



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

ARNALDO MARTINEZ DE BACCO JUNIOR

BREVE OLHAR SOBRE A SEXUALIDADE NA FALA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



ARARAQUARA – S.P.
2009

ARNALDO MARTINEZ DE BACCO JUNIOR

BREVE OLHAR SOBRE A SEXUALIDADE NA FALA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Trabalho de Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa DE Pós Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa: Trabalho Educativo:
Fundamentos Psicológicos e Educação Especial**

Orientador: Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro

ARARAQUARA – S.P.
2009

Bacco Junior, Arnaldo Martinez de

Breve olhar sobre a sexualidade na fala dos professores da educação
de jovens e adultos / Lidianete Teixeira Brasil Mazzeu – 2009

181 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de
Araraquara

ORIENTADOR: PAULO RENNES MARÇAL RIBEIRO

1. Educação do adolescente. 2. Educação de adultos.
3. Professores -- Formação. 4. Educação sexual. 5. Orientação sexual.
I. Título.

ARNALDO MARTINEZ DE BACCO JUNIOR

BREVE OLHAR SOBRE A SEXUALIDADE NA FALA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Trabalho de Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa: Trabalho Educativo:
Fundamentos Psicológicos e Educação Especial**

Orientador: Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Data da qualificação: ____/____/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Nome e título
Universidade.

Membro Titular: Nome e título
Universidade.

Membro Titular: Nome e título
Universidade.

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

À Deus, sobretudo.

À minha mãe, Jair Cândida,
À minha esposa, Maria Conceição,
À minha filha, Potyra Koema e
À minha neta Ana Julia...

Ao meu pai Arnaldo Bacco e
Ao meu filho Arnaldo Neto,

Ao meu genro Kleber e
À minha nora Ismênia.

Aos professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos do meu país.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Paulo Rennes,
por suas sábias orientações e acima de tudo, pela oportunidade e pela confiança.

À banca de defesa, pela honra que me concederam em aceitar participar deste trabalho.

À banca da qualificação pelas indicações que muito contribuíram para que este trabalho chegasse até aqui.

Aos professores e professoras do programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual Paulista.

À todos os professores e professoras que gentilmente se dispuseram à entrevistas, sem as quais este trabalho não teria sido realizado.

Ao amigo Prof. Dr. Luiz Claudio dos Santos pela inspiração, pelo apoio e pelo incentivo.

Às equipes gestoras da EMEF Geralda de Souza Espin, da EMEFEM Dom Luis do Amaral Mousinho e da EE Prof. Dr. Oscar de Moura Lacerda.

Às minhas irmãs e a todos os meus amigos e companheiros em várias frentes da luta que acreditaram em meu trabalho e torceram pelo seu êxito.

Às meninas do NUSEX, pela amizade e apoio, em especial à Andreza, Ana Paula, Anne, Evelin, Regina e Shirley.

Às bibliotecárias da Instituição Universitária Moura Lacerda e da Universidade Estadual Paulista Campus de Araraquara

Aos funcionários da Secretaria de Pós Graduação da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo discutir a necessidade de se trabalhar a temática da orientação sexual junto esse público. Especificamente, objetivou-se analisar se os professores da Educação de Jovens e Adultos observam mudanças comportamentais em seus alunos, no tocante à sexualidade, e se esses mesmos professores trabalham com as situações relativas à sexualidade na sala de aula e se estão preparados para assumi-la em sua prática docente, entendendo que a sexualidade faz parte do elenco dos temas transversais. O trabalho é composto por uma introdução à Sexualidade e à História da Orientação Sexual no Brasil, por um histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, pelo diagnóstico da formação de professores e pela análise das falas dos professores da Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa utilizou entrevistas semi-estruturadas que, analisadas, possibilitou confirmar ou não as hipóteses elencadas. Entre os resultados obtidos, foi possível detectar a urgência da Orientação Sexual voltada para a Educação de Jovens e Adultos e a disposição dos professores em trabalhar com este tema.

Palavras-chave: Sexualidade; Formação de professores; Educação de Jovens e Adultos; Orientação Sexual na Escola.

ABSTRACT

This paper has a purpose to discuss the necessity to introduce the sexual education for this public. Specifically, the aim is a analysis if the teachers follow behaviour changes in her students related to sexuality, if they work with situations linked to sexuality in classrns and finally discover if they are prepared to use this practice understanding that sexuality is a part of the cross-cutting themes. It is composed by an a introduction to sexuality and History of Sexuality in Brazil and a overview about teacher`s training and her speechs. The search used semi-structured reports that once reconsidered give oportunity to confirm or not hypothesis. Among the results we detected the urgency of sexual matters linked to youth and adults education and the attitude of the teachers in order to develop this subject.

