.
WISNIK, José Miguel. **O Som e o Sentido - Uma outra história da música**. Editora Schwarcz LTDA, 1999.
YUS, R. **Temas Transversais**: em Busca de uma Nova Escola. Tradução de Ernani F. F. Rosa. Porto Alegre, ArTmed, 1998.
ZABALA, A. Os Enfoques Didáticos. In COLL, C. et allia. **O Construtivismo na Sala de Aula**. Tradução de Claudia Selilling. São Paulo: Ática, 1996.

Anexo 4 – Projeto Político Pedagógica da Educação Complementar (2010)

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
ARARAQUARA
DESENVOLVIMENTO PARA TODOS
PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA

Marcelo Fortes Barbieri
Prefeito do Município de Araraquara

Antonio Martins de Oliveira
Secretário Municipal da Educação

2º. ENCONTRO ANUAL DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR

Silvia Paula Vendramin Brunetti
Gerente da Educação Complementar
na Secretaria Municipal de Educação

Orlene de Lurdes Capaldo
Consultora Técnica

09 a 12 de fevereiro de 2010

O QUE É O CEC PARA MIM (*)

O CEC é uma escola que eu sempre desejei,
mas eu não sabia que ela iria ser uma escola tão linda e jóia,
com professores legais.
O CEC é uma esperança para que todas as crianças, de sete a doze
anos, se tornem cidadãos sábios e felizes.
Agradeço quem bolou esse Projeto.
Agradeço ao Prefeito por ter permitido a realização desse sonho
e também a todos que aqui trabalham com amor e dedicação.
Em nome de todas as crianças desse
Centro de Educação Complementar Piaquara,
do qual sou a presidente eleita em 21 de outubro de 1994,
através do voto direto e secreto,
o meu muito obrigada.

(*) – Discurso proferido pela aluna Kelen Fabiana de Brito Souza, 12 anos, no ato de inauguração do CEC Piaquara, em 02 de dezembro de 1994.

SUMÁRIO

Inteligência e afetividade na construção da prática pedagógica, 01
Crianças de 05 - 06 anos de idade, 04
Crianças de 07 - 08 anos de idade, 04
Crianças de 09 - 10 anos de idade, 05
Crianças de 11 - 12 anos de idade, 06
Adolescentes de 13 - 14 anos, 07
Proposta de conteúdos de aprendizagem para diferentes grupos de crianças e adolescentes, 08
Conteúdos de aprendizagem para crianças do 1º. Ano do Ensino Fundamental, 09
Conteúdos de aprendizagem para crianças do 2º. Ano do Ensino Fundamental, 10
Conteúdos de aprendizagem para crianças do 3º. Ano do Ensino Fundamental, 12
Conteúdos de aprendizagem para crianças do 4º. Ano do Ensino Fundamental, 13
Conteúdos de aprendizagem para crianças do 5º. Ano do Ensino Fundamental, 14
Conteúdos de aprendizagem para crianças do 6º. Ano do Ensino Fundamental, 16
Conteúdos de aprendizagem para crianças do 7º. Ano do Ensino Fundamental, 17
Conteúdos de aprendizagem para adolescentes do 8º. Ano do Ensino Fundamental,16
Conteúdos de aprendizagem para adolescentes do 9º. Ano do Ensino Fundamental,19
Referências e Indicações bibliográficas para consultas, 20
Projetos Especiais da Educação Complementar: primeiras experiências, 21
Sexualidade, 27

Programação
Programação das Oficinas

INTELIGÊNCIA E AFETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Oriane de Lurdes Capel
Silvia Paula Vendramin Grubi

Jean Piaget foi pesquisador e teórico do desenvolvimento infantil. Ele não foi pedagogo e não construiu uma teoria de aprendizagem. Entretanto, as descobertas piagetianas podem servir como um quadro de referência do desenvolvimento sobre o qual repousa a proposta de conteúdos de aprendizagem, segundo diferentes grupos de idades das crianças na Educação Complementar. O quadro teórico mostra as possibilidades de aprendizagem das crianças em cada momento do desenvolvimento. Embora o foco incidente deste recaia sobre o como a inteligência se desenvolve, a teoria piagetiana mostra a conexão com outros aspectos do desenvolvimento infantil que são igualmente importantes para a proposta da prática pedagógica.

O desenvolvimento mental da criança e do adolescente é uma construção contínua e descrita em termos de equilíbrio. Há dois aspectos complementares desse processo de equilibração. "Devem se opor desde logo, as estruturas variáveis – definindo as formas ou estados sucessivos de equilíbrio – a um certo funcionamento constante que assegura a passagem de qualquer estado para o nível seguinte" (PIAGET, 1983, p.11). Considerando as motivações gerais da conduta e do pensamento, existem **funções constantes**: a ação sempre supõe um interesse que a desencadeia, uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual (neste caso, a necessidade apresenta-se sob a forma de uma pergunta ou de um problema). Ao lado das funções constantes há as estruturas variáveis. A análise dessas estruturas progressivas (formas sucessivas de equilíbrio) marca as diferenças de um nível de conduta para outro, desde os comportamentos elementares da infância até a adolescência. As estruturas variáveis são as formas de organização da vida mental em seus aspectos motor ou intelectual e afetivo (com duas dimensões: individual e social). No desenvolvimento das estruturas da inteligência, Piaget descobriu um conjunto de etapas que, segundo Jean-Marie Dolle (2001, p.67), podem ser reduzidas a três grandes estádios:

1º) Estádio da inteligência sensório-motora (até 02 anos de idade)
2º) Estádio das operações concretas (de 02 a 11/12 anos), com subdivisões:
a) da inteligência simbólica ou pré-operatória (02 a 06/07 anos)
b) da inteligência operatória concreta (07/08 a 11/12 anos)
3º) Estádio da inteligência operatória formal ou das operações abstratas (11/12 a 16 anos), com patamar de equilíbrio por volta dos 15/16 anos.

"Cada estádio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos anteriores. O essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estádios ulteriores, como substruturas, sobre as quais se edificam as novas características" (PIAGET, 1989, pp.12/13).

Para compreender o que são os mecanismos funcionais comuns a todos os estádios é preciso entender que toda ação (movimento, pensamento ou sentimento) corresponde a uma necessidade, isto é, a criança, como o adulto, só executa uma ação exterior, ou interior, quando impulsionada por um motivo traduzido numa necessidade que é sempre a manifestação de um desequilíbrio. A satisfação da necessidade (procura de um objeto exterior) restabelece o equilíbrio. "Toda necessidade tende: 1º. A incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, **assimilar** o mundo exterior às estruturas já construídas e, 2º. A reajustar estas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja **acomodá-las** aos objetos externos" (PIAGET, 1989, p.15). Ao equilíbrio das assimilações e acomodações dá-se o nome de adaptação. Esta é a forma geral de equilíbrio psíquico. Em sua organização progressiva, o desenvolvimento mental apresenta como uma **adaptação mais precisa** à realidade.

O período que vai do nascimento até a aquisição da linguagem representa a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático que cerca a criança. No recém-nascido, a vida mental se reduz ao exercício de aparelhos reflexos (coordenações motoras de fundo hereditário) que correspondem à tendência instintiva como a nutrição. Desde o início, os reflexos da sucção melhoram com o exercício. Com isso, eles dão lugar a uma espécie de generalização da atividade: o lactante suga no vazio, seus dedos e qualquer objeto apresentado casualmente. Rapidamente, o mesmo universo se torna fornecedor de uma realidade para se olhar, ouvir e manipular (quando os movimentos próprios lhe permitam). Os exercícios reflexos vão se tornando mais complexos por integração nos hábitos e percepções organizadas, constituindo o ponto de partida de novas condutas. Antes do pensamento interior que supõe o emprego de signos verbais, portanto, até o aparecimento da linguagem (18 – 24 meses), a **inteligência da criança é prática** ou sensório-motora porque se refere à manipulação de objetos e utiliza percepções e movimentos em lugar de palavras e conceitos (PIAGET, 1989, pp.17/18).

O período da inteligência sensório-motora (sem linguagem, sem conceitos) termina na transição para a **inteligência representativa**. Aquilo que a criança adquiriu no período anterior se conserva e se reconstrói no plano da representação: o objeto, o espaço, o tempo, as categorias de classes e de relações. Duas etapas caracterizam essa reelaboração: dos 02 aos 06/07 anos predomina a representação simbólica ainda não reversível; dos 06 aos 11/12 anos, as operações de classificação e de seriação se elaboram à medida que a

constituem os invariantes de substância, de peso e de volume, que permitem à criança pensar de maneira mais móvel a realidade concreta". **A mobilidade ainda é limitada à medida que ela só opera sobre o concreto.**

Passada a barreira da simples percepção, que exige o contato com o real, a inteligência atinge o nível da representação pela interiorização da imitação, ela própria favorecida pela instalação da função simbólica ou semiótica. A criança tem acesso à linguagem e ao pensamento. Quando a inteligência se torna representativa, opera-se uma distinção no interior das significações estabelecidas pela inteligência sensório-motora. A cada objeto corresponde uma imagem (mental) que permite que a criança evoque esse objeto em sua ausência. Piaget lança a hipótese da **função semiótica** (ou simbólica) sob as formas de: **linguagem, imitação diferida, imagem mental, desenho e jogo simbólico**. A função semiótica permite representar os objetos ou os acontecimentos que não são atualmente perceptíveis, evocando-os por meio de símbolos ou de signos diferenciados. A passagem da inteligência sensório-motora à representativa se efetua pela imitação e sobre ela se apóiam as cinco formas da função semiótica. No sentido restrito, imitar significa reproduzir um modelo. As condutas de imitação são progressivamente adquiridas para se tornarem pouco a pouco diferidas, isto é, sem a presença do modelo. Com a interiorização da imitação, as imagens se elaboram e se tornam como que os substitutos dos objetos dados à percepção. O significante é então dissociado do significado e o pensamento representativo se elabora (DOLLE, 2000, pp.159-164).

Há diferenças entre linguagem e imagem. A linguagem se apóia em um sistema de signos convencionais, fixados por uma dada tradição lingüística. A imagem é, aproximadamente, uma cópia do real. Entre 02 e 05 anos, a criança adquire a linguagem e forma, de certo modo, um sistema de imagens. A linguagem não tem para ela o mesmo valor que tem para o adulto porque só permite evocar realidades particulares. Por isso, a palavra ainda não tem o valor de conceito. Ela evoca uma realidade particular ou o seu correspondente imagético. "Tendo que reconstruir o mundo no plano representativo, a criança o reconstrói a partir de si mesma. O predomínio de um pensamento por imagens encerra a criança em si mesma e, portanto, é um pensamento não socializado. Esse pensamento pode ser observado no jogo simbólico, em que a criança transforma o real ao sabor das suas necessidades e desejos do momento. No outro extremo, encontra-se a forma de pensamento mais adaptado ao real que é o pensamento intuitivo e que, sob certo aspecto, é a lógica da primeira infância (PIAGET, 1989, p.26). Por isso, o egocentrismo intelectual atinge seu grau máximo no decorrer de 02 a 06/07 anos" (DOLLE, 2000, p.165).

Durante a primeira infância (02 a 05 anos) ocorre a transformação da inteligência sensório-motora (ou prática), que se prolonga como pensamento propriamente dito, sob a dupla influência da linguagem e da socialização. A linguagem permite ao sujeito "contar suas ações, fornece de uma só vez a capacidade de reconstruir o passado, portanto, de evocá-los na ausência de objetos sobre os quais se referiam as condutas anteriores, de antecipar as ações futuras, ainda não executadas, e até substituí-las, às vezes, pela palavra isolada, sem nunca realizá-las. Este é o ponto de partida do pensamento" (PIAGET, 1989, p.27). O que acontece com a conduta global, acontece também com o pensamento. O sujeito começa por uma incorporação laboriosa dos dados ao seu eu, à sua atividade. Essa assimilação egocêntrica caracteriza o início do pensamento da criança e o de socialização.

O pensamento dominado pelo simbolismo, essencialmente particular e pessoal é egocêntrico com o que ele implica de realismo intelectual, animismo, artificialismo, finalismo, etc. O finalismo faz com que a criança tome a causa dos fenômenos físicos pela sua finalidade e vice-versa; no animismo as crianças consideram que os objetos inanimados têm vida e consciência, e no artificialismo as crianças confundem os fenômenos naturais e a causalidade material com a fabricação humana. Quanto ao realismo intelectual, para a criança, pensar é manipular palavras. A criança não tem ainda consciência de sua subjetividade, então, o real está impregnado de aderências ao eu. O ponto de vista próprio é considerado como o único possível. Há egocentrismo integral por falta da consciência do eu. Da mesma forma que a criança faz sua verdade, ela faz sua realidade.

O pensamento egocêntrico não se apóia em conceitos, mas no que Piaget chamou de pré-conceitos, que são particulares no sentido que evocam realidades particulares. Uma evolução opera-se gradualmente. Entre 05 e 07 anos, período dito intuitivo (ou 2ª infância), a criança alcança maior generalidade. Seu pensamento incide sobre configurações representativas. De um lado, intuição é uma espécie de ação efetuada em pensamento e vista mentalmente. De outro, a intuição é um pensamento imagético, mais aperfeiçoado que o do período anterior mas que ainda utiliza o simbolismo representativo, continuando a apresentar uma parte das limitações que lhe são próprias (DOLLE, 2000, pp. 166-167). Entre as idades de 02 a 07 anos, encontram-se todas as transições de duas formas extremas de pensamento – o pensamento egocêntrico e o pensamento lógico. O segundo deve dominar pouco a pouco o primeiro.

As transformações da ação em função da socialização têm importância tanto para a inteligência e para o pensamento como para a vida afetiva. Entre 02 e 07 anos, aparecem três novidades afetivas essenciais: a) – desenvolvimento dos sentimentos interindividuais (afeições, simpatias e antipatias) ligados à socialização das ações; b) – aparição dos sentimentos morais intuitivos, provenientes das relações entre adultos e crianças; c) – regulanizações de interesses e valores ligadas às do pensamento intuitivo em geral.

Piaget analisa a articulação entre **inteligência e afetividade** por meio do tema do **juízo moral**. "Toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras" (LA TAILLE, 1992, p.49). O autor parte da análise das **regras do jogo**

(prática e consciência das regras), passa pelas idéias que crianças fazem da **mentira** e finalmente pergunta a idéia de **justiça**. No desenvolvimento de moralidade, Piaget distingue três etapas: anomia, heteronomia e autonomia, considerando o **respeito** como base do desenvolvimento.

O estudo das regras do jogo conduz à hipótese de dois tipos de respeito – respeito unilateral e respeito mútuo – e, consequentemente, de duas morais: uma de **coação** ou da **heteronomia** e outra de **cooperação** ou da **autonomia**. A noção moral que parece resultar diretamente da cooperação é a noção de justiça que, para se desenvolver, requer o **respeito mútuo e a solidariedade**. Para o estudo da moralidade, Piaget se utilizou de várias pequenas histórias apresentadas às crianças, analisando suas respostas.

A noção de justiça mais primitiva e a que se liga diretamente à coação adulta, é aquela na qual se diz que uma sanção é injusta quando se pune um inocente ou quando se recompensa um culpado. Neste caso, a noção de justiça se define pela correlação entre os atos e sua retribuição. Uma segunda acepção liga-se à noção de injustiça quando favorece um à custa do outro. A única sanção possível seria aquela em fazer o culpado suportar as conseqüências de sua falta. Esta reação é mais observada entre os maiores.

História A – *um menino brinca em seu quarto. Sua mãe pede-lhe para ir comprar pão para o jantar, porque não mais pão em casa. O menino não vai e na hora do jantar não pão na mesa. O pai pensa em três punições: 1º proibi-lhe um divertimento (sanção expiatória); 2º privar o menino de pão do almoço que os pais comerão (reciprocidade – consequência direta do ato); 3º retribuir-lhe na mesma moeda quando o menino lhe pedir alguma coisa (sanção por reciprocidade).* Crianças mais novas (06 anos) optam pela sanção mais severa (1ª), enquanto as mais velhas (acima de 07 anos) optam pela sanção de reciprocidade.

História B – *Uma mãe proibiu a seus três filhos brincar com a tesoura em sua ausência. Mas, quando ela saiu, o primeiro disse "E se brincássemos com a tesoura?" O segundo foi logo (ornais para poder recortá-las. O terceiro disse: "não, mamãe proibiu. Eu não mexerei na tesoura!" Quando a mãe voltou, viu na cama todos os pedaços do jornal recortado. Compreendeu que mexeram na tesoura e puniu os três. Será que ela foi justa?* Até 09 anos, as crianças acham que a mãe foi injusta, porque é preciso punir cada um do que fez e não o grupo. Não há, portanto, idéia de responsabilidade coletiva e a idéia de solidariedade é estranha. Quando o culpado recusa-se a confessar e seus colegas não o denunciam, estabelece-se no interior do grupo uma solidariedade superior.

História C: *Saindo da escola, todos os meninos de uma classe forma brincar na rua, arremessando-se bolas de neve. Um dos meninos, atirando sua bola muito longe, quebrou uma vidraça. Um homem saiu da casa e perguntou quem foi. Como ninguém respondeu, foi queixar-se ao professor. No dia seguinte, o professor perguntou à classe quem quebrou a vidraça. Mas, novamente, ninguém falou nada. O culpado disse que não foi ele e os outros não quiseram denunciá-lo. O que deve fazer o professor? Não deve punir ninguém ou deve punir a classe toda?* Até por volta de 09 anos, há a questão da responsabilidade individual de não atingir inocentes, então não se pune ninguém. Acima de 10 anos, a responsabilidade coletiva faz com que as crianças assumam o castigo para todos. A aceitação da sanção coletiva sugere uma certa unidade do grupo.

História D: *numa classe de pequenos, a professora proibira as crianças que apontassem seus lápis. Uma vez, quando a professora estava de costas, um menino pegou a faca e quis apontar seu lápis. Mas cortou o dedo. Se a professora lhe tivesse permitido apontar o lápis, teria ele cortado assim mesmo?* As crianças até 08 – 10 anos, acreditam na justiça imanente: "cortou o dedo porque desobedeceu" – a sanção é automática e emana das próprias coisas. A criança na justiça imanente provém de uma transferência para as coisas, dos sentimentos adquiridos sob a influência dos adultos. A importância da sanção expiatória parece decrescer com a idade, na medida em que a cooperação vence a coação adulta. Crianças mais velhas deixam de acreditar na justiça imanente.

História E: *Uma mãe tinha duas filhas, uma obediente, outra desobediente. Gostava mais daquela que obedecia e dava-lhe os maiores pedaços de doce. O que você acha disto?* A maioria das crianças de 06 a 09 anos que aprovam a mãe fazem predominar a **justiça retributiva** sobre a **justiça distributiva** ou igualitária. Para os pequenos, a necessidade de sanção prevalece e a questão da igualdade não se coloca. A maioria das crianças de 10 a 12 anos acredita que a igualdade deve ter primazia sobre a retributiva. A justiça igualitária desenvolve-se, com a idade, às custas da submissão à autoridade adulta, e em correlação com a solidariedade entre crianças. O igualitarismo parece derivar dos hábitos de reciprocidade próprios do respeito mútuo, mais do que do mecanismo dos deveres que derivam do respeito unilateral.

História F: *Havia numa escola, um menino maior que batia num menor. O pequeno não podia revidar seus golpes, porque era muito fraco. Então, um dia, no recreio, escondeu o pão e a maçã do maior num armário. O que você acha disto? Se lhe dão um soco o que você faz?* A reciprocidade aumenta com a idade e na mesma proporção a sanção parece justa. A maioria dos pequenos (e alguns maiores) acha que não se deve vingar, porque existe um meio mais eficaz de obter reparação – é recorrer ao adulto. Trata-se da predominância da moral de autoridade sobre a moral das relações entre as crianças. Entre os maiores, a reação não é a da submissão a um adulto, mas sim a idéia de que não há relação suficiente entre o roubo do pãozinho e os golpes recebidos. O que é justo é a reciprocidade e não a vingança bruta, é preciso retribuir o que recebeu.

Por volta dos 11 -12 anos, uma nova atitude se esboça – é o sentimento de **equidade**: em lugar de procurar a igualdade na identidade, a criança não concebe mais direitos iguais dos indivíduos, senão relativamente à situação particular de cada um.