Key-words: Sexuality; Teacher`s training; Youth and Adults Education; Sexual Education in Schools

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 BREVE OLHAR SOBRE A SEXUALIDADE.....	16
1.1 Sexualidade, história, repressão e liberação.....	16
1.2 Orientação sexual no Brasil.....	23
2 BREVE OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	30
2.1 A educação tamoia.....	31
2.2 A educação jesuíta.....	34
2.3 A educação na era pombalina.....	42
2.4 A educação no período imperial.....	42
2.5 A educação na primeira república.....	48
2.6 A educação escolanovista.....	51
2.7 A educação no Estado Novo.....	58
2.8 A educação depois do fim do Estado Novo.....	59
2.9 A educação na pedagogia libertadora.....	63
2.10 A educação durante a ditadura militar.....	65
2.11 A educação após a redemocratização do Brasil.....	71
3 BREVE OLHAR SOBRE A PRÁTICA PROFESSORAL.....	78
3.1 O docente e a formação de sua identidade.....	78
3.2 O docente e seus saberes.....	84
3.3 O docente e a educação de jovens e adultos.....	99
4 BREVE OLHAR SOBRE A FALA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	111
4.1 Apresentação da pesquisa.....	111
4.2 Apresentando os entrevistados.....	117
4.3 Gênero na educação de jovens e adultos na fala dos professores.....	120
4.4 A sexualidade na fala dos alunos da educação de jovens e adultos, na fala dos professores.....	134
4.5 A sexualidade na sala dos professores.....	140

4.6 A fala dos professores sobre sexo na sala de aula da educação de jovens e adultos.....	141
4.7 HTPC, PCNs e sexualidade na fala dos professores.....	145
4.8 A Orientação Sexual na fala dos professores.....	149
5 BREVE OLHAR SOBRE A ORIENTAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS.....	169
ANEXOS.....	177
ANEXO A - RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000.....	178
ANEXO B – PCNs DE ORIENTAÇÃO SEXUAL.....	183

INTRODUÇÃO:

A EJA, Educação de Jovens e Adultos, não é um assunto recente na pedagogia, uma vez que ela já existe há muito tempo. No entanto, estudos que envolvem a Educação de Jovens e Adultos ainda são muito poucos, se comparados a outros temas da educação, embora não seja um tema novo. Canário (1999) comenta a esse respeito:

A Educação de Adultos, tal qual a conhecemos hoje, é um fenômeno recente, mas não constitui uma novidade. Concebendo a educação como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos (CANÁRIO, p. 11, 1999).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), talvez seja a modalidade de ensino que mais reflita as conseqüências de políticas públicas tímidas voltadas para a educação tem provocado na sociedade brasileira. Ao longo da história da educação no Brasil, é possível se observar que esta modalidade educacional, a Educação de Jovens e Adultos, quase sempre esteve à margem das prioridades governamentais, como pode ser observado em Paiva (1987) e em Haddad (2007), entre outros. Talvez porque a maior parte dos analfabetos brasileiros seja oriunda das camadas mais pobres da sociedade, cuja necessidade de se educar foi relegada a um segundo plano, em acordo com a ideologia da interdição do corpo. Contudo, segundo estes mesmos autores, a preocupação com a educação de jovens e adultos de quando em quando ressurgiu em âmbito governamental, por meio de campanhas de alfabetização em massa, onde, o que se observa é muito alarde para pouco resultado, como ocorreu, por exemplo, com a Cruzada ABC, com o Mobral e outros projetos de alfabetização em massa que resultaram em frustrações.

Ainda assim, o desenvolvimento de ações educativas que objetivam, ainda que por razões mercadológicas ou eleitoreiras, a alfabetização daqueles que por diversas razões ficaram à margem da escola (forçados a trocar o lápis e o caderno por uma enxada, uma colher de pedreiro, ou um avental), tem levado um número significativo de pessoas a retomar ou mesmo começar seus estudos no ensino fundamental e no ensino médio em instituições públicas mantidas por secretarias municipais e estaduais de educação, na modalidade da educação supletiva, voltada, especialmente, para jovens e adultos.