No campo da justiça, portanto, são duas morais: a da autoridade que é a moral da obediência e da **heteronomia**. A moral do respeito mútuo que é a do bem (por oposição ao dever) e da **autonomia**, conduz **no campo da justiça**, ao desenvolvimento da igualdade, noção constitutiva da justiça distributiva, e à **reciprocidade**.

CRIANÇAS DE 05 – 06 ANOS

As crianças da Educação Complementar, matriculadas entre 5 e 6 anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental podem estar, do ponto de vista do **desenvolvimento mental**, numa fase de transição entre o estágio pré-operacional para o de operatório concreto e que, por isso, ainda podem apresentar dificuldades do pensamento egocêntrico.

A ênfase das atividades propostas, para diferentes Oficinas, deve recair sobre a linguagem e a socialização, devendo contribuir para que as crianças superem dificuldades (e/ou conflitos), não solucionados na Educação Pré-Escolar, e se preparem para a construção da reversibilidade lógica do pensamento. Educadores desse grupo de crianças devem criar condições de atividades: a) – em pequenos grupos, para facilitar a interação e a cooperação entre as crianças (ênfase dada pelas Oficinas de Relações e de Recreação); b) – que ajudem a aquisição de condutas intermediárias na construção, pelas crianças, das noções de seriação, de classificação e de conservação (ênfase dada pelas Oficinas de Texto e de Expressão).

Quanto ao **desenvolvimento do juízo moral**, crianças até 5 – 6 anos de idade poderão estar ainda na fase de **anomia**, portanto, **não seguem regras coletivas**. Podem se interessar por bolas de gude, mas para satisfazer seus interesses motores ou fantasias individuais. A criança começa por considerar as regras como coação exercida pelos adultos e como sagradas e imutáveis. A coação é um elemento do **respeito unilateral** e estabelece uma relação entre desiguais: um indivíduo respeita um outro sem ser respeitado. A proibição de mentira permanece sob a coação do adulto, portanto, é exterior à consciência da criança."Quando pequena não mente por mentir, ela altera a realidade em função de seus desejos e fantasias.

No campo da **justiça**, enquanto predomina o respeito unilateral, a **autoridade** predomina sobre a justiça. Da coação do adulto se origina a noção de sanção expiatória, uma punição arbitrária em que não existe relação entre o ato cometido e a natureza da falta (GOMES, 2007, p.37).

Por volta dos 06 anos, a **dinâmica psíquica** da criança apresenta, segundo Raquel Soifer (1985, pp.90-91) as seguintes características:

"Conduta: impulsiva, volúvel, excitável. Necessidade de limites. Tendência dramática que se expressa através de reações musculares. Necessita dos rituais e das convenções. Costuma ter ataques de violência quando não atendida nos seus desejos.

Pensamento: animista. É capaz de utilizar símbolos semi-abstratos. Começa a ver-se e aos demais. Tem interesse pela novidade, mas com escassa discriminação.

Atividade corporal: é quase constante, está equilibrando conscientemente seu corpo no espaço. Gosta de trepar, balançar, correr, pular. Tem maior consciência da mão como ferramenta. Interessa-lhe armar e desarmar. As meninas brincam de vestir e despir bonecas. Embaraça-se no manejo do lápis, varia a pressão, inclina a cabeça, etc. abundante atividade bucal: estende a língua, masiga, sopra, morde o lápis ou os lábios.

Jogos: construir, recortar, colar, desenhar. Brinquedos dramáticos em que utiliza bonecas e outros elementos. Começa a interessar-se pelos jogos de salão: dominó, damas, baralho. Geralmente quer brincar com outras crianças e o faz melhor ao ar livre. Não demonstra grande preferência entre meninos e meninas. É brusca e briga com freqüência".

CRIANÇAS DE 07 – 08 ANOS

Do ponto de vista do **desenvolvimento cognitivo**, por volta dos 7 anos, a criança pode adquirir a **reversibilidade lógica** que permite maior mobilidade a seu pensamento e um descentramento progressivo. A reversibilidade aparece como uma propriedade das ações do sujeito, suscetíveis de se exercerem em pensamento ou interiormente.

No nível operatório, o pensamento se torna reversível porque se apóia em invariantes e é por causa disso que a ação de transformação se torna reversível. Uma operação é "aquilo que transforma um estado A em um estado B, deixando pelo menos uma propriedade invariante no decurso da transformação, e com o retorno possível de B para A anulando a transformação". Uma transformação operatória permanece sempre relativa a um invariante, que constitui um esquema de **conservação**. As conservações não são inatas, elas são adquiridas ao mesmo tempo em que se elaboram as estruturas lógico-matemáticas de classes, de relações e de número. (DOLLE, 2000, pp. 169/170). Por volta dos 6 – 7 anos, as crianças já podem apresentar acerto operatório quanto à **seriação** e quanto à **conservação de pequenos conjuntos discretos de elementos.**

Quanto à conservação das quantidades de líquidos, a partir dos 7 – 8 anos, as crianças já podem apresentar acerto operatório, capazes de dar uma ou várias explicações com argumentos de identidade, reversibilidade e compensação. O mesmo acontece com as conservações de substância e de comprimento. Pode também apresentar acerto operatório da **quantificação inclusiva**.

A noção operatória do número não é alcançada antes dos 7 anos pois ela se apóia em duas estruturas operatórias que se constituem ao mesmo tempo: as estruturas lógicas de classificação e as de seriação. O

número pode ser considerado como a síntese das estruturas de classe e de seriação em um sistema único. O número se constrói de modo operatório a partir de um nível de não-conservação (Dolle, 2000, p.209).

Quanto à construção do espaço, o primeiro a se constituir, entre 2 e 7 anos, é o **espaço topológico** (relações de vizinhança, separação, de ordem) e dele derivam, a partir dos 7 anos, o **espaço euclidiano** (ou métrico) e o **espaço projetivo**. O espaço métrico coordena os objetos entre si com relação a um quadro de conjunto. O espaço projetivo supõe uma coordenação entre objetos distintos uns dos outros no plano espacial (DOLLE, 2000, pp. 185-186).

Educadores desse grupo de crianças precisam criar condições de atividades: a) – em pequenos grupos para facilitar a interação e a cooperação entre as crianças (ênfase dada por todas as Oficinas); b) – que ajudem a aquisição de condutas operatórias na construção, pelas crianças, das noções de seriação, de classificação e de conservação (ênfase dada pelas Oficinas de Texto e de Expressão); c) – que mantenham os cuidados pessoais com o próprio corpo e com o ambiente próximo (ênfase dada pela Oficina de Práticas ou Organização do Cotidiano).

Do ponto de vista da **afetividade**, crianças de 07 anos de idade estão dependentes da moral de **heteronomia**, ainda de obediência ao adulto. Professores desse grupo de crianças precisam: a) – ter clareza nas respostas de aprendizagem; b) – estabelecer pequenas regras de convívio e verificar a aceitação das mesmas; c) – deixar bem claros o "sim" e o "não".

Quanto à **prática das regras**, por volta de 07 – 08 anos, com a cooperação, a criança sente-se pertencer a um grupo e começa a surgir a necessidade de controle mútuo e de regras, embora ainda esteja presente a concepção das leis como sagradas e imutáveis transmitidas pelos mais velhos. A moral decorrente é de heteronomia que implica relação de obediência. Quanto à **consciência das regras**, a regra passa a ser imposta pelo consentimento coletivo (a regra não é externa e depende da vontade coletiva do grupo).

Por volta dos 07 anos, a **dinâmica psíquica** da criança apresenta, segundo Raquel Soifer (1985, p.97) os seguintes características:

"Conduta: passa por períodos de concentração em que se abstrai do mundo externo. Demonstra espírito de contradição e acessos de mau humor. Em geral é reflexiva e perseverante, suscetível ao elogio e à reprovação. Tem vergonha de mostrar o corpo. Não gosta que toquem nela. Consegue passar períodos sozinha, lendo ou brincando. Gosta de inventar coisas. Interessa-lhe pensar sobre o sexo. Algumas forjam um namoro.

Pensamento: consegue abstrair e distinguir a idéia do bom e do mau. O sentido do tempo é mais prático e seriado. Sabe ver horas. Tem consciência da passagem do tempo.

Atividade corporal: repete incansavelmente uma atividade. Sua postura é mais tensa. Mantém a posição durante um tempo maior. Tem melhor domínio dos músculos faciais.

Sociabilidade: começa a entender a importância das ações. Adquire a capacidade de colocar-se no lugar do outro. Emociona-se com os demais. Interessa-se pelos fatos sociais e por pessoas estranhas.

Jogos: consegue brincar com grupos maiores. Começa a rejeitar o sexo oposto. Os meninos sentem que as meninas os atrapalham e elas os temem. Participa com mais facilidade dos jogos de salão, já não lhe interessa tanto em ganhar. Gosta de cinema".

Por volta dos 08 anos, a **dinâmica psíquica** da criança apresenta, segundo Raquel Soifer (1985, pp. 92-93) as seguintes características:

"Conduta: mostra-se menos retraído e mais rápido em suas reações. Procura aumentar seus conhecimentos.

Sociabilidade: reconhece a diferença dos adultos. Compreende melhor a reação dos outros. Começa o senso de justiça. Tem consciência definida do grupo escolar. Vai adquirindo aptidões e intuição social. Aceita melhor as limitações impostas pelos companheiros de brinquedo. Sente curiosidade pelas relações humanas. É a idade das amizades firmes. Está capacitada para viajar sozinha.

Pensamento: mais científico. Discrimina semelhanças e diferenças. Interessa-se pelos processos vitais. Consegue pensar antes de fazer.

Atividade corporal: seus movimentos são mais fluentes. É consciente de sua postura.

Jogos: inventa aparelhos, coleciona, gosta de esportes.

Leitura: sente prazer em ler livros e revistas".

CRIANÇAS DE 09 – 10 ANOS

A conservação das quantidades de substância, peso e volume se efetua nessa ordem, com uma defasagem de 2 anos, aproximadamente, entre cada conservação. Assim, se aos 7 – 8 anos há uma acordo operatório da conservação da quantidade de substância, em torno dos 9 – 10 anos, a conservação de quantidade de peso é afirmada como uma evidência, antes da conservação de volume.

Entre 7 e 8 anos, a horizontal e a vertical são descobertas, mas é a partir de 9 anos que elas são aplicadas sistemática e logicamente a todas as situações (DOLLE, 2000, p. 189).

Os primeiros sentimentos morais se originam do respeito unilateral da criança em relação à seus pais ou ao adulto e com esse respeito se forma uma moral de obediência ou heteronomia. Um novo sentimento intervem em função da cooperação entre as crianças e das formas de vida social delas decorrentes – a

respeito mútuo. Este existe quando os indivíduos se atribuem, reciprocamente, um valor pessoal equivalente. Existe respeito mútuo em toda amizade fundada na estima, em toda colaboração que exclua a autoridade, etc. O respeito mútuo conduz a novas formas de sentimentos morais, em transformações referentes ao sentimento da regra. A regra é respeitada, não mais enquanto produto de uma vontade exterior, mas como resultado de acordo explícito. O respeito mútuo leva a sentimentos morais como: honestidade entre jogadores (exclui a trapaça porque viola o acordo entre os indivíduos que se estimam), o companheirismo, etc.. Então a mentira começa a ser compreendida como tal, já que enganar os amigos é mais grave do que mentir para um adulto. Outra conseqüência efetiva do respeito mútuo é o sentimento de justiça. (PIAGET, 1969, p. 58)

Por volta dos 09 anos, a dinâmica psíquica da criança apresenta, segundo Raquel Soifer (1985, pp.98-99) as seguintes características:

"Conduta: maior domínio de si próprio, aplica cada vez mais suas próprias iniciativas; tem autovalorização; analisa seus movimentos, tanto antes como durante a ação. Consegue aceitar a sua culpa, enfatiza os conceitos elementares de justiça, honestidade e verdade. Gosta de planejar as coisas e de prepará-las. Seus estados de ânimo são variáveis, às vezes está aturdida "nas nuvens", o que se deve provavelmente a novas atividades mentais das quais ainda não está consciente e que ainda não se organizaram totalmente. Gosta que depositem confiança nela, é segura e responsável. É uma grande conservadora. Acredita na sorte e na casualidade, mas também na lei. Demonstra interesse pela realidade, é racional e tem automotivação. Tende a ser exigente consigo mesma.

Atividade corporal: trabalha e brinca muito, é mais hábil. Consegue usar as mãos de maneira independente e as diferencia com os olhos. É observadora aguda.

Relações interpessoais: demonstra considerável habilidade na crítica social. Suas relações com os companheiros de brinquedo são boas. Faz amizades com alguma profundidade e duração. Aprende a subordinar seus interesses às exigências do grupo. Tende a admirar indivíduos do mesmo sexo; começa o culto dos "heróis".

Pensamento: gosta de classificar, identificar e ordenar sua informação; tem interesse nas pelas sucessões e categorias; capta os detalhes significativos e a informação que lhe chega por vários modos, sua consciência está claramente em gestação. É perseverante e quer completar o que projetou. É capaz de pensar e raciocinar por si só e aplicar sua inteligência numa tarefa.

Jogos e esportes: ambos os sexos gostam de bicicleta, de patinar, de nadar, de cavalgar; interessa-se pelo jogo coletivo e organizado e pelas competições; desfruta dos jogos de mesa.

Leitura: é uma grande leitora e começa a se interessar pelos livros de aventuras".

Segundo Raquel Soifer (1985, pp.100-101), por volta dos 10 anos, a dinâmica psíquica da criança apresenta as seguintes características:

"*Conduta*: está em contato com o ambiente dos velhos graças a numerosas adaptações. Encontra-se mais avançado na dinâmica e organização do seu sistema de ação. Mostra-se eclética, com múltiplos interesses. Apela para diferentes válvulas de escape: põe os dedos na boca, rói as unhas ou brinca com o cabelo. Os seus temores vão perdendo intensidade, como no medo de cachorro ou de outros animais. Torna-se notória nas meninas uma maior tendência para as lágrimas e nos meninos, para a ira.

Relações interpessoais: abarcam uma ampla variedade de valores sociais e culturais que são intimamente analisados e que contribuem ao desenvolvimento do ego. Nisto as meninas mostram-se mais avançadas do que os meninos. Continua desprezando o sexo oposto, mas já começa a estabelecer certo grau de companheirismo com ele. É muito suscetível à informação social e aos preconceitos e participa, por esta razão, das discussões dos adultos. Ajusta-se às idéias de bem-estar e justiça social. Tem perspicácia nas relações pessoais e senso de justiça. Julga os pais, mas sente também sua influência e se identifica com eles. É aficcionada aos segredos nos quais encontra a sensação do partilhado.

Pensamento: grande versatilidade; vai de um ponto de interesse a outro, mantendo por pouco tempo a atenção em cada um. É rápido, agudo, superficial. Tem consciência dos seus méritos e defeitos.

Jogos e esportes: o brinquedo não lhe é mais fundamental, interessa-se mais pelas pessoas, volta-se para os esportes, embora ainda não tenha noção de jogo limpo. As meninas aficcionam-se aos disfarces e obras teatrais; gostam também de costura, bordado, tecidos e cozinha. Os meninos dedicam-se a fabricar coisas com diferentes elementos e aos experimentos químicos. Começa a se interessar parcialmente pelos jornais, manchetes, fotos, histórias e comentários esportivos.

Noção do tempo: já relaciona o transcurso do tempo com os acontecimentos e, embora a noção desto transcurso não seja ainda muito clara, sabe às vezes o tempo é suficiente e às vezes sobra e que não retrocede. Progride no controle do tempo e praticamente já o manipula".

CRIANÇAS DE 11 - 12 ANOS

Fase de consolidação do pensamento operatório concreto e transição para o operatório formal. Quanto à operação de conservação, "a partir de 11 – 12 anos, as crianças descobrem, de um lado, a relação matemática entre as superfícies e o volume: dois volumes são idênticos se o produto multiplicativo dos elementos (ou dos comprimentos), segundo as três dimensões, é o mesmo; de outro lado, a conservação do

volume, enquanto ocupado pela totalidade do objeto (no interior do meio formado pelos outros objetos)" (DOLLE, 2000, p. 181)

Segundo Raquel Solfer (1985, pp.101-102), por volta dos 11 anos, a dinâmica psíquica da criança apresenta as seguintes características:

"*Caráter*: inquieto, investigador, discutidor, procura a maturidade. Tem altos e baixos emocionais, passa da cólera à alegria, etc. força com os gritos e levantar a voz. São freqüentes os arrebatamentos, mas suas razões são ingênuas. Seus impetos constituem novas pautas emocionais em desenvolvimento. Por alguns momentos fica confuso, desconcertado, "na lua". Suas funções fisiológicas perdem a regularidade. Sente demasiado frio ou calor, cansa-se facilmente. Apresenta tendência para o negativismo e para enfastiar os demais; isto se deve à necessidade de penetrar na realidade. Tendências hipocondríacas.

Atividade corporal: grande inquietação motora, está sempre em movimento; anda. Come, toca, observa, pula, dá socos, balança as pernas, bate os joelhos. Seu sistema psicomotor se expressa de forma múltipla, sem que se veja bem a relação entre os diversos atos.

Relações interpessoais: tem mais noção de como são os seus pais; disputa com os irmãos; é rebelde, resiste em cumprir as tarefas impostas; isto constitui uma reafirmação da sua personalidade. Critica os pais. Com os companheiros tende a promover a interação; enfastia-se, briga, simula hostilidade e conciliação, pode chegar a ser muito cruel. Alterna tudo isto com uma boa disposição para a amizade, sendo capaz de fazer laços profundos. Continua excluindo as crianças de outro sexo por quem sente antipatia. Discrimina melhor as características individuais de seus companheiros. As meninas identificam-se com as amigas. Falam entre si sobre os meninos.

Cuidado pessoal: grande apetite. Quer deitar-se tarde, demora para dormir e custa a levantar-se. Mostra-se um pouco descuidado no asseio; entretanto s preocupa mais com a roupa e com o penteado. Custa-lhe ordenar suas coisas que esparrama por todo lado.

Dinheiro: começa a interessar-se por ele e alguns já conseguem controlar seus gastos e economizar.

Atividades e interesses: o brinquedo já não lhe é fundamental, as pessoas são mais importantes. Gosta dos jogos de salão: baralho, xadrez, damas, dados, etc. Geralmente prefere conversas com um amigo. Entusiasma-se pelos esportes. Interessa-se pelos programas de TV, pela leitura de romances e pelas músicas da moda. O cinema atrai muito.

Tempo e espaço: está prestes a adquirir um sentido mais dinâmico do tempo e do espaço. Sabe que o tempo não retrocede, controla-o bem, é pontual. Já pode desenvolver-se em seu espaço imediato, viajar sozinho, marcar encontros, etc.

Morte: pensa no que acontece às pessoas depois da morte".

Segundo Raquel Solfer (1985, pp.106-107), por volta dos 12-13 anos, a dinâmica psíquica da criança apresenta as seguintes características:

"*Conduta*: é mais razoável, mais companheiro. Procura conquistar a aprovação dos demais. Menos egocêntrico, é capaz de considerar os demais e a si próprio com maior objetividade. Demonstra um crescente senso de humor. Tem iniciativa e melhor conhecimento de si mesmo. Apresenta maior controle de suas emoções, consegue reprimir as lágrimas e a violência. Aceita a discussão e provoca a autodisciplina. Passa por períodos de grande atividade que são seguidos por outros de extrema apatia.

Pensamento: tende cada vez mais a perceber as situações em sua totalidade. Encerra em si modos de pensar, sentir e agir que representam nitidamente a mentalidade madura. Consegue organizar sua energia.

Relações interpessoais: tendem ainda a separar-se por sexos. As meninas mostram mais interesse pelos meninos do que eles por elas. Os meninos expressam sua atração por eles mediante provocação.

Alimentação: tem muito apetite, conforme suas necessidades determinadas pelo crescimento físico e sexual.

Tempo e espaço: já controla bem o tempo. Tem uma definida noção de espaço, o qué lhe permite deslocar-se e viajar com comodidade.

Religião: alguns se voltam intensamente para ela".

ADOLESCENTES DE 13 – 14 ANOS

Após os 11 ou 12 anos, torna-se possível o pensamento formal, isto é, as operações lógicas começam a ser transportadas do plano concreto para o das idéias, sem o apoio da percepção, da experiência. O pensamento formal é hipotético-dedutivo, isto é, capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses e não somente através de uma observação real. As operações formais fornecem ao pensamento um novo poder – liberá-lo do real, permitindo-lhe construir a seu modo as reflexões e teorias (PIAGET, 1969, p..64).

Com a elaboração das operações formais, a vida afetiva do adolescente se afirma na sua inserção da sociedade adulta. Em geral, o adolescente pretende inserir-se na sociedade dos adultos por meio de projetos de programas de vida, de planos de reformas políticas ou sociais. Seu programa de vida aparece mais intimamente ligado às relações pessoais. Em certo sentido, o adolescente descobre o amor (PIAGET, 1969, p.68).

PROPOSTA DE CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM PARA DIFERENTES GRUPOS DE CRIANÇAS E DE ADOLESCENTES

Oriene de Lurdes Capaldo
Silvia Paula Vendramin Brunetti

Quando a concretização das intenções educativas é proposta em resultados de aprendizagens, um caminho possível é iniciá-la com a explicitação dos Objetivos Gerais definidos em conteúdos atitudinais considerados como produtos finais do processo educativo. Assim, os OBJETIVOS GERAIS DA EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR explicitam que crianças e adolescentes sejam capazes de:

- comportar-se de acordo com cuidados corporais de saúde e higiene e com o conhecimento das possibilidades e limitações do corpo humano, recusando qualquer discriminação em função das diferenças de sexo, classe social, crenças, etnia, características físicas;
- apropriar-se dos modos corretos de representação da linguagem, construindo e interpretando coerentemente textos diversos, utilizando-os como instrumentos de comunicação, de reivindicação e de inserção no mundo do social;
- agir com autonomia nas decisões pessoais e nas relações sociais, valorizando as contribuições próprias e alheias e respeitando os princípios básicos de uma sociedade democrática;
- interessar-se pelo trabalho em equipe e pela educação continuada, valorizando o comportamento cooperativo, solidário e responsável, e demonstrando conhecimentos, flexibilidade, idoneidade, criatividade, estabilidade emocional, confiança;
- reconhecer no patrimônio cultural da comunidade, do Estado, do Brasil e de outros países, a diversidade lingüística e artística como direito dos povos e dos indivíduos, desenvolvendo interesse, respeito e tolerância pelo exercício desse direito;
- constituir-se num cidadão que reconhece a relação entre o social e o natural nas questões ambientais, refletindo, participando e articulando-se com o poder público na busca de soluções para problemas que afetam a coletividade;
- comportar-se contra o trabalho precoce, valorizando as experiências escolares como necessidade para ingresso no mundo do trabalho e se preocupando com as oportunidades oferecidas pela Educação Complementar para a ampliação de seu mundo social.

Para cada área de conhecimento delimitada por uma Oficina, é preciso enunciar os OBJETIVOS GERAIS DAS OFICINAS que conduzem à seleção de grandes blocos de conteúdos de aprendizagem.

OBJETIVOS GERAIS DAS OFICINAS DA EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR Criar condições para que crianças e adolescentes sejam capazes de:	OFICINAS
- conhecer o modo de representação da linguagem que corresponde a um sistema alfabético de escrita, e seus usos sociais; - manejar corretamente a linguagem na construção e interpretação de textos coerentes e coesos; - apreciar obras clássicas da literatura infanto-juvenil, sem depreciar textos populares;	Texto
- conhecer os recursos básicos da informática; - utilizar "softwares" que têm como objetivos: desenvolver o raciocínio, organizar o pensamento, facilitar a expressão da criatividade, desenvolver a percepção espacial, apoio pedagógico à alfabetização; - apropriar-se dos recursos da informática, como forma de comunicação;	Informática
- interpretar sentimentos, emoções e crenças por meio da expressão corporal e da exposição oral; - experimentar diversas formas de representação artística como a dança e o teatro; - agir sem preconceito, de modo a poder construir, aceitar e respeitar valores éticos e de outros;	Relações
- reconhecer diferentes materiais plásticos, gráficos, sucatas e suas possibilidades de transformação; - representar sentimentos, emoções e idéias por meio de diferentes materiais em atividades criativas, de modo a poder construir valores e julgamentos estéticos; - apreciar obras de arte, nacional e internacional, bem como produções de caráter popular;	Expressão
- conhecer seu potencial corporal e suas habilidades motoras em ações físicas, mantendo-se mentalmente ativos; - experimentar nos jogos em grupos suas habilidades de coordenar seu ponto de vista com o dos outros; - respeitar as normas estabelecidas para a execução de diferentes jogos;	Recreação e Jogos

- conhecer noções de teoria (estruturação musical) e de prática instrumental com domínio de acordes (harmonia) e de batidas (ritmo) mais utilizados; - utilizar a música como uma linguagem artística em integração com outras linguagens: dança, teatro, etc.; - apreciar a música como uma forma de compreensão do mundo e as possibilidades de interação humana que ela oferece;	Música e Canto
- situar experiências da vida diária - higiene, vestuário, alimentação - como conquistas da independência pessoal estabelecendo uma nova relação de consumo; - executar diferentes atividades de transformação do meio ambiente próximo com vistas à construção de um espaço físico agradável, bonito e limpo; - agir segundo a relação entre o conhecimento e a experiência e conscientizando-se da responsabilidade individual na preservação de um espaço ambiental coletivo;	Práticas de Organização do Cotidiano
- aplicar os conhecimentos adquiridos na escola em outras situações; - elaborar as tarefas escolares solicitadas sem controle dos adultos; - perceber a importância de obter avaliações positivas como instrumento para o acompanhamento regular da educação escolar;	Tarefas Escolares
- elaborar um calendário e participar de festas e comemorações; - comportar-se segundo normas de convivência social - amizade, solidariedade, cooperação, respeito - evitando condutas agressivas e/ou grosseiras.	Convivência

O passo seguinte é fazer derivar dos objetos gerais de cada Oficina os OBJETIVOS ESPECÍFICOS, em termos de conteúdos de aprendizagem, para cada grupo de crianças, respeitando as possibilidades das diferentes etapas de seu desenvolvimento. As sugestões de conteúdos de aprendizagem, mostrados a seguir, não formam um receituário, mas apenas uma demonstração da possibilidade de diversificarmos atividades de cada Oficina para cada grupo de crianças.

CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS DO 1º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

OFICINAS	CONTRIBUIR PARA QUE AS CRIANÇAS SEJAM CAPAZES DE:
Texto	- praticar o trabalho em grupo, respeitando o trabalho executado pelos companheiros; - atender aos comandos do professor como autoridade dentro da classe; - reconhecer diferentes objetos do mundo concreto (alimentação, vestuário, artigos escolares, materiais de limpeza, etc.) nomeando-os e verificando seus usos; - executar painéis coletivos das figuras recortadas; - representar bidimensionalmente (desenho) objetos conhecidos e os transformados pela imaginação e criatividade; - representar bidimensionalmente cenas cotidianas; - representar bidimensionalmente seqüências lógicas; - reconhecer os nomes dos companheiros em "fichas de identificação"; - ouvir e recontar histórias infantis; - escrever na lousa, antes do caderno, nomes de objetos do mundo concreto; - escrever com letras móveis nomes de objetos de propaganda de rua ou de revistas e jornais; - manusear livros de histórias infantis.
Expressão	- praticar o trabalho em grupo, respeitando o trabalho executado pelos companheiros; - atender aos comandos do professor como autoridade dentro da classe; - preocupar-se com os cuidados de higiene e ordem do material manipulado; - comparar diferentes materiais plásticos e instrumentos de manipulação; - distinguir as possibilidades dos materiais e instrumentos para a execução de diferentes atividades e/ou tarefas; - representar bidimensionalmente (desenho) objetos conhecidos e os transformados pela imaginação e criatividade; - representar bidimensionalmente cenas cotidianas; - representar bidimensionalmente seqüências lógicas; - reconhecer condições e posições: maior – menor; mais – menos; igual; direita – esquerda; acima – abaixo ; - ordenar figuras (de animais, objetos, etc.) de acordo com o tamanho; - desenhar objetos ordenados (seriados); - classificar figuras segundo os critérios de cor ou forma ou tamanho.

Relações	– conhecer todas as possibilidades de utilização dos materiais existentes na Oficina; – sentar em círculo, de forma sistemática e concentrada, sem se dispersar com os demais objetos existentes na Oficina; – conhecer os demais alunos que compõem a turma, reconhecendo-os em sua diversidade e individualidade; – falar sobre seu cotidiano, narrando fatos, sentimentos e emoções experimentados em cada situação; – ouvir o outro com respeito, reciprocidade e sensibilidade; – esperar pelo momento adequado para se colocar no grupo; – tratar com cortesia os colegas da turma; – brincar livremente com objetos disponíveis (brinquedos afetivos, de construção e simbólicos); – experimentar reações faciais e corporais, diante do espelho; – participar de "viagens imaginárias" em atividades de relaxamento.
Recreação	– tratar com cortesia os colegas da turma; – praticar o trabalho em grupo, respeitando o trabalho executado pelos companheiros; – atender aos comandos do professor como autoridade dentro da classe; – distinguir as diferentes partes do corpo humano, seus movimentos e possibilidades de locomoção; – executar movimentos corporais dirigidos, nomeando o movimento e partes específicas; – aplicar os movimentos corporais a ritmos musicais diferentes; – executar jogos para o pensamento do mapa mental do corpo, de coordenação dos eixos do corpo e de equilíbrio; – cantar e dançar músicas populares infantis e cantigas de roda; – executar jogos e brincadeiras populares.
POC	– realizar atividades de classificação, seriação e conservação; – tratar com cortesia os colegas da turma; – nomear e manusear objetos e utensílios domésticos; – nomear e manusear diferentes alimentos; – "brincar de casinha" com objetos domésticos em miniatura ou em tamanho natural; – cuidar da limpeza e higiene do próprio corpo e do ambiente próximo; – aprender "como" se alimentar utilizando corretamente utensílios oferecidos; – conhecer diferentes plantas (flores, frutas, ornamentais, etc.) existentes no CEC.

CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS DO 2°. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

OFICINAS	CONTRIBUIR PARA QUE AS CRIANÇAS SEJAM CAPAZES DE:
Texto	– praticar o trabalho em grupo, respeitando o trabalho executado pelos companheiros; – atender aos comandos do professor como autoridade dentro da classe; – ouvir atentamente pequenas histórias; – reproduzir oralmente histórias ouvidas; – reconstrução oral de cenas cotidianas; – interpretar (ler) pequenos textos escritos; – classificar palavras: nomes, verbos, qualificadores, etc.; – elaborar listas de qualificadores para diversos objetos da vida cotidiana; – elaborar listas de verbos que indicam diferentes ações para um mesmo objeto; – reconhecer e recortar figuras de jornais e/ou revistas que representam objetos que se iniciam com as vogais; – reconhecer e recortar figuras de jornais e/ou revistas que representam objetos que se iniciam com as consoantes; – reconhecer a escrita de nomes de objetos, de qualificadores, de verbos, etc.; – narrar oralmente um passeio feito pelo grupo ou uma visita a algum equipamento cultural da comunidade; – escrever pequenos textos sobre atividades infantis; – responder questões suscitadas pelos textos escritos;

Texto	– escrever pequenas receitas de alimentos conhecidos e reconhecidos nas refeições feitas no ambiente da Educação Complementar; – representar bidimensionalmente cenas cotidianas; – representar bidimensionalmente seqüências lógicas; – ler e interpretar pequenos problemas que envolvem raciocínio aritmético; – debater as respostas dadas aos problemas aritméticos; – redigir regras de pequenos jogos infantis; – manusear e ler livros infantis com predominância de gravuras e textos curtos.
Expressão	– praticar o trabalho em grupo, respeitando o trabalho executado pelos companheiros; – atender aos comandos do professor como autoridade dentro da classe; – preocupar-se com os cuidados de higiene e ordem do material manipulado; – reconhecer cores primárias e combinações para cores secundárias; – representar bidimensionalmente de temas variados; – desenvolver atividades de recorte e de colagem; – construir painéis coletivos; – observar obras de artes plásticas, contar como viu as figuras e o que representam; – conhecer o contexto no qual as obras de arte foram produzidas.
Relações	– conhecer todas as possibilidades de utilização dos materiais existentes na Oficina; – sentar em círculo, de forma sistemática e concentrada, sem se dispersar com os demais objetos existentes na Oficina; – conhecer os demais alunos que compõem a turma, reconhecendo-os em sua diversidade e individualidade; – falar sobre seu cotidiano, narrando fatos, sentimentos e emoções experimentados em cada situação; – ouvir o outro com respeito, reciprocidade e sensibilidade; – esperar pelo momento adequado para se colocar no grupo; – brincar livremente com objetos disponíveis (brinquedos afetivos, de construção e simbólicos); – experimentar reações faciais e corporais, diante do espelho; – dançar livremente, em ritmos variados; – representar simbolicamente cenas do cotidiano, com inversão de papéis; – dramatizar pequenas histórias, com utilização de máscaras, fantasias e maquiagem.
Recreação e Jogos	– praticar o trabalho em grupo, respeitando o trabalho executado pelos companheiros; – tratar com cortesia os colegas da turma; – atender aos comandos do professor como autoridade dentro da classe; – distinguir as diferentes partes do corpo humano, seus movimentos e possibilidades de locomoção; – executar movimentos corporais dirigidos, nomeando o movimento e partes específicas; – executar jogos para o pensamento do mapa mental do corpo, de coordenação dos eixos do corpo e de equilíbrio; – executar atividades recreativas de corridas, de saltos, de pular corda, etc. – conhecer e executar brincadeiras infantis tradicionais; – executar jogos com regras simples. – aplicar os movimentos corporais a ritmos musicais diferentes; – cantar e dançar músicas populares infantis e cantigas de roda; – praticar jogos e brincadeiras populares.
Música e Canto	– discriminar sons e ritmos do ambiente; – discriminar ritmos corporais (internos e externos); – cantar livremente (karaokê); – cantar músicas tradicionais infantis; – iniciar o exercício de canto em grupo.

+

Informática (coordenação motora)

POC	– tratar com cortesia os colegas da turma; – cuidar da limpeza e higiene do próprio corpo e do ambiente próximo; – nomear e manusear objetos e utensílios domésticos; – nomear e manusear diferentes alimentos; – "brincar de casinha" com objetos domésticos em miniatura ou em tamanho natural; – realizar atividades de classificação, seriação e conservação; – realizar pequenos trabalhos artesanais; – reconhecer diferentes plantas existentes no terreno da escola ou do CEC; – observar como são elaborados os alimentos das receitas aprendidas; – comportar-se à mesa segundo regras de sociabilidade.

CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS DO 3º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

OFICINAS	CONTRIBUIR PARA QUE AS CRIANÇAS SEJAM CAPAZES DE
Texto	– praticar o trabalho em grupo, respeitando o trabalho executado pelos companheiros; – atender aos comandos do professor como autoridade dentro da classe; – ouvir atentamente a leitura e mediação pequenas histórias; – reproduzir por escrito histórias ouvidas; – ler e interpretar pequenos textos escritos; – narrar oralmente, e depois por escrito, um passeio feito pelo grupo ou uma visita a algum equipamento cultural da comunidade; – responder questões suscitadas por textos escritos escolhidos pelo professor; – interpretar (ler) problemas que envolvem raciocínio aritmético; – debater as respostas dadas aos problemas aritméticos; – redigir regras de jogos infantis; – relatar possíveis mudanças nas regras de jogos conhecidos; – corrigir textos produzidos segundo normas ortográficas e gramaticais; – escrever letras de canções infantis; – escrever receitas da culinária brasileira; – manusear e ler livros infantis adequados para a faixa etária; – elaborar textos.
Informática	– utilizar os recursos da informática, em jogos educativos no computador; – realizar desenhos no bitmap; – digitar pequenos textos no Word, submetendo-os à revisão ortográfica e gramatical.
Expressão	– praticar o trabalho em grupo, respeitando o trabalho executado pelos companheiros; – atender aos comandos do professor como autoridade dentro da classe; – preocupar-se com os cuidados de higiene e ordem do material manipulado; – representar bidimensionalmente temas variados; – aplicar os conhecimentos dos materiais e seus usos, em outras situações e outros usos, construindo novos objetos; – confeccionar os novos objetos imaginados; – manejar adequadamente os instrumentos de transformação dos objetos; – representar tridimensionalmente (maquetes) de temas variados; – executar dobraduras de figuras variadas; – construir objetos variados com sucata; – construir painéis coletivos; – observar obras de artes plásticas, contar como viu as figuras e o que representam; – conhecer o contexto no qual as obras de arte foram produzidas.
Relações	– conhecer os demais alunos que compõem a turma; reconhecendo-os em sua diversidade e individualidade; – falar sobre seu cotidiano, narrando fatos, sentimentos e emoções experimentados em cada situação; – ouvir o outro com respeito, reciprocidade e sensibilidade;

Relações	– esperar pelo momento adequado para se colocar no grupo; – participar de rodas de discussão, analisando situações e propondo alternativas de ação; – brincar livremente com objetos disponíveis (brinquedos afetivos, de construção e simbólicos); – experimentar reações faciais e corporais, diante do espelho; – dançar livremente, em ritmos variados; – executar pequenas coreografias; – representar simbolicamente cenas do cotidiano, com inversão de papéis; – dramatizar pequenas histórias, com utilização de máscaras, fantasias e maquiagem.
Recreação e Jogos	– praticar o trabalho em grupo, respeitando o trabalho executado pelos companheiros; – atender aos comandos do professor como autoridade dentro da classe; – praticar jogos coletivos (cooperativos e competitivos); – exercitar jogos de mesa; – construir com jogos de encaixe.
Música e Canto	– discriminar sons e ritmos do ambiente; – discriminar ritmos corporais (internos e externos); – cantar livremente (karaokê). – praticar o canto coral.
POC	– realizar trabalhos artesanais. – intervir sobre o meio ambiente, manuseando os elementos da natureza (terra, água, fogo e ar). – pesquisar e participar de rodas de discussão sobre ações sustentáveis no meio ambiente; – tratar com cortesia os colegas da turma; – cuidar da limpeza e higiene do próprio corpo e do ambiente próximo; – cuidar das plantas existentes na escola ou nos CEC; – conhecer diferentes plantas e sua origem; – classificar material de lixo reutilizável: papel, lata, plástico, etc. – confecção com jornal de objetos para serem utilizados nas demais Oficinas (peteca para Recreação, por exemplo);

CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS DO 4º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

OFICINAS	CONTRIBUIR PARA QUE AS CRIANÇAS SEJAM CAPAZES DE:
Texto	– praticar o trabalho em grupo, respeitando o trabalho executado pelos companheiros; – ouvir atentamente a leitura ou mediação de histórias; – reproduzir por escrito histórias ouvidas; – reconstruir por escrito cenas cotidianas; – reproduzir por escrito cenas da vida cotidiana; – ler e interpretar histórias da Literatura Infantil; – responder questões suscitadas pelas histórias infantis; – criar textos escritos e submetê-los à apreciação dos colegas – ler e interpretar problemas que envolvem raciocínio aritmético; – debater as respostas dadas aos problemas aritméticos; – relatar regras de pequenos jogos infantis; – relatar possíveis mudanças nas regras de jogos conhecidos; – corrigir textos produzidos segundo normas ortográficas e gramaticais.
Informática	– utilizar os recursos da Informática em jogos educativos no computador; – realizar desenhos no bitmap; – digitar trabalhos no Word, utilizando os recursos disponíveis para a revisão e a formatação de textos; – utilizar o powerpoint para a elaboração de apresentações; – realizar pesquisas pela rede internacional de computadores.