A Educação de Jovens e Adultos se divide em dois segmentos: o primeiro segmento, destinado à alfabetização, se concentra nas quatro primeiras séries do ensino fundamental; o

segundo segmento, voltado para a continuidade dos estudos, atende aos alunos da quinta à oitava série do ensino fundamental. Aos educadores que atuam no segundo segmento, ou seja, da quinta à oitava séries do ensino fundamental, um desafio de grande monta tem se apresentado, primeiro por se tratar de uma clientela diferenciada, formada por trabalhadores, em sua maioria, adultos, pais de família e com pressa e necessidade de absorver conteúdos que contribuam para além da simples informação bancária. Necessitam de conteúdos que reforcem sua auto-estima, e que apontem na direção de ações que restabeleçam a cidadania, que contribuam para as efetivas mudanças que eles tanto aspiram, ainda que intuitivamente. Outro problema que os educadores do segundo segmento enfrentam é que, na universidade, os cursos de graduação na área da educação, de um modo geral, pouco preparam os futuros professores para se trabalhar com a educação de jovens e adultos, fazendo com que encontrem o seu próprio caminho dentro do fazer docente, quase sempre norteados por seus saberes experienciais.

Esse desafio se materializa quando o professor se depara com o momento de se planejar o curso que, de modo geral, tem se caracterizado em ser mera repetição de metodologias e conteúdos, muitos dos quais já ultrapassados, ministrados em salas do ensino regular destinado a crianças e adolescentes. Comprovação disto é que grande parte do material didático produzido para atender a Educação de Jovens e Adultos (EJA), acentuadamente no segundo segmento, que é o ensino oferecido da quinta a oitava série do ensino fundamental, são compilações resumidas de conteúdos de coleções destinadas ao ensino regular, mantendo-se inclusive, a mesma redação. Poucos são os materiais didáticos elaborados exclusivamente para atender a Educação de Jovens e Adultos, com temas pertinentes a suas necessidades específicas.

Ressalta-se que, muitas vezes, o público em geral, tende a associar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apenas à modalidade de alfabetização que compõe o primeiro segmento, desconhecendo os programas de educação continuada do chamado segundo segmento, que é o ensino aplicado desde a quinta até a oitava série do ensino fundamental.

Enquanto isso, aos educadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobra questionamentos sobre o propósito do curso: fornecer a instrumentação necessária para o retorno ao mercado de trabalho daqueles que em algum momento foram excluídos do processo educativo? Possibilitar a emergência e fortalecimento do sujeito enquanto agente consciente de sua própria história? E as questões de gênero, etnia, exclusão e conflitos de gerações dentro das salas de aula? Como lidar com essas situações na sala de aula? São questões que afligem os

professores de um modo geral e, especificamente, os que lidam com a Educação de Jovens e Adultos. Santos alimenta esse debate:

Que impactos a vivência da negação do direito à educação elementar completa, via exclusão precoce da escola, e a vivência de uma experiência de escolarização tardia geram na vida de adultos das camadas populares? Nessa pergunta incluem-se todas as inquietações surgidas a partir da prática docente junto a jovens e adultos que, tendo sido excluídos precocemente da escola, buscaram, através de uma oportunidade educacional no campo da EJA, a melhoria de sua formação escolar. Pelo que se pode observar através de seu enunciado, a pergunta se estende a dois extremos: por um lado, a exclusão precoce da escola que vitima, ano após ano, enormes contingentes da população brasileira aos quais se nega, através desse mecanismo, o direito à educação básica completa. No outro extremo, a reinserção de uma pequena parcela desses enormes contingentes na escola, na busca da continuidade da formação escolar outrora interrompida. (SANTOS, 2003, p. 03).

Prosseguindo seu raciocínio, Santos afirma que a exclusão precoce da escola apresenta-se como um dos principais problemas do sistema educacional brasileiro, cuja solução ainda distante, tem comprometido a adequação democrática da sociedade. Continuando, Santos aponta que a reinserção na escola, que é a busca pela continuidade dos estudos (o segundo segmento, da quinta a oitava séries), tem sido pouco observada nos meios acadêmicos, sendo que os estudos deste segmento propiciam um maior entendimento da Educação de Jovens e Adultos e das questões diversas a ela correlatas.

Pouco existe material bibliográfico referente à educação continuada para jovens e adultos, o chamado segundo segmento, o ciclo que compreende a quinta série do ensino fundamental em diante. O pesquisador Sergio Haddad (1987), ainda na década de 1980, se empenhou em relacionar as pesquisas que tratavam da Educação de Jovens e Adultos, entretanto, encontrou pouca coisa a respeito.