Expressão	– preocupar-se com os cuidados de higiene e ordem do material manipulado; – construir objetos variados com sucata; – construir painéis coletivos relativos a festas populares; – observar obras de artes plásticas, contar como viu as figuras e o que representam; – conhecer o contexto no qual as obras de arte foram produzidas; – conhecer outras linguagens de expressão plástica artística; – reconhecer a arquitetura como arte; – conhecer aspectos do patrimônio arquitetônico da comunidade.
Relações	– conhecer os demais alunos que compõem a turma, reconhecendo-os em sua diversidade e individualidade; – falar sobre seu cotidiano, narrando fatos, sentimentos e emoções experimentados em cada situação; – ouvir o outro com respeito, reciprocidade e sensibilidade; – guardar sigilo sobre os assuntos partilhados; – participar de rodas de discussão, analisando situações e propondo alternativas de ação; – experimentar reações faciais e corporais, diante do espelho; – dançar livremente, em ritmos variados; – executar pequenas coreografias; – representar simbolicamente cenas do cotidiano, com inversão de papéis; – dramatizar pequenas histórias, com utilização de máscaras, fantasias e maquiagem; – utilizar os brinquedos da Oficina como cenografia e suporte para dramatizações; – elaborar enredos e dramatizar histórias.
Recreação e Jogos	– executar jogos infantis coletivos segundo as regras dos mesmos; – conhecer a origem dos jogos; – exercitar jogos de mesa, de encaixe, de conhecimentos e de imaginação.
Música e Canto	– discriminar sons e ritmos do ambiente; – discriminar ritmos corporais (internos e externos); – conhecer e nomear instrumentos de percussão; – executar músicas com instrumentos de percussão. – cantar livremente (karaokê). – exercitar o canto coral.
POC	– realizar trabalhos artesanais. – intervir sobre o meio ambiente, manuseando os elementos da natureza (terra, água, fogo e ar). – participar de rodas de discussão e pesquisar sobre ações sustentáveis no meio ambiente.tratar com cortesia os colegas da turma; – cuidar das plantas existentes na escola ou nos CEC; – realizar pesquisas para conhecer diferentes plantas e sua origem;

CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS DO 5º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

OFICINAS	CONTRIBUIR PARA QUE AS CRIANÇAS SEJAM CAPAZES DE:
Texto	– praticar o trabalho em grupo, respeitando o trabalho executado pelos companheiros; – ouvir atentamente pequenas histórias; – reproduzir por escrito histórias ouvidas; – reconstrução oral de cenas cotidianas; – reproduzir por escrito cenas da vida cotidiana; – ler e interpretar histórias da Literatura Infantil; – responder questões suscitadas pelas histórias infantis; – criar textos escritos e submetê-los à apreciação dos colegas – ler e interpretar problemas que envolvem raciocínio aritmético; – debater as respostas dadas aos problemas aritméticos; – corrigir textos produzidos segundo normas ortográficas e gramaticais;

	– mediar histórias infantis. – contar e recontar histórias do acervo literário da Oficina.
Informática	– utilizar os recursos da informática, em jogos educativos; – realizar desenhos no bitmap; – digitar trabalhos no Word; utilizando os recursos disponíveis para a revisão e a formatação de textos; – utilizar o powerpoint para a elaboração de apresentações; – utilizar adequadamente o excel; – realizar pesquisas pela rede internacional de computadores.
Expressão	– preocupar-se com os cuidados de higiene e ordem do material manipulado; – observar obras de artes plásticas, contar como viu as figuras e o que representam; – conhecer o contexto no qual as obras de arte foram produzidas; – reconhecer a arquitetura como arte; – conhecer aspectos do patrimônio arquitetônico da comunidade; – estudar a obra de artistas plásticos.
Relações	– conhecer os demais alunos que compõem a turma, reconhecendo-os em sua diversidade e individualidade; – falar sobre seu cotidiano, narrando fatos, sentimentos e emoções experimentados em cada situação; – ouvir o outro com respeito, reciprocidade e sensibilidade; – guardar sigilo sobre os assuntos partilhados; – participar de rodas de discussão, analisando situações e propondo alternativas de ação; – experimentar reações faciais e corporais, diante do espelho; – dançar livremente, em ritmos variados; – executar pequenas coreografias; – representar simbolicamente cenas do cotidiano, com inversão de papéis; – dramatizar pequenas histórias, com utilização de máscaras, fantasias e maquiagem; – utilizar os brinquedos da Oficina como cenografia e suporte para dramatizações; – elaborar enredos e dramatizar histórias; – manipular fantoches de mão e de dedo, em representações.
Recreação e Jogos	– executar jogos coletivos segundo as regras dos mesmos; – conhecer a origem dos jogos. – exercitar jogos de mesa, de encaixe, de conhecimentos e de imaginação. – realizar pesquisa sobre esportes populares.
Música e Canto	– discriminar sons e ritmos do ambiente; – discriminar ritmos corporais (internos e externos); – conhecer e nomear instrumentos de percussão; – executar músicas com instrumentos de percussão; – cantar livremente (karaokê); – exercitar o canto coral.
POC	– cuidar da limpeza e higiene do próprio corpo e do ambiente próximo; – realizar trabalhos artesanais; – participar de rodas de discussão e pesquisar sobre ações sustentáveis no meio ambiente; – pesquisar e desenvolver ações de compostagem, reaproveitamento, reutilização e reciclagem de materiais

CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS DO 6º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

OFICINAS	CONTRIBUIR PARA QUE AS CRIANÇAS SEJAM CAPAZES DE:
Texto Texto	- praticar o trabalho em grupo, respeitando o trabalho executado pelos companheiros; - ouvir atentamente a leitura ou mediação de histórias; - reproduzir por escrito histórias ouvidas; - reconstrução oral de cenas cotidianas; - reproduzir por escrito cenas da vida cotidiana; - ler e interpretar histórias da Literatura Infantil; - responder questões suscitadas pelas histórias infantis; - criar textos escritos e submetê-los à apreciação dos colegas - interpretar (ler) problemas que envolvem raciocínio aritmético; - debater as respostas dadas aos problemas aritméticos; - corrigir textos produzidos segundo normas ortográficas e gramaticais; - ler textos de diferentes gêneros literários; - interpretar textos; - elaborar textos; - mediar histórias infantis; - contar e recontar histórias do acervo literário da oficina.
Informática	- utilizar os recursos da Informática, em jogos educativos; - realizar desenhos no bitmap; - digitar trabalhos no Word, utilizando os recursos disponíveis para a revisão e a formatação de textos; - utilizar o powerpoint para elaboração de apresentações; - utilizar adequadamente o excel; - realizar pesquisas pela rede internacional de computadores.
Expressão	- preocupar-se com os cuidados de higiene e ordem do material manipulado; - observar e interpretar obras de artes plásticas; - conhecer o contexto no qual as obras de arte foram produzidas; - pesquisar diferentes formas de expressão artística; - estudar a obra de artistas; - produzir releituras de obras.
Relações	- conhecer os demais alunos que compõem a turma, reconhecendo-os em sua diversidade e individualidade; - falar sobre seu cotidiano, narrando fatos, sentimentos e emoções experimentados em cada situação; - ouvir o outro com respeito, reciprocidade e sensibilidade; - guardar sigilo sobre os assuntos partilhados; - participar de rodas de discussão com abordagens de temas específicos, tais como: sexualidade, drogas, relacionamentos; - experimentar reações faciais e corporais, diante do espelho; - dançar livremente, em ritmos variados; - executar coreografias; - representar simbolicamente cenas do cotidiano, com inversão de papéis; - dramatizar pequenas histórias, com utilização de máscaras, fantasias e maquiagem; - utilizar os brinquedos da Oficina como cenografia e suporte para dramatizações; - elaborar enredos e dramatizar histórias; - manipular fantoches de mão e de dedo, em representações. - pesquisar sobre história do Teatro.
Música e Canto	- conhecer e nomear instrumentos musicais; - executar músicas com instrumentos musicais. - cantar livremente (karaokê); - exercitar o canto coral; - conhecer autores e intérpretes; - conhecer a obra de músicos famosos.

Recreação e Jogos	– praticar o trabalho em grupo, respeitando o trabalho executado pelos companheiros; – executar jogos coletivos segundo as regras dos mesmos; – conhecer a origem dos jogos; – realizar pesquisa sobre esportes populares; – exercitar jogos de mesa, de encaixe, de conhecimentos e de imaginação.
POC	realizar trabalhos artesanais; ~~participar de rodas-discussão e~~ pesquisar sobre ações sustentáveis no meio ambiente; pesquisar e desenvolver ações de compostagem, reaproveitamento, reutilização e reciclagem de materiais. na escola da sua comunidade

CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS DO 7°. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

OFICINAS	CONTRIBUIR PARA QUE AS CRIANÇAS SEJAM CAPAZES DE:
Texto	– praticar o trabalho em grupo, respeitando o trabalho executado pelos companheiros; – ouvir atentamente a leitura e mediação de histórias; – reproduzir por escrito histórias ouvidas; – reproduzir por escrito cenas da vida cotidiana; – ler e interpretar histórias da Literatura Juvenil; – responder questões suscitadas pelas histórias infantis; – criar textos escritos e submetê-los à apreciação dos colegas – interpretar (ler) problemas que envolvem raciocínio aritmético; – debater as respostas dadas aos problemas aritméticos; – corrigir textos produzidos segundo normas ortográficas e gramaticais; – pesquisar profissões e possibilidades de mercado de trabalho no bairro e na cidade; – relatar por escrito os resultados da pesquisa sobre mercado de trabalho; – ler textos de diferentes gêneros literários. – elaborar textos de diferentes gêneros literários. – mediar histórias infantis. – contar e recontar histórias do acervo literário da oficina. – elaborar matérias para jornal da unidade.
Informática	– utilizar os recursos da informática, em jogos educativos; – realizar desenhos no bitmap; – digitar trabalhos no word, utilizando os recursos disponíveis para a revisão e a formatação de textos; – utilizar o powerpoint para elaboração de apresentações; – utilizar adequadamente o excel. – acessar a internet para comunicação virtual. – realizar pesquisas pela rede internacional de computadores.
Expressão	– praticar o trabalho em grupo, respeitando o trabalho executado pelos companheiros; – elaborar painéis coletivos; – preocupar-se com os cuidados de higiene e ordem do material manipulado; – realizar pesquisa sobre diferentes linguagens e expressões artísticas; – observar e interpretar obras de arte; – conhecer o contexto no qual as obras de arte foram produzidas; – produzir releituras de obras de arte.
Relações	– conhecer os demais alunos que compõem a turma, reconhecendo-os em sua diversidade e individualidade; – falar sobre seu cotidiano, narrando fatos, sentimentos e emoções experimentados em cada situação; – ouvir o outro com respeito, reciprocidade e sensibilidade; – guardar sigilo sobre os assuntos partilhados; – participar de rodas de discussão com abordagens de temas específicos, tais como: sexualidade, drogas, relacionamentos; – experimentar reações faciais e corporais, diante do espelho; – dançar livremente, em ritmos variados;

Relações	– executar coreografias; – representar simbolicamente cenas do cotidiano, com inversão de papéis; – dramatizar pequenas histórias, com utilização de máscaras, fantasias e maquiagem; – utilizar os brinquedos da oficina como cenografia e suporte para dramatizações; – elaborar enredos e dramatizar histórias; – manipular fantoches de mão e de dedo, em representações; – pesquisar sobre história do teatro e produção teatral.
Jogos	– executar jogos coletivos segundo as regras dos mesmos; – conhecer a origem dos jogos; – conhecer a variedade de jogos e de esportes; – praticar o trabalho em grupo, respeitando o trabalho executado pelos companheiros; – realizar pesquisa sobre esportes populares; – exercitar jogos de mesa, de encaixe, de conhecimentos e de imaginação.
Música e Canto	– conhecer e nomear instrumentos musicais; – executar músicas com instrumentos musicais; – cantar livremente (karaokê); – exercitar o canto coral; – conhecer autores e intérpretes; – conhecer a obra de músicos famosos.
POC	– realizar trabalhos artesanais; – pesquisar e participar de rodas de discussão sobre ações sustentáveis no meio ambiente; – pesquisar e desenvolver ações de compostagem, reaproveitamento, reutilização e reciclagem de materiais.

CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM PARA ADOLESCENTES DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

OFICINAS	CONTRIBUIR PARA QUE OS ADOLESCENTES SEJAM CAPAZES DE:
Texto	– praticar o trabalho em grupo, respeitando o trabalho executado pelos companheiros; – ler e interpretar histórias da Literatura Brasileira e Universal; – pesquisar possibilidades de mercado de trabalho na comunidade; – conhecer as exigências de cada ocupação ou profissão; – relatar por escrito os resultados das pesquisas realizadas; – corrigir textos produzidos segundo normas ortográficas e gramaticais.
Informática	– realizar desenhos no bitmap; – digitar trabalhos no Word, utilizando os recursos disponíveis para formatação de textos; – utilizar o powerpoint para elaboração de apresentações; – utilizar adequadamente o excel; – acessar a Internet para comunicação virtual; – realizar pesquisas pela rede internacional de computadores.
Relações	– conhecer os demais alunos que compõem a turma, reconhecendo-os em sua diversidade e individualidade; – falar sobre seu cotidiano, narrando fatos, sentimentos e emoções experimentados em cada situação; – ouvir o outro com respeito, reciprocidade e sensibilidade; – guardar sigilo sobre os assuntos partilhados; – participar de rodas de discussão com abordagens de temas específicos, tais como: sexualidade, drogas, relacionamentos; – experimentar reações faciais e corporais, diante do espelho; – dançar livremente, em ritmos variados; – executar coreografias;

	– representar simbolicamente cenas do cotidiano, com inversão de papéis; – dramatizar pequenas histórias, com utilização de máscaras, fantasias e maquiagem; – utilizar os brinquedos da oficina como cenografia e suporte para dramatizações; – elaborar enredos e dramatizar histórias; – manipular fantoches de mão e de dedo, em representações; – pesquisar sobre história do teatro e produção teatral.
Jogos	– praticar esportes populares, segundo as regras oficiais; – escolher e praticar esporte(s) preferido(s).
POC: Educação Ambiental	– pesquisar e participar de rodas de discussão sobre ações sustentáveis no meio ambiente; – pesquisar e desenvolver ações de compostagem, reaproveitamento, reutilização e reciclagem de materiais; – desenvolver projetos especiais de estudo do meio e sustentabilidade.

CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM PARA ADOLESCENTES DO 9° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

OFICINAS	CONTRIBUIR PARA QUE OS ADOLESCENTES SEJAM CAPAZES DE:
Texto	– ler textos de diferentes gêneros literários; – interpretar textos; – elaborar textos de diferentes gêneros literários. – mediar histórias infantis. – contar e recontar histórias do acervo literário da Oficina. – elaborar matérias para o jornal da unidade. – redigir e elaborar pequenos projetos; – praticar o trabalho em grupo, respeitando o trabalho executado pelos companheiros; – pesquisar possibilidades de mercado de trabalho na comunidade; – conhecer as exigências de cada ocupação ou profissão; – conhecer os direitos do trabalhador; – conhecer os deveres do trabalhador; – pesquisar as oportunidades do ensino médio existentes na comunidade; – relatar por escrito resultados da pesquisa sobre mercado de trabalho; – corrigir textos produzidos segundo normas ortográficas e gramaticais.
Informática	– utilizar os recursos da Informática, em jogos educativos; – realizar desenhos no Bitmap; – digitar trabalhos no Word, utilizando os recursos disponíveis para formatação de textos; – utilizar o powerpoint para elaboração de apresentações; – utilizar adequadamente o excel; – acessar a internet para comunicação virtual; – realizar pesquisas pela rede internacional de computadores.
Música e Canto	– conhecer e nomear instrumentos musicais; – executar músicas com instrumentos musicais. – cantar livremente (karaokê). – exercitar o canto coral. – conhecer e estudar a obra de autores e intérpretes. – conhecer a obra de músicos famosos.
Relações	– conhecer os demais alunos que compõem a turma, reconhecendo-os em sua diversidade e individualidade; – falar sobre seu cotidiano, narrando fatos, sentimentos e emoções experimentados em cada situação; – ouvir o outro com respeito, reciprocidade e sensibilidade; – guardar sigilo sobre os assuntos partilhados;

+ Expressão (história da arte)

Relações	– participar de rodas de discussão com abordagens de temas específicos, tais como: sexualidade, drogas, relacionamentos; – experimentar reações faciais e corporais, diante do espelho; – dançar livremente, em ritmos variados; – executar coreografias; – representar simbolicamente cenas do cotidiano, com inversão de papéis; – dramatizar pequenas histórias, com utilização de máscaras, fantasiás e maquiagem; – utilizar os brinquedos da Oficina como cenografia e suporte para dramatizações; – elaborar enredos e dramatizar histórias; – manipular fantoches de mão e de dedo, em representações. – pesquisar sobre história do Teatro e produção teatral. – produzir pequenas apresentações teatrais.
Jogos	– praticar esportes populares; – escolher e exercitar esporte(s) preferido(s); – conhecer as regras oficiais dos esportes; – comportar-se segundo as regras estabelecidas.
POC: Educação Ambiental	– tratar com cortesia os colegas da turma; – cuidar da limpeza e higiene do próprio corpo e do ambiente próximo; – pesquisar e participar de rodas de discussão sobre ações sustentáveis no meio ambiente; – pesquisar e desenvolver ações de compostagem, reaproveitamento, reutilização e reciclagem de materiais; – desenvolver projetos especiais de estudo do meio e sustentabilidade.

fora p/ as turmas 7s

REFERÊNCIAS
e indicações bibliográficas para consultas

DOLLE, J.M. A gênese das operações concretas: da inteligência simbólica ou pré-operatória à inteligência operatória concreta. In DOLLE, J.M. **Para compreender Jean Piaget.** Trad. Regina Vasconcellos. Rio de Janeiro: Agir, 2000.

GOMES, L. R. **Moralidade e respeito ao meio ambiente em crianças e adolescentes:** a construção da "moral ecológica". Tese de Doutoramento defendida na Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, 2007.

KAMII, C. e DeVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil.** Implicações da Teoria de Piaget. Trad. Marina C.D. Carrasqueira. São Paulo, Trajetória Cultural, 1997.

KISCHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis**: o jogo, a criança e a educação.Petrópolis: Vozes, 1993

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M.R. e DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon.** Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança.** Trad. Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 19

PIAGET, J. O desenvolvimento mental da criança. In PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Trad. Maria Alice M. D'Amorim e Paulo Sérgio L. Silva. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

PIAGET, J. **O juizo moral na criança.** Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

SOIFER, R. **Psiquiatria infantil operativa**. Psicologia evolutiva. Volume I. Trad. José Claudio A. Abreu e Maria Ligia M.M.Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

TEBEROSKY, A. e CARDOSO, B. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Trad. Beatriz Cardoso. 5ª. edição. Petrópolis: Vozes, 1993

PROJETOS ESPECIAIS DA EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS

Oriene de Lurdes Capaldo (org.)
Araraquara, setembro/99

A discussão sobre "temas transversais" mostra várias maneiras de compreender o conceito metodológico da *transversalidade* em educação. Uma entende que "os conteúdos curriculares tradicionais formam o eixo longitudinal do sistema educacional e em torno dessas áreas de conhecimento devem circular, transversalmente, temas vinculados ao cotidiano da sociedade". Outra diz que "só tem sentido a inclusão dos temas transversais na escola, a partir de conteúdos vinculados ao cotidiano, se houver uma mudança no eixo vertebrador dos conteúdos escolares". Neste caso, os temas formam o eixo longitudinal dos conteúdos e as disciplinas passam a ser consideradas como meios para a consecução dos objetivos da escola como, por exemplo, a construção da democracia e da cidadania (ARAÚJO, 1997, pp. 09/17).

Intencionalmente, a proposta pedagógica do Programa de Educação Complementar não é a de organizar seus conteúdos em "grade" de disciplinas formais, como na educação escolar, nem a de identificá-lo como "reforço escolar" e nem a de formalizá-lo sob "cursos pré-profissionalizantes" ou "cursos de artes". Do objetivo geral de extensão do universo cultural de crianças e adolescentes, colocados à margem de bens usufruídos por outras parcelas da população de Araraquara-SP, desdobra-se a proposta de organizar os seus conteúdos de aprendizagem em áreas de integração de diferentes linguagens e que deram origem às Oficinas de: Texto, Relações, Expressão, Recreação e Jogos, Música e Canto e Práticas de Organização do Cotidiano.

Desde a sua implantação, o Programa de Educação Complementar assumiu a prática de desenvolver Projetos Especiais em torno de um tema, como tática para a integração das atividades das Oficinas. A escolha do tema orientador tem partido de situações globais ou particulares - *conflito entre crianças e adolescentes, situações sociais críticas, interesses especiais, festas populares* - nas quais os distintos conteúdos de aprendizagem das Oficinas dos CECs são necessários para ampliar a compreensão, e consequente mudança de atitude, dos sujeitos.

Um Projeto Especial é desencadeado por um tema orientador originário daquelas situações globais e próximo da realidade vivida pelas crianças e/ou pelos adolescentes. O tema é utilizado como "chave" para a identificação do Projeto e seleção de áreas de conhecimento disponíveis nas diferentes Oficinas dos CECs.

Na prática da Educação Complementar, um Projeto Especial deve propor conteúdos de aprendizagem selecionados de acordo com a sua dimensão cultural-social, isto é, como produtos representativos da cultura em uma sociedade concreta e multicultural. A escolha do tema é decisão da fase de planejamento coletivo e deve estar em função do compromisso da Equipe de realizar um trabalho educativo de forma integrada e globalizada.

Por se tratar do CEC pioneiro, no PIAQUARA ocorreu a primeira experiência de integração de conteúdos e atividades num mesmo Projeto, com a montagem, representação e apresentação pública da história de Zumbi.

No segundo semestre letivo de 1994, as crianças do CEC Piaquara apresentaram para discussão, na Oficina de Relações, um tema que as perturbava - o preconceito sentido contra o grupo de crianças negras. O tema foi discutido dentro do significado mais amplo do termo preconceito - "não gostamos de algo ou de alguém sem mesmo conhecê-los". A atitude preconceituosa aparecia claramente entre as crianças nos momentos de "brigas", nas palavras ríspidas referentes à "cor da pele".

O assunto foi levado para as "Rodas de Discussão" da Oficina de Relações.

Com a proximidade do dia 20 de novembro - dia da consciência negra - a coordenação da Oficina introduziu o relato da história emblemática de ZUMBI. A mesma história serviu de pretexto para mostrar a presença de elementos da cultura negra no cotidiano dos brasileiros e em diferentes áreas: culinária, linguagem, música, dança, cerâmica, etc. A discussão animou outras Oficinas que, em conjunto, decidiram o tema orientador para a elaboração de um Projeto Especial, para cada período, com um final previsto de representação cênica coletiva. Cada Oficina, então, desenvolveu uma atividade específica que, integrada uma na outra, cobriu as ações necessárias para o resultado final:

Oficinas	Atividades
Texto	Pesquisa bibliográfica e de tradição oral. Elaboração de texto para apresentação coletiva.
Relações	Palestra de professores da F. C. L. - UNESP/Araraquara e de visita ao Museu Histórico e Pedagógico "Voluntários da Pátria". Elaboração de texto para apresentação coletiva.
Expressão	Confecção de: cartazes, cenografia, objetos típicos, objetos de cerâmica. Organização de exposição dos trabalhos realizados.
Música	Pesquisa de ritmos. Construção de instrumentos de percussão. Montagem da trilha sonora.
POC	Pesquisa sobre a culinária negra. Confecção dos figurinos e dos adereços utilizados na representação teatral e nas danças.
Recreação e Jogos	Ensaio das danças típicas e da capoeira.

ZUMBI E A CONSCIÊNCIA NEGRA

Nome do Projeto 01: A ESPERANÇA DE UM POVO
Centro de Educação Complementar PIAQUARA
Direção: *Sônia Regina de Moura Santos*
Coordenação e execução: Professores: *Cleonice Marilene Cayres Hortenci; Dinah Rasteiro; Isaura Cristina Longo Vidal; Maria Socorro Luciano; Rosana Esteves Lopes; Rosângela Aparecida Oliveira Gonçalves; Silvia Regina Paes;*
Recreacionistas: *Elaine Marcolino; José Claudio Salvador; José Roberto Blanchini; Luciana Batista Monteiro da Silva; Silvia Simões Minguini; Suell dos Santos Nogueira;*
Objetivo geral: Fazer com que crianças e adolescentes sejam capazes de repudiar toda discriminação baseada em diferenças de etnias, classes sociais, crenças religiosas, sexo e outras características individuais ou sociais.

O texto a seguir foi utilizado pelas crianças do período vespertino nas apresentações coletivas realizadas no próprio CEC e nas Escolas Estaduais de Primeiro Grau próximas ao CEC. O mesmo texto constou da inscrição do Projeto na BIENAL DA CRIANÇA/95.

⇒ Narrador 1: - *A história que vocês vão ouvir agora fala da luta de um povo para ser livre. Há muitos e muitos anos atrás, os negros foram trazidos pelos portugueses, à força, de um país chamado África, para trabalharem como escravos no Brasil. Os senhores de engenho compravam os negros e achavam que podiam fazer o que quisessem com eles, pois se consideravam seus donos. Por volta de 1600, como os escravos eram tratados como animais, algumas dezenas deles fugiam dos engenhos e se radicavam na Serra da Barriga, no Estado de Alagoas. Com a invasão Holandesa, a fuga tornou-se ainda maior para o Quilombo já conhecido como Palmares, em 1630. Palmares - "a redutos dos escravos" - era constituído de dezenas de aldeias, chamadas "mocambos", distanciadas entre si e cada uma com seu próprio chefe.*

Enquanto o narrador 1 relata o início da história, um coro de crianças entoa a música "Quilombo de Palmares".

⇒ Narrador 2: - *As pessoas que moravam nos quilombos realizavam festas, jogos, danças. Era um momento de lembrar a terra onde nasceram. Sendo assim, vemos a quinta os negros estão presentes nas coisas que fazemos: faziam jogos de capoeira. Esta era uma luta disfarçada de dança para que os senhores não desconfiassem que eles, escravos, estavam treinando para luta. Hoje, a capoeira é mais um jogo do que uma luta. Realizavam o samba de roda. Hoje, nós chamamos esse tipo de samba como pagode.*

Enquanto o narrador 2 fala, um grupo de crianças participam de uma roda de capoeira.

⇒ Narrador 1: - *Palmares cresceu assustadoramente, chegando a cobrir quase a extensão dos Estados de Alagoas, Pernambuco e Sergipe. No quilombo de Palmares, vivia um rei chamado Ganga Zumba que os Orixás enviaram, pela mão de Xangô, para dar força ao seu povo. Ele organizava e liderava os guerreiros. Sua irmã, na África, a princesa desse povo, teve quatro filhos, dois homens e duas mulheres. Uma delas lhe deu um neto, nascido quando Palmares esperava um ataque holandês. Por isso, os negros cantavam e rezavam, pedindo aos deuses que o menino fosse forte e valente e, para agradar a Deus, deram ao menino um nome - ZUMBI - que na língua dos quilombos significava Deus. Zumbi foi crescendo como guerreiro hábil e inteligente, logo se destacando dos demais.*

As crianças entram em cena com tambores e chocalhos e cantam um refrão tirado do musical "Arena conta Zumbi", estreado em São Paulo no dia 01/05/65, com texto de Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri e música de Edu Lobo.

⇒ Narrador 1: - *Começava a resistência do quilombo contra os ataques dos portugueses e senhores de engenho que queriam destruir o lugar, tornando os guerreiros escravos novamente. Ganga Zumba recebe uma proposta do rei de Portugal para que todos os negros abandonassem Palmares e diz isso aos seus chefes.*

O coro das crianças entoa lentamente, e quase sussurrando, refrão do "Arena conta Zumbi".

⇒ Ganga Zumba: - *O rei de Portugal nos propôs que deixássemos Palmares. Com isso nos tornaríamos livres em definitivo.*
⇒ Zumbi: - *O rei de Portugal não pode nos dar aquilo que já possuímos. Nós temos de resistir e lutar pela nossa liberdade, porque eu acredito que nenhum homem é dono de outro homem.*
⇒ Guerreiro 1: - *Não. Nós discordamos. O rei de Portugal nos ofereceu a liberdade.*
⇒ Guerreira 2: - *Achamos que Zumbi está certo! Nós já possuímos a liberdade.*
⇒ Guerreira 1: - *Não! Não! Nós concordamos com Ganga Zumba.*
⇒ Teodora: - *Vamos voltar para nossa terra mãe que nos criou! A mãe África.*
⇒ Dandara: - *Não Teodora, eu não conheço outra terra além dessa na qual vivemos. Temos que ficar e lutar aqui por nossa liberdade.*
⇒ Guerreira 2: - *Muito bem! Liberdade! Liberdade!*
⇒ Ganga Zumba: - *Mas eu fiz um trato com o rei de Portugal. Temos de deixar Palmares e irmos para o vale do Cucaú.*
⇒ Guerreira 2: - *Para sermos novamente escravos? Não! Preferimos lutar!*
⇒ Guerreiro 1: - *Ganga Zumba está certo. No Cucaú nós vamos ser livres, vamos viver em paz.*
⇒ Zumbi: - *Que liberdade é essa que tem de ser comprada? Nós vamos lutar até o fim para nunca mais nos tornamos escravos.*
⇒ Guerreiro 2: - *Viva a lei de Zumbi!*
⇒ Zumbi: - *Cada um é livre para a fazer a sua escolha.*
⇒ Narrador 1: - *Após a discussão, Zumbi retirou-se com seus guerreiros. Ganga Zumba e seus seguidores dirigiram-se ao vale do Cucaú. Nesse instante, caminha em sua direção um enviado do Governador e seus soldados.*
⇒ Enviado: - *O que aconteceu? E os outros negros de Palmares? Onde estão?*
⇒ Ganga Zumba: - *Alguns, liderados por Zumbi, decidiram ficar na terra de Palmares e de lá não saírão.*
⇒ Enviado: - *Mas a proposta do governador era para que todos deixassem Palmares. Não iremos aceitar isso! Ou que todos venham ou nada feito.*

Todas as crianças cantam "Zumbi no açoite".

⇒ Narrador 1: - *Ganga Zumba percebeu que Zumbi estava certo. Todos os palmarinos só seriam livres dentro de suas terras, um povo unido, não dividido. Ganga Zumba e seus seguidores permaneceram no vale do Cucaú, durante algum tempo. Nesse período, Ganga Zumba adoece e morre. Seus seguidores retornam à Palmares onde Zumbi é consagrado rei.*

Todas as crianças cantam "A felicidade do negro".

⇒ Narrador 2: *Como rei, Zumbi conduziu seu povo a grandes vitórias contra os brancos. O governador de Pernambuco contratou, então, um bandeirante paulista - Domingos Jorge Velho - para destruir Palmares. A batalha final foi decidida com o envio de artilharia pesada, encurralando os palmarinos à beira de um enorme precipício. Palmares foi destruído. Zumbi, ferido em combate, logo pôs as matas e falar a seus amigos.*

⇒ Zumbi: - *Palmares resistiu bravamente.*
⇒ Catambo: - *Lutaremos até o fim.*
⇒ Zumbi: - *Todos os povos têm de lutar para manter seus ideais de liberdade.*
⇒ Narrador 1: - *Zumbi é cercado com seus seguidores, é morto e decapitado. Sua cabeça é levada ao rei de Portugal.*
⇒ Narrador 2: - *A história dos negros é a nossa história também pois o Brasil é formado pelo encontro de negros, índios e brancos. Por isso, o nosso dia-a-dia está cheio de coisas e palavras que foram ensinadas por essas pessoas. Nas palavras que falamos - samba, moleque, batuque. Macumba, cachimbo, angu, quitute, cachaça e muitas outras. Na dança - capoéira, maculelê. Na religião - umbanda, candomblé. Na culinária - acarajé, vatapá, pé-de-moleque, feijoada, cocada. Na canção - samba, maracatu, batuque. Nos instrumentos - tambor, chocalho, cuíca, berimbau, tamborim. Nas festas religiosas - congadas, bumba-meu-boi.*

Todas as crianças entram em cena e cantam "Se a mão livre do negro tocar".

"Ninguém ouviu, um soluço de dor, num canto do Brasil.
Um lamento triste sempre ecoou,
desde que o índio guerreiro foi pro cativeiro e de lá cantou.
Negro entoou um canto de revolta pelos ares
no quilombo de Palmares, onde se refugiou
Fora a luta dos inconfidentes, pela quebra das correntes,
nada adiantou,
e de guerra em paz, de paz em guerra,
todo povo dessa terra, quanto pode cantar,
canta de dor.
E ecoa noite e dia, é ensurdecedor,
ai, mas que agonia, o canto do trabalhador.
Este canto devia ser um canto de alegria,
soa apenas como um soluçar de dor.

"É Zumbi no açoite,
oi, oi, é Zumbi
Ganga Zumba rei, rei,
vem ai.
"A felicidade do negro, é uma felicidade guerreira.
Zumbi protetor, guardião, padroeiro,
o grande guerreiro do meu coração".

"Se a mão livre do negro tocar na argila,
o que é que vai nascer?
Vai nascer pote prá gente beber,
nasce panela prá gente comer,
nasce vasilha, nasce parede,
nasce estatuinha, bonita de se ver.
Se a mão livre do negro tocar na onça,
o que é que vai nascer?
Vai nascer pele prá cobrir nossas vergonhas,
nasce tapete prá cobrir nosso chão,
nasce caminha prá se ter nossa ialê
e atabaque prá se ter onde bater.
Se a mão livre do negro tocar na palmeira,
o que é que vai nascer?
Nasce choupana prá gente morar,
nascem as redes prá gente se embalar,
nascem as esteiras prá gente deitar,
nascem os abanos prá gente abanar"

FIM

Nome do Projeto 02: ZUMBI
Centro de Educação Complementar PIAQUARA
Direção: *Sônia Regina de Moura Santos*
Coordenação e execução: Professores: *Cleonice Marilene Cayres Hortenci; Dinah Rasteiro; Isaura Cristina Longo Vidal; Maria Socorro Luciano; Rosana Esteves Lopes; Rosângela Aparecida Oliveira Gonçalves; Sílvia Regina Paes;*
Recreacionistas: *Elaine Marcolino; José Claudio Salvador; José Roberto Bianchini; Luciana Batista Monteiro da Silva; Silvia Simões Minguini; Sueli dos Santos Nogueira;*
Objetivo geral: Fazer com que crianças e adolescentes sejam capazes de repudiar toda discriminação baseada em diferenças de etnias, classes sociais, crenças religiosas, sexo e outras características individuais ou sociais.

As crianças do período vespertino criaram outro texto para as suas apresentações coletivas realizadas no próprio CEC. A mesma história e as mesmas pesquisas resultaram numa outra construção de texto:

Esta é a história de um povo que foi retirado de sua pátria contra a sua vontade, transformado em escravo, com um destino muito brutal.

Antes, bem antes da abolição, os negros já lutavam pela liberdade e, fugindo, fundaram seu reduto - QUILOMBO DE PALMARES - onde eram livres, donos do seu próprio destino.

Ganga Zumba era o rei, os homens eram guerreiros e as mulheres cuidavam da alimentação e faziam cerâmica. Lá, os homens cultivavam a agricultura, pescavam, caçavam, faziam objetos de cerâmica e comercializavam seus produtos com a colônia. Palmares era um quilombo protegido pela natureza, com florestas e terreno de difícil acesso. Os negros transformaram o local num verdadeiro forte. Destruí-lo seria façanha, mas esse era o desejo de muitos senhores de engenho que estavam perdendo seus escravos, sua mão-de-obra escrava. O quilombo de Palmares foi atacado várias vezes, houve muita luta, muitos negros e brancos moravam nos quilombos, morreram muitos homens, mas os quilombos venciam, eram valentes e lutavam por sua gente, seu povo.

Nasceu ali um homem, um verdadeiro guerreiro que foi estudar fora, morava com religiosos. Diante da situação de constantes ataques, Ganga Zumba mandou buscá-lo.

Seu nome: ZUMBI.

Zumbi era um verdadeiro guerreiro, um líder, forte e determinado. Durante um combate, a província mandou um mensageiro levar uma carta a Ganga Zumba na qual o governo propunha trégua. Além disso, propunha a liberdade para todos, desde que trabalhassem para a colônia.

Ganga Zumba pensou, pensou e, diante da situação de constantes ataques, temendo um conflito maior, resolveu aceitar a proposta.

Zumbi, reunindo-se com alguns guerreiros, não aceitou a proposta. Não seria justo que só os negros do quilombo fossem livres, todos deveriam ter o mesmo direito até aqueles que viviam nas senzalas. Resolveu lutar por todos.

Para isso, os quilombos precisavam de outro líder. Ganga Zumba estava velho. Parece ter sido envenenado para que Zumbi assumisse o trono. A partir daí, muitas batalhas foram travadas entre os quilombolas e as tropas do governo. Pouco a pouco, o quilombo foi perdendo a força, muitos negros morreram, vilas inteiras foram destruídas. Numa batalha violenta, balearam Zumbi que conseguiu fugir. Não demorou muito tempo e ele foi encontrado. Destruíram o local no qual estava tentando reorganizar os guerreiros. Cortaram sua cabeça e a levaram ao governador como garantia de que suas idéias nunca mais seriam propagadas.

Mas um líder não morre nunca.

Suas idéias permanecem até hoje e seu povo, os negros, e todos aqueles que lutam contra a injustiça e o preconceito mantêm ainda o ideal de Zumbi - a liberdade.

No dia 20 de novembro, no Brasil, comemora-se o "dia da consciência negra", dia em que Zumbi morreu.

FIM

O QUEBRA-NOZES

Nome do **Projeto:** O QUEBRA-NOZES
Centro **de Educação Complementar PIAQUARA**
Direção: Sônia Regina de Moura Santos
Coordenação: *Márcia Maria Bernal Perches Pierri e José Claudio Salvador*

18 de dezembro de 1996. 19,30 horas.
O Teatro Municipal de Araraquara está repleto de convidados (pais, amigos e familiares das crianças e pessoas da comunidade) das crianças do Centro de Educação Complementar "Piaquara".
Apagam-se as luzes.
Foco de luz sobre Larissa (9,06 anos de idade) que entra em cena e relata:
*- No final do século passado, Tchaikowsky compôs uma música para o conto de Hoffman - **"Quebra-Nozes e o Rei dos Camundongos".** Com a coreografia de Ivanov, o famoso balé russo é encenado em muitos lugares do mundo, na época das festas natalinas. Do balé Allan Lima fez uma adaptação livre para o teatro. Do balé e do teatro, com a música de Tchaikowsky, as crianças do Centro de Educação Complementar PIAQUARA elaboraram sua própria versão: texto, dança e cenografia. QUEBRA-NOZES é um conto mágico de Natal: numa festa, Clara ganha um boneco quebra-nozes de seu padrinho. Em fantasia, o boneco se transforma em príncipe e, juntos, os dois são transportados para o mundo das aventuras, dos sonhos e do amor. Nesse clima de encantamento, o CEC PIAQUARA quer envolver o seu público, compartilhando com eles o desejo de* ***BOAS FESTAS.***

Abrem-se as cortinas. O palco está pronto para a festa de aniversário de Clara. Uma mesa de guloseimas, uma árvore de Natal composta de garrafas de plástico verde sobrepostas e enfeitadas e quatro painéis representativos do ambiente do Palácio Real.
Larissa continua:
- Era uma vez, há muitos e muitos anos, um país tão pequeno que raramente aparecia nos mapas. O nome dele era PIAQUAROWIS. Ali, vivia um povo muito feliz. Vamos embarcar na máquina do tempo e visitar Piaquarowis. Piaquarowis é governado pelo Rei Alexandrowsky 1°. (Alexandre, 11;03)*, um soberano justo, alegre, bondoso e muito estimado pelos seus súditos. Alexandrowsky 1°. tem apenas um defeito, ele é muito guloso. A Rainha Martha* (Joelma, 9;08)*, esposa de Alexandowsky 1°., não se descuida um só momento de seus deveres para com o marido, os filhos e com a disciplina do Palácio Real. Eles possuem dois filhos, o pequeno e endiabrado Príncipe Fritz* (Willian, 11;04) *e a Princesa Clara* (Elaine, 9;11)*, a jóia mais linda e preciosa que existe em todo o Reino. Ela nasceu exatamente na*

passagem da meia-noite do dia 24 para 25 de dezembro, como se o céu quisesse dar um presente aos bondosos soberanos. Assim que Clara nasceu, os reis mandaram chamar o grande mágico Clowsky (Matheus, 11;11) *e o convidaram para padrinho da princesinha. Clowsky é possuidor de incríveis poderes, passados de seu avô Mago Marlim para o pai dele o Mágico de Oz. Basta um gesto dele para as coisas sumirem ou aparecerem. A única coisa que o grande mágico não consegue fazer desaparecer é o pavor que Clara sente por ratos. Como hoje é dia 24 de dezembro, os salões do Palácio Real estão preparados para a grande festa que comemora os dois grandes acontecimentos importantes para o país - O Natal de Nosso Senhor Jesus Cristo e o aniversário de Clara.*

PRIMEIRO ATO. *NO PALÁCIO REAL*

O Rei Alexandrowsky entra no salão arrumado para a festa de Natal e aniversário de Clara e se dirige para a mesa de doces para pegar um deles.