Se, acerca da didática e da pedagogia da Educação de Jovens e Adultos pouco se encontra, quando se trata, então das questões de gênero, de etnia, de políticas de inclusão ou de conflitos de gerações dentro das salas de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a lacuna se revela ainda maior.

Por conta disso, da pouca discussão que se tem sobre estes temas tão pertinentes também na Educação de Jovens e Adultos (EJA), este trabalho procura discutir a necessidade de se

trabalhar a temática da orientação sexual junto a esse público. Para tanto, fundamentou-se em material obtido junto aos professores desse segmento (formação continuada da quinta a oitava série do ensino fundamental) por meio da observação da prática e dos relatos desses docentes acerca da sexualidade no cotidiano das escolas, analisado sob a ótica de bibliografia específica sobre o assunto.

Especificamente, procurou-se analisar se os professores da Educação de Jovens e Adultos observam mudanças comportamentais em seus alunos, no tocante à sexualidade, e se esses mesmos professores trabalham com as situações relativas à sexualidade na sala de aula e se estão preparados para assumir a Orientação Sexual em sua prática docente, entendendo que a sexualidade faz parte do elenco dos temas transversais.

Assim, a discussão sobre a possibilidade da implantação de programas de orientação sexual na Educação de Jovens e Adultos torna-se o pano de fundo desse trabalho e, nesse momento, o autor dessas linhas, com a compreensão que as limitações que o tema impôs, talvez, se dê por satisfeito se, ao menos, ter contribuído para abrir o debate sobre a sexualidade na Educação de Jovens e Adultos, principalmente porque sobre esse tema, muito ainda tem para ser pesquisado.

Finalizando, é bom que se anuncie que ao final deste trabalho, encontram-se em anexo o modelo do questionário utilizado para as entrevistas. Nos apêndices estão os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a sexualidade e as resoluções do Ministério da Educação sobre a Educação de Jovens e Adultos. Foram escolhidas como epígrafes de cada capítulo, citações de Paulo Freire, que embora não fosse especialista em sexualidade, defendeu por toda sua trajetória uma educação emancipatória e libertadora, sendo sua obra sobre a Educação de Jovens e Adultos, referência ímpar para todos aqueles que, de um modo ou de outro, militam nesta modalidade de educação.

Se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte. Os oprimidos que se “formam” no amor à morte, que caracteriza o clima de opressão, devem encontrar, na sua luta, o caminho do amor à vida, que não está apenas no comer mais, se bem que implique também nele e dele não possa prescindir. É como homens que os oprimidos têm que lutar e não como “coisas”. É precisamente porque reduzidos a quase “coisas” na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase “coisas”. Não podem comparecer à luta como quase “coisas” para depois serem homens. É radical essa exigência. A ultrapassagem desse estado em que se destroem, para o de homens, em que se reconstroem, não pode ser a “posteriori”. A luta por esta reconstrução começa no auto-reconhecimento de homens destruídos. A propaganda, o dirigismo, a manipulação, como armas da dominação, não podem ser instrumentos para esta reconstrução. Não há outro caminho senão a prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisa”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente (FREIRE, 1994, p. 31).

1. BREVE OLHAR SOBRE A SEXUALIDADE

Prólogo

Vivemos a era do sexo. Nunca o sexo esteve tão evidente e exposto no mundo ocidental como nos dias de hoje. O sexo está nas novelas, frequenta assiduamente os programas vespertinos da TV aberta, o sexo está na seção de aconselhamentos das revistas populares, celebridades momentâneas reveladas nos reality shows viram capas de revistas destinadas ao público masculino e que vendem feito pão quente, a dança erótica da professora de educação infantil cai na rede da internet e a transforma na celebridade do momento, juntamente com a universitária hostilizada por usar um vestido curto na faculdade, as revistas femininas discutem o orgasmo e o colocam como um pré requisito quase obrigatório para quem quer atingir o sucesso, clínicas de emagrecimento, cirurgias plásticas, academias e outras atividades congêneres vêm junto com o pacote e se espalham pelas cidades. A propaganda se utiliza da exibição de belos corpos para vender “desde alfinetes até helicópteros”, como dizia o slogan de uma antiga e extinta rede de magazines. Aparentemente vivemos um momento de grande liberação sexual. No entanto, um olhar mais profundo revela que debaixo desta aparente liberalidade, esconde outro modelo de repressão que transforma o sexo em mercadoria de troca e obriga a homogeneização do prazer dentro dos valores capitalistas do sucesso a qualquer preço, coisificando os indivíduos. Por este e por outros motivos como a propagação das doenças sexualmente transmissíveis e o aumento de gravidezes precoces, por exemplo, também nunca foi tão urgente discutir a sexualidade como o é agora, sobretudo do ponto de vista de uma sexualidade assumida enquanto ação política e emancipatória. Uma sexualidade humanizadora e libertadora.