⇒ Rainha: *Não, não, não! Tire já suas mãos reais daí.*

A Rainha pega a mão do Rei e lhe dá umas palmadinhas.

⇒ Rei: *Mas querida, ia comer unzinho só.*

⇒ Rainha: *Nem um, nem meio. Você sabe que daqui a pouco nossos convidados vão chegar e as bandejas vão estar todas feias, faltando doces.*

⇒ Rei: *Mas querida....*

Toca a campainha do Palácio Real.

⇒ Rainha: *Oh! São eles, nossos convidados estão chegando.*

⇒ Rei: *Finalmente vamos poder comer os doces!!!*

⇒ Rainha: *Clara, Fritz venham até aqui e vamos receber os convidados como manda o protocolo.*

O Rei, a Rainha e seus filhos vão cumprimentar os convidados que estão chegando, todos vestidos de gala (Willian, 11;04 - Ana Paula, 10;06 - Jonatan, 9;05 - Gisele, 10;00 - Cristiano, 9;09 - Rodrigo, 11;06 - Francieli, 10;11 - Larissa, 9;06 - Morgana, 9;06 - Patrícia, 11;00 - Aline, 9;11 - Ellen, 9;09 - Diógenes, 9;10)

Clara e Fritz ficam se empurrando.

⇒ Rei: *sejam benvindos, sejam benvindos todos vocês. Oh! Aí vem o bolo!*

Os garçons entram com o bolo e o colocam sobre a mesa de doces. O Rei se aproxima e passa o dedo no bolo para experimentá-lo.

⇒ Rei: *Oh! Digno de ser oferecido à Fada Açucarada. Meus queridos convidados, já que a mesa de doces está ali e nós estamos aqui, poderíamos....*

⇒ Rainha: *Não, não, não meu querido! Nós temos que dar início ao baile.*

⇒ Rei: *Oh! É verdade, minha querida. Então, Vossa Majestade me dá a honra desta dança?*

⇒ Rainha: *A honra é toda minha Majestade.*

Clara está em um canto a olhar Fritz que fica correndo pelo salão, importunando os convidados.

Dança dos convidados.

⇒ Rei: *Meus queridos súditos, acho que a dança deve ter aberto o apetite de todos, por isso...*

⇒ Rainha: *Não!!! Ainda não, é a hora da surpresa.*

⇒ Rei: *Oh! É claro, a surpresa.*

Neste momento chega o Mago e todos o aplaudem.

⇒ Mago: *Isto é para você, doce Clara.*

Entrega-lhe uma flor.

⇒ Clara: *Obrigada, meu padrinho.*

⇒ Mago: *Minha querida Clara, eu trouxe um presente para você.*

O Mago lhe entrega um boneco.

⇒ Clara: *Oh! Que lindo, padrinho.*

⇒ Mago: *Você gostou? É um quebra-nozes.*

⇒ Clara: *Sim, gostei muito.*

O Mago se afasta, de costas, e vai embora. Clara fica sozinha no salão.

Clara dança com seu boneco até adormecer no chão. Nesta dança, Clara pede à Fada Açucarada que seu boneco vire gente.

Dança de Clara com o boneco Quebra-Nozes.

SEGUNDO ATO. *NO PALÁCIO DO REI DOS RATOS*

Clara continua dormindo e sonha que está no país dos ratos dos quais tem imenso medo.

Quatro ratos (Shislene, 10;07 - Marcos Vinicius, 8;07 - Helen, 8;11 - Joice, 10;04) dançam.

Clara acorda e, ao vê-los, desmaia. A dança continua.

Clara acorda e, desta vez, fica muito assustada.

⇒ Clara: *Oh! Onde estou?*

⇒ Rato 1: *Você está no salão de pedra do Palácio do rei dos Ratos.*

⇒ Rato 2: *E vai se casar com nosso Rei.*

⇒ Clara: *Oh! Não, nunca!!!*

Os ratos dançam e ficam puxando os cabelos de Clara e suas roupas. Ela, assustada, procura se esquivar. Neste momento, o Rei dos Ratos entra no salão.

⇒ Rei dos Ratos (Rodrigo, 11;07): *Oh! A princesa!!!*

⇒ Clara: *Eu não vou me casar com você. Fique longe de mim.*

⇒ Rei dos Ratos: *Não precisa ter medo, minha querida.*

⇒ Clara: *Socorro! Socorro!*

Clara pede, em pensamento, que alguém a tire dali, repetindo várias vezes o pedido. Logo em seguida, os soldados (Almir, 11;04 - Jeferson, 8;04 - Anderson, 9;06 - Márcio, 9;04) chegam e travam uma luta com os ratos.

O Rei dos Ratos sai de cena.

Dança dos ratos com os soldados.

Os soldados perdem a luta e o Rei dos Ratos entra rindo no salão.

⇒ Rei dos Ratos: *Seus soldados nunca venceram meus ratos, pois eles são mais espertos e ligeiros.*

O Rei dos Ratos dai rindo.

⇒ Clara: *Oh! Porque, porque será que meus soldados não vencera,?*

⇒ Voz da Fada Açucarada (Ana Paula, 9;06): *Eles foram vencidos porque faltou neles uma coisa muito importante, princesa. Amor!*

⇒ Clara: *Quem é? Quem está aí?*

Entra a Fada Açucarada.

⇒ Clara: *Oh! Fada Açucarada, é você?*

⇒ Fada: *Sim, querida, sou eu. Você não fez um pedido para que seu boneco Quebra-Nozes virasse gente? Pois vou atende-la.*
⇒ Clara: *Oh! Fada, que felicidade!*
Num passe de mágica, entra o Quebra-Nozes (Gustavo, 11;11) em forma de gente para salvar a princesa.
⇒ Clara: *Oh! Meu querido Quebra-Nozes, você veio me salvar?*
⇒ Quebra-Nozes: *Sim, princesa, você me deu o seu amor, seu coração e eu irei salvá-la.*
⇒ Fada: *Antes de eu ir embora, preciso dizer a vocês que tomem muito cuidado, pois cada um tem a metade de um coração e para estar vivo, o outro também precisa viver.*
A Fada entrega um colar com a metade de um coração para cada um dos dois e diz adeus.
Dança de Clara com o Quebra-Nozes.
Nesta dança, eles representam o amor que sentem um pelo outro. Após a dança, os ratos entram e lutam com o Quebra-Nozes. Quando todos os ratos estão liquidados, entra o Rei dos Ratos.
⇒ Rei dos Ratos: *Agora você lutará comigo, seu boneco.*
Dança da luta do Rei dos Ratos com Quebra-Nozes. Música:
Quebra-Nozes vence a luta e quebra a cabeça do Rei dos Ratos. Em seguida, retira discretamente a máscara e vira gente.
⇒ Clara: *Oh! Meu querido você conseguiu e virou gente!*
⇒ Quebra-Nozes: *Sim, minha querida, mas precisamos sair daqui, pois o reino dos ratos está destruído.*
Neste instante, aparece a Fada Açucarada.
⇒ Fada: *Muito bem! Agora vamos para o meu reino.*

TERCEIRO ATO. *NO PAÍS DA FADA AÇUCARADA*

⇒ Clara: *Que lindo, Fada Açucarada!*
⇒ Quebra-Nozes: *Que povo feliz!*
Dança dos palhaços (Maurício, 10;01 - Eduardo, 9;05 - Rosângela, 9;00 - Helen, 8;11).
Saem os palhaços e a Fada Açucarada entra e dança.

QUARTO ATO. *DE VOLTA AO PALÁCIO REAL*

Após a dança da Fada, tudo desaparece e Clara se encontra novamente dormindo no chão do Palácio Real, ao lado do boneco Quebra-Nozes. Entram o Rei, a Rainha e Fritz.
⇒ Rainha: *Clara, minha filha, o que foi que aconteceu?*
⇒ Clara: *Não sei, acho que adormeci.*
⇒ Rainha: *Essa menina não toma jeito!!!*
Os pais se afastam.
⇒ Clara: *Meu querido Quebra-Nozes, foi tudo um sonho. Um sonho lindo que logo acabou.*
No salão, os convidados dançam a Valsa das flores.
O Mago chega e encontra Clara chorando em um canto e lhe faz uma pergunta.
⇒ Mago: *Oh! Minha querida Clara, porque você está chorando?*
⇒ Clara: *Ah! Padrinho, eu tive um sonho lindo, mas tudo se acabou.*
⇒ Mago: *Não chore minha querida, senão seu boneco também ficará triste pois a metade de seu coração lhe pertence.*
Nesse momento, Clara nota seu colar e dá um grande sorriso. No salão real, a campainha toca e é anunciada a chegada de um príncipe que, ao entrar, vê em Clara a paixão de sua vida. Eles se aproximam, juntam as metades do coração num só e dançam a valsa da felicidade eterna.
Dança da felicidade eterna.

FIM

Cerram-se as cortinas. Os aplausos são muitos e fortes.
Abrem-se as cortinas e todos agradecem cerimoniosamente. Continuam os aplausos. As crianças saem do palco e entregam uma rosa vermelha a cada espectador-representante da família.
Todos se abraçam emocionados.

O sucesso da apresentação pública de Quebra-Nozes foi resultado de um esforço coletivo do CEC Piaquara, na execução de mais um Projeto Especial, à procura de um caminho para a integração de suas atividades.

Como no anterior, este Projeto partiu de um tema - o "Natal" - discutido no ano anterior e desdobrado em diferentes atividades promovidas pelas Oficinas. A escolha pelo Quebra-Nozes decorreu da lembrança de um vídeo que apresentava a dramatização do famoso balé.

Oficinas	Atividades
Texto	Discussão sobre o tema "Natal". Pesquisa bibliográfica para a elaboração do texto. Pesquisa biográfica sobre *Tchaikowsky*. Elaboração e correção do texto.
Relações	Discussão sobre o tema "Natal". Apresentação de um vídeo sobre a teatralização do balé Quebra-Nozes. Comparação com outro vídeo com apresentação do balé. Ensaio teatral do texto. Ensaio das danças.
Expressão	Escolha do material cenográfico. Confecção de quatro painéis simbolizando três cenários diferentes. Confecção de objetos para a mesa de doces do cenário da festa no palácio.
Música	Audição das músicas de *Tchaikowsky*. Escolha dos trechos musicais, de acordo com o texto elaborado. Montagem da trilha sonora.
POC	Confecção dos figurinos e dos adereços utilizados na representação teatral e nas danças.
Recreação e Jogos	Ensaio teatral do texto. Ensaio das danças.

SEXUALIDADE

Silvia Paula Vendramin Brunetti

No transcorrer do atendimento integral à saúde defrontamo-nos, freqüentemente, com um tema polêmico e questionador: a sexualidade. Os profissionais de saúde cotidianamente encontram dificuldades em posicionar-se diante de fatos que envolvem um maior conhecimento sobre o desenvolvimento da sexualidade nos seres humanos e se deparam com uma grande amplitude de respostas alternativas em situações de fato. Muitas vezes, sente-se inseguro e acuado diante de questões que merecem intervenção imediata e, em virtude dessa insegurança, pode apresentar condutas ambivalentes, inconsistentes, mentirosas ou inadequadas.

Esse quadro de insegurança traz em si uma raiz muito mais profunda do que se imagina: a atitude do indivíduo frente à sua própria sexualidade. Qualquer sentimento que mantenha em relação ao sexo será transmitido, invariavelmente, a seus clientes, independente do conteúdo do mesmo (positivo ou negativo). Não existem *respostas padrão* às questões sobre a sexualidade; não existem ***receitas*** a serem memorizadas. Existe uma forma de entender melhor os estágios de desenvolvimento da sexualidade e, conseqüentemente, fazer com que o profissional de saúde esteja mais seguro diante de prováveis ocorrências. É o que pretendemos fazer neste momento: esclarecer, sensibilizar e orientar o profissional para, lado a lado, propiciar ao cliente a descoberta de si mesmo e o exercício de sua sexualidade, de forma saudável.

Historicamente, a criança foi considerada, durante um longo período, como assexuada ou sem qualquer interesse sexual. Isso equivalia a dizer que ela não experimentava prazer sexual ou tinha qualquer sensação desse tipo. No entanto, a afirmação de *SIGMUND FREUD* que escandalizou a tantos no início do século passado, de que os bebês já experimentavam o prazer sexual, hoje não assusta mais ninguém.

Por outro lado, falar sobre sexo sempre foi permeado de risinhos e piadinhas, carrancas, gozações ou broncas. O sexo nunca é um assunto conversado ou abordado como os demais. Ele está carregado de conceitos e preconceitos. O primeiro grande passo em relação à quebra de tabus associados ao sexo é poder falar dele sem julgamentos morais pessoais ou grupais, mas como algo natural e essencial à vida. *É a repressão que deforma a vida sexual e emocional das pessoas.*[1]

Sexualidade, e é bom que se diga, não significa genitalidade ou pura e simples redução de estímulos aos órgãos sexuais. Sexualidade é muito mais do que isso: é energia de vida, que invade o indivíduo por meio de todos os tipos de prazer.

Ao definir *tesão, ROBERTO FREIRE* cita que é *tudo o que sentimos sensualizando juntos a beleza e a alegria em cada coisa com a qual entramos em contato e com a qual nos comunicamos. O tesão, num sentido tão fisiológico quanto poético, seria a semente do orgasmo e a raiz das paixões.*[2]

Sendo assim, só informar não basta. Quem se propõe a trabalhar de forma humanista, precisa desenvolver uma atitude positiva em relação ao sexo, propiciando o crescimento da capacidade do indivíduo se relacionar afetivamente com o outro e, assim, poder usufruir, no futuro, de relações sexuais consistentes e de prazer. Portanto, o profissional de saúde, principalmente em seu papel de educador, não deve estar restrito a teorias e a técnicas da anatomia e fisiologia ou, ainda, ater-se ao discurso sobre os "perigos do sexo". Ele deve encarar o sexo de forma sadia e digna, visualizando-o de forma global, no processo de desenvolvimento.

Para que se desenvolva um processo contínuo de educação sexual, não necessariamente curricular, devemos levar em conta alguns princípios básicos:

1. o respeito por si próprio e pela sua dignidade como pessoa;

2. o respeito ao outro, não sendo permitido a ninguém ver o outro somente como meio para satisfazer suas necessidades;

3. o acesso à informação, de forma honesta, clara e não preconceituosa;

4. o desenvolvimento do espírito de crítica e da capacidade de raciocínio do indivíduo, adquirindo condições para refletir sobre tudo o que cerca e escolher o que lhe convém.[3]

Eticamente, em uma sociedade democrática, devemos embasar nosso trabalho em valores universais básicos, tanto em relação à sexualidade quanto qualquer outro comportamento, nas escolhas de alternativas de ação:

1. respeito pela verdade;

2. respeito pela igualdade e dignidade de cada indivíduo;

3. reconhecimento do direito de livre arbítrio e autodeterminação.[4]

---

[1] SUPLICY, M. - *Conversando sobre sexo* - Petrópolis: Editora Vozes, 1983 - pág.27.
[2] FREIRE, R. - *Sem tesão não há solução* - Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
[3] SUPLICY, M. - *Conversando sobre sexo* - Petrópolis: Editora Vozes, 1983 - pág. 28.
[4] idem, idem.

Apesar da amplitude do termo sexualidade e de suas diferenciadas abordagens, estaremos mais atentos ao desenvolvimento da mesma, segundo padrões da psicologia analítica, a fim de melhor sintetizarmos nossas colocações.

Antes do nascimento, ainda no útero da mãe, o feto já está apto a descobrir o mundo e sentir seu próprio corpo, explorando-o em busca de prazer. É natural que, em exames ultrassonográficos o bebê seja surpreendido sugando os dedos ou manuseando o próprio pênis. Além disso, as ondas líquidas que o circundam são fontes de prazer e sensações. A voz, os batimentos cardíacos e a respiração da mãe, além de seus fluídos, chegam carregados de emoções de afeto ou de agressão, de expectativa ou de rejeição, até o feto. É o seu primeiro vínculo com o meio externo e com as relações de troca que estabelecerá posteriormente.

Ao nascer e em seus primeiros meses de vida, o toque da mãe e das pessoas próximas no corpo do bebê, fornecem a ele mecanismos prazerosos de conhecimento. O contato do bebê com o seio materno, com objetos macios e com os alimentos, trazem conforto, segurança e alimento. A primeira fase de seu desenvolvimento sexual está ligada à descoberta de que, em contato com a boca e suas mucosas, os objetos causam prazer. É a *fase oral*. Tudo o que está ao seu redor é, nesse momento, experimentado, chupado, mordido, mastigado,... desde o cobertor, o dedo, brinquedos ou o seio da mãe. Nesta fase, as pessoas devem propiciar esse tipo de experiência, atentando para os aspectos higiênicos dos objetos que rodeiam a criança. Se a boca é para a criança o principal espelho onde vê o mundo refletido, cumpre-nos cuidar para que esse espelho reflita uma imagem limpa, saudável e adequada. A necessidade oral está totalmente vinculada aos sentimentos de proteção e satisfação. Sendo assim, quando a mesma não é amplamente desenvolvida ou, ainda, quando é impedida da experimentação, os transtornos posteriores estarão associados à persistência de comportamentos orais, tais como: fumar, beber, comer em excesso, roer unhas,...

A partir dos dezoito meses, aproximadamente, emerge outra fase, não tão aceita socialmente quanto a primeira, quando a criança passa a centralizar seu prazer em outras partes do corpo, principalmente nos órgãos de eliminação e sexuais. É a *fase anal*. Como esses órgãos são muito próximos, a manipulação dos mesmos torna-se muito freqüente, nesta fase. O treino de esfíncteres anal e uretral ocorre, simultaneamente e a criança passa a ver seus excrementos e tem muita necessidade de tocá-los, experimentá-los, lambuzar-se com eles, colocá-los na boca (até então seu principal foco de prazer). Ao mesmo tempo, ela associa seus excrementos com o nascimento de bebês, o que pode causar comportamentos de retenção ou, ainda, agressão por meio destes. Medidas severas na repressão do comportamento exploratório podem gerar sérios prejuízos ao desenvolvimento emocional e sexual, relacionados à identificação do próprio corpo e suas funções como algo sujo, proibido e que dá medo, ao invés de algo a ser desfrutado. O adulto deve, então, compensar essa necessidade de exploração dos excrementos, por meio de materiais substitutos, tais como: água, areia, lama, massa de modelar, argila, tinta, terra,... Na internalização, a criança sente cada material substituto como os verdadeiros, extraindo das atividades o prazer do contato, além do consolo pela perda do prazer original. Na fase do treino de esfíncteres, deve-se tomar cuidados especiais, evitando lavagens intestinais, termômetros anais, tratamentos rudes, palmadas freqüentes nas nádegas, o que pode gerar problemas futuros, pela associação da dor e prazer, com provável desenvolvimento de comportamentos masoquistas ou sádicos. A fase anal está associada à segurança, autonomia e sentimentos de auto-estima. A fixação nessa fase, pela não exploração total de suas características no tempo certo, pode levar a comportamentos auto e hetero-punitivos, além de perfeccionismo em relação a si mesmo e aos demais.

Com o desenvolvimento físico e emocional progredindo, a criança descobre que as mais agradáveis e intensas sensações de prazer estão localizadas na área genital de seu corpo. É a *fase fálica*. Nesta fase, é comum a manipulação constante dos órgãos genitais. Para que a criança saiba que seu corpo não é fonte de pecado e punição, não deve ser reprimida frontalmente. O adulto deve, portanto, refrear seus preconceitos em relação à masturbação, solicitando a criança a fazer outra atividade, junto com ele e nunca citar a masturbação presenciada. A criança nunca deve ser reprimida, com observações verbais sobre a masturbação. Nunca deve se dizer *tire a mão daí, não toque nisso, se você puser a mão aí eu corto fora, se você mexer aí vai cair,...* Em caso de freqüência acentuada do comportamento, devemos estar atentos a problemas diversos, tais como: cistites, micoses, falhas de higiene..., . realizando o diagnóstico e tratamento adequados. A atividade masturbatória compulsiva pode, ainda, ser prenúncio de fuga da interação social o que pode comprometer todo o relacionamento da criança com os demais. Sendo assim, cuidados especiais devem ser tomados, com intervenção clínica, se necessário. A fase de manipulação dos genitais é tão natural quanto a busca de prazer anterior, por meio da boca, do ânus ou da uretra. Deve, portanto, ser encarada como uma outra forma de exploração e descoberta.

A partir dos três ou quatro anos, a criança passa a manifestar mais interesse pelo corpo das outras pessoas, além de um interesse crescente a respeito do nascimento e questões sexuais. Este momento é decorrente da ampliação da linguagem e da visão do mundo que a cerca. Para que se propicie seu equilíbrio emocional, o educador deve estar voltado a uma única e simples regra geral: dizer sempre a verdade.

A partir dos sete anos, a criança passa ao período que a psicanálise nomeou como *período de latência*, quando a mesma já conheceu as partes de seu corpo, do corpo dos outros, manuseou todas essas partes e, então, parte a novas experiências, voltadas a novas curiosidades. É uma fase voltada mais às questões científicas, coincidentemente com seu ingresso na escola de primeiro grau. Já é capaz de controlar

seus impulsos sexuais, obedecendo mais ao *princípio da realidade* do que ao *princípio do prazer*. Por ter evoluído em suas relações sociais, é possível aguardar pela satisfação de suas necessidades ou, ainda, sublimá-las ou compensá-las. O controle externo faz com que seu ego se estruture de forma mais coerente e com regras sociais internalizadas. As questões sexuais passam a figurar, então, como um dos pólos de auto e hetero conhecimento. Mais tarde, na puberdade, a sexualidade estará emergindo de forma mais intensa, em virtude de mudanças corporais, funcionais e anatômicas, expectativas de união entre os adolescentes e construção de padrões de reprodução. A partir da entrada na adolescência, um grande caminho será percorrido, rumo à sexualidade adulta, passando por momentos de prazer, dor, frustração, medos, arrependimentos, curiosidade, felicidade, alegria, tristeza, expectativas... A sensualidade e a sexualidade sendo exercitadas levarão os sentimentos infantis embora, trazendo a configuração de novos padrões de comportamento adultos.

A puberdade é um conjunto de alterações físicas e psicológicas que acontecem na vida dos meninos e meninas, demarcando o início da adolescência. "adolescere" significa "ir para". Portanto, nesse momento de transição, surgem sentimentos contraditórios, entre a criança se despedindo e o adulto ainda em construção.

Em algumas situações os sentimentos em relação ao próprio corpo são confortáveis, de prazer e de aceitação. Imediatamente a seguir, o adolescente torna-se totalmente desconfortável num corpo que está mudando bruscamente, no qual não se reconhece e com o qual não se identifica. A adolescência caracteriza-se essencialmente como uma situação de crise, onde coexistem oportunidades e riscos. As emoções são vividas com muita intensidade, por vezes com desejos contraditórios. O universo está em constante ampliação. Fazer perguntas e discutir idéias são o início da busca da verdade individual. A adolescência é uma etapa de vulnerabilidade.

A capacidade reprodutiva inicia-se com a puberdade, quando existe um desenvolvimento ao nível físico, especialmente dos órgãos sexuais, isto é, com a produção de esperma no menino e o início da menstruação na menina. Os responsáveis por estas modificações são os hormônios, que estimulam o crescimento e o desenvolvimento do corpo e dos órgãos sexuais.

Antes da puberdade, os corpos de meninos e meninas são muito semelhantes: sem cintura, quadril reto, ombros estreitos, peito liso, mamilos pequenos, tom de voz parecido... À medida que vão se desenvolvendo, os seus órgãos vão amadurecendo até ficarem prontos para poderem exercer plenamente a sua sexualidade e a reprodução.

Por volta dos 10 anos, a glândula pituitária ou hipófise, localizada na base do cérebro, libera hormônios na corrente sangüínea. Estes hormônios, por sua vez, chegam às glândulas sexuais (ovários e testículos) e fazem com que elas funcionem de forma diferenciada, ativando hormônios sexuais específicos, que determinarão o desenvolvimento dos órgãos sexuais. Nos meninos, esse hormônio é a *testosterona* e nas meninas é o *estrogênio*.

Essas alterações fisiológicas não acontecem a todos os meninos e a todas as meninas ao mesmo tempo. Cada pessoa tem o seu próprio ritmo e não podemos fazer nada para acelerar ou atrasar a puberdade. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, sabemos que a puberdade começa geralmente por volta dos 10 anos e se completa quando termina o processo de desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários (masculinos e femininos) e quando se adquire a capacidade reprodutiva, por volta dos 18 a 19 anos.

Nas meninas, a puberdade começa com o aparecimento da menarca (primeira menstruação); nos meninos, inicia-se com a possibilidade de ejaculação.

Nas meninas, observa-se um aumento na altura e no peso, os quadris se arredondam e alargam, as mamas se desenvolvem, começam a crescer pelos púbicos, nas axilas e nas pernas. A pele fica mais oleosa e as glândulas sudoríparas tornam-se ativas. Os ciclos menstruais marcam um importante marco na vida das jovens.

Os meninos são habitualmente mais altos, mais fortes e com mais massa muscular. Os ombros e o peito se alargam e os músculos começam a se desenvolver. O pênis e os testículos crescem e surgem os pelos púbicos, debaixo dos braços, nas pernas, no peito e no rosto. Os pelos dos braços ficam mais grossos e os pelos púbicos tornam-se mais espessos. As glândulas sudoríparas começam a funcionar. Os testículos começam a produzir esperma. Alterações nas cordas vocais tornam a voz mais grossa, embora alguns sons agudos sejam produzidos, por vezes involuntariamente.

Quando se fala em corpo, logo vem associada a idéia de padrões culturais de beleza e, sendo a adolescência um período onde ocorrem várias mudanças não só na forma de ver a vida e de entender as pessoas como também a nível corporal, é natural que os adolescentes se questionem sobre todas estas transformações. É difícil lidar com o próprio corpo quando se é adolescente, uma vez que não se pode escolher o momento em que ele se começa a modificar, ele o faz sozinho, sem a nossa opinião e sem o nosso consentimento. Todas estas mudanças não vão deixar de causar alguma surpresa e, na maior parte das vezes, desconforto. Com certeza, não existem dois corpos iguais. Crescemos de formas diferentes e em ritmos diferentes e, embora possa parecer complicado, o importante é que o adolescente sinta-se bem com aquilo que é, transmitindo uma imagem positiva às pessoas que conhece e que o rodeiam.

A mídia influencia as pessoas continuamente, com imagens de rostos lindos e corpos perfeitos, o que pode gerar desilusão em relação ao próprio corpo. Na verdade, esses padrões definem que não seja possível alguém estar completamente satisfeito com o próprio corpo. Existem pessoas que se acham demasiado altas e outras baixas demais; umas acham-se muito magras e outras com alguns quilos a mais; há quem se ache bonito, assim como há quem se ache horrível... Mas é preciso não esquecer que o conceito de beleza varia de pessoa para pessoa e também de época para época. Aquilo que é desagradável para um, pode ser altamente atraente para outro. No entanto, embora existam coisas que pareçam não ter solução, existem estratégias que podem ajudar o adolescente a melhorar a sua auto-imagem e a sua auto-estima: praticar exercícios físicos, evitar comidas inadequadas, ir a um dermatologista e utilizar determinados cremes para a acne, assim como evitar hábitos pouco saudáveis (fumar, bebidas alcoólicas, ambientes poluídos, etc.) e utilizar adequadamente o seu tempo de lazer.

O importante é que o adolescente tenha condições de conversar acerca dos próprios problemas e dúvidas, sentindo-se bem consigo mesmo, integrando na sua personalidade tanto os defeitos, quanto as qualidades, vantagens e diferenças. Somente aceitando o próprio corpo e tirando proveito dele, o adolescente será verdadeiramente feliz.

Uma vida sexual deve ser segura, divertida e saudável. As pessoas, ao manterem relações sexuais, devem sentir-se bem com a própria sexualidade, desfrutar do prazer de estar com o outro e, se assim o quiserem, devem vir a ter ou não filhos, de acordo com as suas opções e escolhas.

Falar de reprodução é falar da possibilidade física dos espermatozoides e óvulos, ao se encontrarem, darem origem a uma gravidez. Portanto, tanto a vivência da sexualidade e das relações sexuais quanto a vivência da reprodução implicam decisões informadas, livres e responsáveis. Decisões que devem começar pelo indivíduo, pelo que ele quer e sente, sem a influência dos outros ou do grupo de amigos. Decisões que exigem assumir responsabilidades.

O Planejamento Familiar é uma forma de assegurar às pessoas o direito de acesso à informação, métodos de contracepção eficazes e seguros, serviços de saúde adequados que permitam a vivência da sexualidade segura e saudável, bem como a uma gravidez e parto nas condições mais adequadas. O Planejamento Familiar deve:

- promover uma sexualidade saudável e segura;
- informar e aconselhar sobre a saúde sexual e reprodutiva;
- reduzir a incidência das doenças sexualmente transmissíveis e as suas conseqüências;
- reduzir a mortalidade e a morbidade materna, perinatal e infantil;
- permitir que o casal decida quantos filhos quer, se os quer e quando os quer, planejando a sua família;
- preparar e promover uma maternidade e paternidade responsáveis;
- melhorar a saúde e o bem-estar da família e de cada pessoa em particular.

Sexualidade e reprodução são conceitos diferentes, embora se articulem e se complementem ao longo das diferentes fases da vida de cada pessoa. A sexualidade é uma parte integrante na nossa personalidade e se desenvolve ao longo de toda a nossa vida. É uma fonte de comunicação e de prazer, uma forma de expressar a afetividade, uma maneira de cada pessoa se descobrir a si mesma e à outra. A reprodução é uma função biológica da sexualidade, a partir da maturação do corpo.

O despertar da sexualidade é um processo que acompanha naturalmente as transformações corporais iniciadas na puberdade e a maturação psicológica, para que o crescimento se dê de uma forma harmoniosa, satisfatória e completa. Tudo se passa num tempo de descobertas e expectativas, em que o desejo e o prazer são novas sensações que podem despertar dúvidas, medos e angústias, por ser desconhecido tudo o que está acontecendo.

O adolescente vai tomando consciência de si como ser sexual e sexuado, que se relaciona consigo mesmo e com as outras pessoas, de forma característica, individual e pessoal. Passa a conhecer e aceitar as modificações do próprio corpo, que perde as formas de criança, para adquirir características e funções próprias da idade adulta. Afinal crescer é fácil e irreversível, embora quando somos nós a mudar e a crescer tão radicalmente, pode ser que não nos pareça tão simples. A capacidade de cada um em lidar com essas inquietações pode associar-se à descoberta e ao exercício da sexualidade com prazer. A relação sexual deve ser uma história de encontro de desejos de corpos e de almas.

A adolescência é uma fase da vida onde se juntam grandes oportunidades, mas também vários riscos. É na adolescência que despertamos para as primeiras paixões. O amor, a atração e o desejo são vistos de uma maneira arrebatadora, forte e eterna. Aquela é a pessoa que queremos amar para o resto da nossa vida, com ela queremos ser felizes para sempre e temos a sensação de que o seu amor de tudo nos protegerá. O amor torna-nos grandes, invulneráveis e capazes de tudo vencer. Este é um dos primeiros riscos, do qual não temos, por vezes, uma noção real.

Com o despertar dos hormônios, instala-se o caos: é o corpo que muda dia-a-dia, a voz que se [illegible] os quadris que se alargam, os pêlos que crescem. De repente, o adolescente começa a olhar de

maneira diferente para a colega da carteira ao lado, a amiga que o acompanha até a sua casa todos os dias parece-lhe mais bonita e ele passa a sonhar com ela. E... pronto !!! O adolescente está apaixonado !!! Foi apanhado pelas garras do amor !!!

Então, lá vai o adolescente para uma montanha russa: *será que ela gosta de mim ?...o que ela quis dizer com aquilo ?... como posso conquistá-la ?... como posso atraí-la ?... se lhe digo o que sinto, corro o risco dela me dizer que não, se lhe conto arrisco-me a ser gozado pelas amigas dela ?...*

O amor é um risco, mas é um risco que vale a pena correr... O adolescente corre o risco de morrer por amor, como os protagonistas dos grandes romances...

Quando, finalmente, ele consegue conquistar o grande amor da sua vida, surgem outros riscos. O risco de não saber dar um beijo, a ansiedade da primeira relação sexual, o risco de uma gravidez não desejada, o risco de uma doença sexualmente transmissível, riscos e mais riscos... Sejamos positivos: a vida é um risco e, embora o inicio da vida sexual traga consigo alguns riscos acrescidos, é uma aventura fantástica para qual o adolescente deve se preparar, fugindo às angústias, embora medos e receios façam parte do próprio crescimento.

Os riscos têm um grave problema matemático: eles se multiplicam, principalmente quando o adolescente:

- pensa que as coisas só acontecem aos outros e que o amor de tudo o defende;
- pensa que o que ouviu dizer a outras pessoas, também se aplica a ele e não esclarece as próprias dúvidas com um profissional, de forma adequada;
- pensa que ser diferente é estranho, crime, ilegal e faz mal;
- não conhece o próprio corpo e como ele funciona.

Para procurar a própria independência, a própria maneira de ser, a sua companhia, o prazer e a autonomia, o adolescente não deve correr riscos desnecessários. Deve ser inteligente, informado e responsável, sabendo evitar os riscos.

O sexo deve ser encarado de uma forma saudável. Quando alguém vai ter relações sexuais é desejável que o faça de forma descontraída e informada para que, sem medos e receios, de uma forma tranqüila e agradável, possa viver a própria sexualidade. O adolescente deve optar pelo melhor momento para dar início à sua vida sexual. Ele deve avaliar se de fato deseja iniciar a sua atividade sexual, se está preparado, informado e se vai ter relações sexuais pelo prazer da descoberta ou se quer ter relações para fins de concepção.

É importante que o adolescente pense nisso para que tudo corra bem, de forma saudável. Se o intuito da relação sexual é uma gravidez, então não se usa nenhum contraceptivo. Se o intuito não é este, então ele deve se prevenir, utilizando um método contraceptivo.

Quando o rapaz ou a moça atinge a puberdade, sente de forma acentuada a necessidade de obter satisfação sexual e sente-se fortemente atraído por inúmeros estímulos sexuais, de acordo com os seus gostos e preferências pessoais. A satisfação destas necessidades implica sempre em um determinado comportamento sexual.

As pessoas não vivenciam as suas experiências sexuais da mesma forma. Isso não significa que sejam anormais mas, sim, que não existem duas pessoas iguais e que, também ao nível do comportamento sexual, as diferenças existem. A partir de um mesmo estímulo, cada pessoa vai processar esse fato de forma diferente, de acordo com as suas característica físicas, a sua afetividade, a sua história de vida e a sua maneira de pensar, o que dará origem a comportamentos sexuais diferenciados. O que para uma pessoa pode ser erótico, para outro não terá o mesmo significado. Os afetos relacionados como o desejo, a atração e o enamoramento influenciam os comportamentos sexuais individuais. Se a sexualidade varia ao longo da vida e se as pessoas são diferentes, então os comportamentos e desejos sexuais são diferentes também. O que importa é que a pessoa se permita não ser exatamente igual a todas as outras pessoas e que ela compreenda que é sempre possível imaginar uma experiência sexual ainda mais gratificante do que a anterior. É o prazer da descoberta e da partilha.

Sendo assim, durante a adolescência e início da idade adulta, cada indivíduo define seu caminho, sua orientação sexual. Se por um lado, busca uma definição de si próprio, enquanto homem ou mulher, por outro esse individuo se posiciona em relação às outras pessoas, em relação ao prazer, escolhendo como e com quem quer partilhar a sua sexualidade, em relações heterossexuais, homossexuais ou bissexuais.

Quando nascemos, só temos uma coisa definida: o nosso sexo anatômico. Quando um bebê nasce, se tem um pênis é um menino e se tem uma vagina é uma menina. Além das questões anatômicas, todo o resto se constrói e vai se formando ao longo da vida, a partir das expectativas sócio-culturais e da definição dos papéis sexuais atribuídos pela sociedade a homens e mulheres. Assim, o gênero é definido pelos comportamentos e estereótipos sociais de masculinidade e masculino, de feminilidade e feminino.

Sendo a parte biológica desta questão a única definida inicialmente, é importante perceber que a nossa identidade sexual é algo que vamos construindo na interação com os outros, aprendendo a ser homens

ou mulheres, primeiro no contexto familiar e, depois, com o nosso grupo de amigos e com todas as outras pessoas com quem vamos nos relacionando no transcorrer da vida.

As crianças, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, em sua grande maioria, andam divididos pelo sexo: meninos com meninos; meninas com meninas. Parece que os meninos se agrupam para aprender uns com os outros os comportamentos masculinos e as meninas a aprender entre elas os comportamentos femininos. Esse comportamento é saudável e vai ajudar, mais tarde, quando cada um já "sabe" como é e já está preparado para ir para o outro grupo, misturando-se aos do outro sexo. Essa "mistura" ocorre normalmente, na adolescência.

É claro que não é sempre assim. Existem rapazes que sempre gostaram mais de estar com meninas e meninas que sempre gostaram mais de estar no grupo dos rapazes, sendo aceitos naturalmente pelos grupos. Tudo isto é perfeitamente normal e acontece segundo os gostos de cada um, sem preconceitos em relação a isso. Nessas semelhanças e dessemelhanças, o adolescente vai aprendendo e construindo a sua personalidade e a sua identidade sexual. No entanto, a sua orientação sexual é outra coisa.

Existem pessoas que, nascendo com um determinado sexo anatômico (um pênis ou uma vagina), não se sentem identificados com o sexo que têm e, interiormente, identificam-se com o sexo oposto. Referimo-nos aos transexuais.

Extrapolando as questões da identidade sexual, podemos analisar a sexualidade ao nível da escolha dos parceiros sexuais de acordo com: gostos, atrações, preferências e desejos de estar com alguém para ter relações sexuais e afetivas.

A escolha de parceiros está ligada simplesmente ao prazer que cada um tem. As pessoas cuja afetividade e sexualidade estão orientadas a sentir prazer em ter relações sexuais exclusivamente com pessoas do sexo oposto são heterossexuais. Aqueles que orientaram a sexualidade e em termos afetivos preferem pessoas do mesmo sexo, são homossexuais. As pessoas que em termos sexuais e afetivos mantêm o interesse em pessoas de ambos os sexos são bissexuais.

As escolhas não têm nada a ver com normalidade ou anormalidade. Essas escolhas estão relacionadas com as aprendizagens e as orientações sexuais de cada pessoa, de acordo como administram o próprio prazer. Trata-se de como cada um sente, orienta e vive a sua vida interior, podendo escolher com quem tira mais prazer na sua sexualidade, bem como na escolha da companhia mais íntima que quer para si.

Muitas vezes pode-se gostar muito de alguém do mesmo sexo, mesmo sem ter mantido relações sexuais com aquela pessoa. O indivíduo pode sentir-se atraído por pessoas do mesmo sexo ou do sexo oposto, sem ainda ter vida sexual ativa ou ter feito sexo uma única vez. As pessoas podem experimentar alternadamente relações hetero e homossexuais, de acordo com o prazer e a orientação das próprias preferências sexuais, mas não sem que esteja definida sua orientação sexual logo após a primeira experiência sexual. A definição ocorre a partir do grau de satisfação sexual e prazer que se experimenta numa relação hetero ou homossexual.

É natural, principalmente durante a adolescência, que essas dúvidas e confusões de papéis surjam. Quando se define, mais tarde e com maior clareza, a identidade e a orientação sexual, estas dúvidas dissipam-se, a escolha é feita, se percebe e se sente a própria orientação sexual.

É possível ter relações sexuais satisfatórias, simplesmente a partir do desejo ou da atração sexual, sem o envolvimento afetivo e/ou amoroso. No entanto, a segurança emocional e a expressão da afetividade proporcionam um grau maior de intimidade, de entrega e de satisfação.

A atividade sexual deve ser um momento de prazer e não uma performance que requer uma atuação específica. À medida que aumenta a experiência sexual, a pessoa percebe que o que interessa realmente é o estar um com o outro e o caminho da exploração mútua e da partilha, mais do que qualquer resultado final. Por outro lado, ninguém atinge o orgasmo apenas porque deseja que isso aconteça. O prazer que se pode ter numa relação depende de vários fatores, inclusive do equilíbrio endócrino, da química cerebral e das diferentes experiências ao longo da vida, assim como da disponibilidade que se tem no momento, o local, o tipo de relação, etc..., pelo que não há um padrão uniforme da resposta sexual. Deste modo não se pode exigir que a relação sexual termine sempre com o orgasmo. O que importa é que a pessoa tenha consciência de que é bom sentir as sensações de prazer na relação sexual, ainda que seja uma experiência muito boa quando se atinge o orgasmo.

No exercício da sexualidade, se a pessoa está descontraída, bem consigo própria e com a outra pessoa, a intensidade do toque das carícias pode ser bastante agradável, estimulante e sensual. É claro que cada pessoa sente as carícias de forma diferente e o que é agradável para um, pode ser desagradável para outro.

Masturbação significa acariciar, tocar ou estimular partes do corpo para obter prazer. A masturbação não tem de ser necessariamente a estimulação dos órgãos genitais. O corpo todo possui partes que são agradáveis ao toque, que podem proporcionar prazer: as zonas erógenas. O corpo todo é uma zona erógena, já que a pele, em toda a sua extensão, tem a potencialidade de transmitir ao cérebro tanto sensações agradáveis como de dor. A masturbação é um comportamento que pode acompanhar o indivíduo ao

longo de toda a sua vida, desde que é gerado. Na infância, por volta dos 2 ou 3 anos, quando a criança está se conhecendo e explorando seu corpo com mais interesse, e na adolescência, em decorrência das mudanças hormonais, a masturbação pode ser um comportamento mais freqüente. É na masturbação que se permite um maior conhecimento do próprio corpo, uma descoberta e o exercício do prazer. É uma fase de auto-conhecimento, reconhecimento, experimentação para, mais tarde, partilhar.

No transcorrer dos anos, e ainda hoje, certas religiões e culturas, além de várias pessoas, consideram a masturbação como algo feio, sujo e pecaminoso. A masturbação sempre esteve imersa na ignorância e nos mitos negativos: quem se masturba fica impotente, quem se masturba não vai ter filhos, pode se perder a virgindade ao se masturbar, a masturbação faz bolhas pelo corpo, a masturbação faz mal à saúde, a masturbação faz crescer pelos em todo o corpo, a masturbação faz crescer as mamas nos homens... Enquanto mito, essas afirmações sempre foram inquestionáveis, apesar da falta de amparo científico que as legitimasse. No entanto, na consulta científica, podemos afirmar que nada desses mitos se mantém ou se comprova. A masturbação é uma forma saudável de se expressar e viver a própria sexualidade, sem culpas ou punições.

A masturbação é, ainda, muitas vezes tida como um comportamento só para rapazes. O fato das mulheres não falarem sobre isso não significa que não o façam. No entanto, pela própria formação cultural, as meninas sentem vergonha, medo de serem repreendidas, apontadas e preferem não falar sobre a masturbação. A masturbação, por ser um comportamento que faz parte da própria intimidade, é um ato que requer privacidade. Portanto, não é necessário falar sobre ela ou distribuir cartazes a respeito.

No entanto, um comportamento requer especial atenção: se alguém tem por hábito refugiar-se na masturbação, isolar-se, não procurar a companhia de parceiros sexuais, talvez precise de ajuda. As pessoas podem pensar que é mais fácil e simples o seu mundo, as suas fantasias, evitando conhecer outras pessoas, namorar, partilhar. É claro que o nosso mundo é fascinante e a nossa imaginação pode nos levar ao paraíso. Mas o mundo dos outros e que eles têm para oferecer também pode ser maravilhoso.

Estudos científicos definem que a maior freqüência de relações sexuais durante a vida de uma pessoa ocorre que entre os 16 aos 25 anos de idade. Após essa idade, cada pessoa segue um caminho diferente e individual de comportamento e de freqüência de relações sexuais e de relacionamentos afetivos. Esse comportamento é influenciado diretamente por fatores educacionais, sociais e morais.

Quando um homem ou uma mulher estabelece um tipo de conduta sexual e chega com ela à maturidade, ao alcançar mais idade sofre, por vezes, uma pressão social negativa, pois o preconceito das pessoas o qualifica de velho, retirando dele o direito de exercer a maior parte de suas funções, especialmente as sexuais. A sociedade tende a classificar o idoso como uma espécie de criança grande, com funções limitadas e com a crença de que suas funções sexuais deveriam deixar de existir. Pode ser ridicularizado em suas intenções de melhorar a sua aparência pessoal, ainda mais se isso se manifesta com um toque de juventude como expressão de sua vitalidade ou de seu espírito dinâmico e empreendedor.

A procriação não é a única nem a principal motivação para as relações sexuais entre os seres humanos. A conjugação dos afetos, a possibilidade de compartilhar sentimentos e o prazer das sensações atingidas pela intimidade dos corpos são fatores muito mais importantes a serem considerados do que o eventual desejo de perpetuação da espécie. O impulso erótico, em seu significado mais abrangente de "busca do prazer", inicia-se nos primeiros dias de vida e se estende por toda a nossa existência, não sendo uma característica exclusiva de uma determinada faixa etária. O impulso sexual, porém, recebe múltiplas influências com o passar dos anos: algumas de caráter físico (diminuição natural da produção de hormônios, instalação de doenças degenerativas, etc.), outras de origem psíquica (depressão) e sócio-cultural (por exemplo, alguns conceitos religiosos surgidos na Idade Média, mas que ainda perduram, que ligaram o sexo ao pecado e à culpa, e que afirmavam ser a produção de filhos o único objetivo do relacionamento amoroso). Diversas pesquisas científicas comprovam que o avançar da idade, por si só, não se traduz necessariamente pela renúncia ao exercício da sexualidade entre os casais.

Nos homens, a partir dos 50 anos, inicia-se a andropausa. Nessa fase, ocorre a diminuição do tamanho dos testículos e conseqüente queda da produção de testosterona (hormônio sexual masculino), que começa a declinar de forma lenta e gradual, porém persistindo por toda a vida. A andropausa gera como possíveis conseqüências: a impotência sexual, a ejaculação precoce, a perda de memória, o câncer na próstata, nervosismo, insônia, a queda da libido (apetite sexual), a perda de cabelo, diminuição da massa muscular, alterações no humor, doenças cardiovasculares e osteoporose.

A chegada da andropausa pode ser constatada por: exames de sangue, que medem o índice de testosterona; espermograma, que quantifica a produção de espermatozóides; exame urológico (mais conhecido como toque); densitometria óssea, para verificar osteoporose; ecografia da próstata e abdômen. O tratamento para a andropausa deve ser realizado sempre com prescrição e acompanhamento médico e consiste em: reposição hormonal, medicamentos para reversão de quadros de impotência sexual e dieta com restrição de colesterol e açúcar, com maior teor de sais e vitaminas como legumes, verduras e frutas. Esse tratamento deve produzir os seguintes benefícios: retardo da osteoporose, melhoria no desempenho sexual, nos distúrbios neurológicos e na qualidade de vida.

Nas mulheres, os hormônios ovarianos diminuem de maneira mais aguda durante a quarta década de vida, ao término da qual ocorre a menopausa (a última menstruação). O desempenho sexual de homens e mulheres diminui, naturalmente, com a queda dos níveis hormonais. Mas, diminuir não significa terminar.

No climatério, os sintomas decorrentes da queda dos níveis hormonais, como as ondas de calor, os suores noturnos, a menor elasticidade e lubrificação da vagina, podem prejudicar, de forma mais ou menos intensa, o relacionamento sexual da mulher nesta fase. A secura vaginal torna a penetração mais difícil e até dolorosa, criando a associação "sexo-dor" em lugar de "sexo-prazer", o que faz com que muitas mulheres passem a evitar as relações por esse motivo. Entretanto, esse processo pode ser evitado ou revertido com o uso de diversos medicamentos atualmente disponíveis. Em outras palavras, é possível manter uma vida sexual ativa e prazerosa por muitos e muitos anos após a menopausa.

Em 1940, a expectativa de vida das brasileiras era de apenas 45 anos e, portanto, a maioria falecia antes da menopausa. Em 2002, segundo o relatório do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a média de vida das mulheres em nosso país alcançou os 74,9 anos. Isso significa que, atualmente, as brasileiras passam pelo menos um terço de suas vidas na pós-menopausa. Mas, não basta viver mais; é preciso viver melhor, com mais qualidade. Após a sexualidade feminina ser reprimida por muitos séculos, talvez a expressão plena dessa sexualidade faça parte do que, para as mulheres seja "viver melhor". Apesar de inúmeros fatores (físicos, psíquicos e sócio-culturais) influenciarem, podendo afetar o relacionamento íntimo dos casais, o mais importante é que a mulher, em qualquer idade, não cultive falsos preconceitos sobre si mesma.

Uma pesquisa feita pelo *Núcleo de Estudos de Sexologia e Geriatria de Curitiba*, que entrevistou 2.400 mulheres, chegou aos seguintes dados:

Faixa etária	Nº médio de relações sexuais ao mês
Entre 18 e 30 anos	16,5
Entre 31 a 40 anos	10,9
Entre 41 e 50 anos	12,2
Entre 51 e 60 anos	8,0
Entre 61 e 70 anos	17,0

A pesquisa indica que a mulher de terceira idade, entre 61 e 70 anos, que é saudável e tem parceiro fixo, tem vida sexual mais intensa que noutras faixas etárias e que, após a aposentadoria, essas avós vivem um renascimento sexual. Entre 51 e 60 anos, a vida sexual é menos movimentada, com indícios da menopausa e suas alterações hormonais como provável causa da redução da freqüência de relações sexuais. No entanto, se no período da menopausa a mulher fizer a reposição hormonal complementada com reforço de sais minerais e exercícios físicos para o controle da musculatura das paredes internas da vagina, ela garante a manutenção da sua libido e evita dores vaginais, dificuldade de atingir o orgasmo, depressão, calores, apatia e outros sintomas, atravessando a menopausa com vida sexual ativa, no mesmo ritmo anterior. Sem vida sexual, a mulher perde a cintura, os glúteos caem, o seio despenca. E o humor vira uma calamidade !

Essa pesquisa demonstra que a mulher não perde a sexualidade com o passar dos anos, como os estudos dos pesquisadores *Kinsey e Rischfield*, na década de 40 defendiam, apresentando a mulher idosa como assexuada.

Segundo Marilene Cristina Vargas, médica coordenadora da pesquisa, as mulheres de mais de 40 anos que não entraram na menopausa são as mais realizadas sexual e afetivamente. Nesta fase, o triângulo hormonal que governa o orgasmo (composto pelos hormônios estrogênio, progesterona e testosterona) fica mais ativo e a mulher conhece melhor seu corpo, sabe o que quer e já perdeu inibições comuns na primeira etapa da vida sexual. Quando a mulher sabe o que quer, o orgasmo vem mais rápido e é mais longo. A duração do orgasmo tem a ver com o tempo do jogo amoroso e - novamente neste caso - a mulher madura é a que mais se destaca. Segundo a médica, acima dos 40 anos, geralmente a mulher está estabilizada profissionalmente e busca satisfazer suas necessidades sensoriais de forma objetiva, sem perder tempo, pois metabolizou mais rapidamente as mudanças contemporâneas e procura não só gozar como dar prazer a seu parceiro. Cristina cita ainda uma outra pesquisa, feita em clínicas para tratamentos de distúrbios sexuais, segundo a qual, na população feminina brasileira, 23% declaram não ter desejo e nem orgasmo; 35% se definem como ótimas de cama, com alta freqüência de orgasmos. As 42% restantes se declaram "regulares": têm cerca de 50% de relações com orgasmo, em certas fases da vida têm disfunção de desejo e precisam de estímulo para voltar a ter relações sexuais. Os problemas que levam à dificuldade de ter orgasmo são tratáveis e dentre eles destacam-se: hérnias de disco, tumores, artrites, varizes vaginais, doenças psíquicas, desequilíbrios hormonais e até defeitos no olfato.

Comentando a pesquisa realizada em Curitiba, o andrologista Marcio Sister, especialista em sexualidade da *International Society for Impotence Reserch*, considerou extremamente improvável que um casal de mais de 60 anos tenha 17 relações sexuais por mês, declarando que atendeu a cerca de quatro mil

pacientes em 12 anos de consultório e que a maioria dos homens com mais de 60 anos o procuraram por problemas de impotência. Segundo o andrologista: "esta é a idade da descida da serra do homem. Com quem estas mulheres vão ter tantas relações ? Não deve ser com o parceiro. O pique sexual do homem e da mulher não é o mesmo depois dos 60. Talvez em intensidade seja possível, porque já estão com os filhos criados, uma vida estável, sem os fantasmas da gravidez, mas freqüência eu duvido."

Já o psicólogo Arnaldo Risman, especialista em sexualidade humana e professor da *Universidade Aberta da Terceira Idade (Unati/Uerj)*, afirma que, apesar das alterações hormonais que ocorrem na menopausa, a mulher não perde a capacidade de sentir desejo nem a capacidade orgástica, podendo até sentir orgasmos múltiplos. Mas alguns fatores interferem neste processo, como o preconceito social e o aspecto psicológico. Na terceira idade, a mulher se sente menos atraente e incapaz de conquistar um parceiro, gerando assim conflitos emocionais. Outra questão é a falta de parceiro. Devido às mudanças fisiológicas, muitos homens perdem o interesse pelo sexo.

O interesse sexual persiste em 72% dos homens e em 65% das mulheres durante a sexta década de vida. Sem dúvida, a atividade sexual está restrita a uns 42% nos homens e 36% nas mulheres. A freqüência de coitos varia de uma vez ao dia até uma vez ao mês, na sétima ou oitava década de vida. Tais valores poderiam ser maiores, se conseguíssemos controlar os prejuízos dos comentários sociais negativos. Cada vez mais encontramos pessoas que aos 70 anos de idade referem uma excelente vida sexual com seus parceiros, em uma relação de ternura, de amor e de sensualidade. Infelizmente, se vêm obrigadas a não comentar o fato, pois têm medo de cair no ridículo, em decorrência das críticas sociais que fazem ao fato de que "velhos não deveriam fazer essas coisas". No entanto, a presença de relações sexuais com regularidade é um sinal de saúde e vigor, sem que seja importante os números de sua freqüência e a forma como a sexualidade é vivenciada.

O sexo é uma função natural como é o comer ou dormir e, portanto, pode ser perturbado por toda uma série de questões que normalmente não envolvam fatores físicos. Todos sabem que uma alimentação pouco cuidada, com pressa, sob pressão, ansiedade ou estando de mau humor pode conduzir à falta de apetite, insônia, muito embora o corpo esteja basicamente saudável. De forma análoga, ao se sentirem bem e descontraídas, as pessoas funcionam naturalmente e conseguem apreciar as coisas boas da vida. Assim, se a pessoa permitir que o sexo aconteça natural e descontraidamente, os próprios corpos responderão adequadamente, sem qualquer esforço consciente.

Diversos fatores podem perturbar a vivência da sexualidade:

- atitudes negativas em relação à auto-imagem, onde a pessoa não gosta do próprio corpo, não se sente atraente, não confia em seus atributos, refletindo na sua forma de estar na intimidade e na descontração necessária para que a relação seja gratificante;
- a falta de compreensão ou falta de informação sobre a sexualidade;
- não saber o que esperar ou o que fazer na relação sexual ou informações erradas, baseadas muitas vezes em mitos;
- as atitudes negativas em relação ao sexo;
- o medo de sentir dor na relação;
- a falta de confiança ou um conhecimento incorreto sobre o método contraceptivo que é utilizado, gerando receio por uma gravidez indesejada;
- medo de não estar protegido adequadamente, expondo-se às doenças sexualmente transmissíveis;
- problemas na relação, decorrentes de ressentimentos ou magoas, prejudicando a intimidade dos parceiros;
- pressa e ansiedade em relação à privacidade e a necessidade de que tudo corra bem, com receio de que possa aparecer alguém, impossibilitando um ambiente favorável à calma e relaxamento desejáveis e contribuindo para que o homem ejacule antes de o desejar e ambos não atingirem um nível de prazer realmente gratificante;
- ingestão de álcool ou outras drogas, interferindo na resposta sexual;
- fatores emocionais decorrentes da preocupação excessiva com algum aspecto da vida ou da depressão podem diminuir a capacidade de resposta sexual.

O importante é que as pessoas tenham uma atitude positiva em relação à sexualidade, considerando-a uma atividade agradável e prazerosa, permitindo-se descontrair e tirar prazer das próprias respostas sexuais e não cultivando a ansiedade de querer "funcionar" de maneira perfeita. As práticas sexuais só serão saudáveis quando forem desejadas, resultarem em experiências de prazer e não envolverem riscos desnecessários e conseqüências negativas.

BIBLIOGRAFIA:

1. BRÜCKNER, H. - *Cuando tu hijo te pregunta* - Havana: Editora Gente Nueva, 1980.
2. COSTA, Dr. Carlos Antônio da – *Menopausa e Sexualidade* - A Saúde da Mulher: artigo mensal de divulgação científica em Ginecologia – nº 15, ano II, junho de 2004 - http://www.drcarlos.med.br/artigo_015.html.
3. FREIRE, R. - *Sem tesão não há solução* - Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
4. FREUD, S. - *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* - Rio de Janeiro: Editora Imago - Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud - volume VII, 1972.
5. Fundação Carlos Chagas e Clube de Mães do Jardim Santa Rita (Diadema) - Série *Esse sexo que é nosso* - São Paulo, 1986.
6. PIAGET, J. - *O nascimento da inteligência na criança* - Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
7. SUPLICY, M. - *Conversando sobre sexo* - Petrópolis: Editora Vozes, 1983.
8. RAMOS, ELZA - *Orgasmo na velhice* - 2001 http://www.vivatranquilo.com.br/terceira_idade/colaboradores/sempre_forma/avulsas/mat6.htm
9. VARGAS, Marilene Cristina - *O manual do orgasmo, 2001.*
10. VERAS, Renato (org.) - *Terceira Idade - um envelhecimento digno para o cidadão do futuro* - Universidade Aberta da Terceira Idade - Unati/UERJ, Rio de Janeiro, 2001.
11. *Andropausa* – Fonte: Correio Braziliense http://www.vivatranquilo.com.br/terceira_idade/colaboradores/sempre_forma/avulsas/mat4.htm.

OUTRAS SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL:

Editora Ática:
"Mamãe botou um ovo !"
"O que fazer ? Falando de Convivência" (Liliana Jacocca)

Editora FTD:
Série Falas Poéticas: "Caderno de Segredos"

Editora Salamandra:
Coleção Educação Sexual: "Mamãe, como eu nasci ?"

Editora Moderna:
Coleção Girassol: "Namorinho de portão"
Série Teen: "Descoberta do sexo"
Série Veredas: "Beijo na boca" / "Fala comigo, pai !" / "O primeiro beijo"

Editora Scipione:
Série Aconteceu Comigo: "Ele é meu namorado"
Série Transformação: "O que é amar ?"

Na sexualidade, cada um é mestre e discípulo de si mesmo.
Essa aprendizagem termina quando finaliza a vida.
Alonso Acuña Cañas