1.1. Sexualidade, história, repressão e liberação

O termo sexualidade, de acordo com Foucault (2001), aparece tardiamente e pela primeira vez no início do século XIX. Altmann (2001), aponta que:

O uso desta palavra (sexualidade) é estabelecido em relação a outros fenômenos, como o desenvolvimento de campos de conhecimento diversos; a instauração de um conjunto de regras e de normas apoiadas em instituições religiosas,

judiciárias, pedagógicas e médicas; mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor a sua conduta, desejos, prazeres, sentimento, sensações e sonhos. (ALTMANN, 2001, p. 577).

Foucault (1999), explica ainda que

a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, à formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1999, P. 100).

Outro problema é quanto à conceituação da palavra *sexualidade*. Altmann (2001), fundamentada em Foucault, apresenta uma explicação bem apropriada:

A sexualidade é o que há de mais íntimo nos indivíduos e aquilo que os reúne globalmente como espécie humana. Está inserida entre as "disciplinas do corpo" e participa da "regulação das populações". A sexualidade é um "negócio de Estado", tema de interesse público, pois a conduta sexual da população diz respeito à saúde pública, à natalidade, à vitalidade das descendências e da espécie, o que, por sua vez, está relacionado à produção de riquezas, à capacidade de trabalho, ao povoamento e à força de uma sociedade. Compreende-se também como esse tipo de poder foi indispensável no processo de afirmação do capitalismo, que pôde desenvolver-se "à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos" (ALTMANN, 2001, p. 576).

Tratando da história da sexualidade, Foucault (1999) nos mostra que as sociedades orientais haviam desenvolvido o que ele chamou de *ars erotica*. A arte erótica que, segundo ele, extrai do prazer a verdade, prazer encarado como prática e recolhido como experiência.

Não é por referência a uma lei absoluta do permitido e do proibido, nem a um critério de utilidade, que o prazer é levado em consideração, mas, ao contrário, em relação a si mesmo: ele deve ser conhecido como prazer, e portanto, segundo sua intensidade, sua qualidade específica, sua duração, suas reverberações no corpo e na alma (FOUCAULT, 1999, p. 57)

Catonné (2001) traz algumas referências ao modo oriental de tratar a sexualidade, como o Tao chinês e o Kama Sutra indiano, ou a literatura erótica destes povos manifestada, por

exemplo, na obra *O segredo da câmara de jade* ou no poema épico-erótico *Gîta Govinda*, que narra os amores ardentes entre Krishna e Rhâda.

Não apenas as culturas do oriente se dedicaram à *ars erótica*. Os gregos deixaram um precioso registro sobre a sua sexualidade em suas cerâmicas, em suas esculturas e até mesmo em seu teatro. “Na Grécia, a verdade e o sexo se ligavam, na forma da pedagogia, pela transmissão corpo-a-corpo de um saber precioso; o sexo servia como suporte às iniciações do conhecimento” (FOUCAULT, p. 61, 1999). De modo semelhante, os romanos, antes do aparecimento e ascensão do Cristianismo, se dedicaram também a produzir uma arte erótica.

Por outro lado, Catonnè indica a posição do ocidente marcada pela guerra ao prazer e ao desejo sexual, iniciada pelo cristianismo e propagada por Santo Agostinho, citando, como por exemplo, o surgimento do amor cortês, prenúncio do casamento cristão estabelecido a partir do século XIII, juntamente com os manuais de confessor, ambos de inspiração agostiniana. “Esta confrontação não permite afirmar que o oriente tenha desconhecido as proibições sexuais. Permite, por oposição, elucidar a repressão sexual que o cristianismo organizou” (CATONNÉ, 2001, p. 13). Sobre a importância de Santo Agostinho quanto à interdição do prazer sexual, nos relata Catonnè:

Agostinho viveu nos séculos IV e V. Sua originalidade foi ter afirmado que o pecado se transmite de geração em geração pelo ato sexual. Ou seja, o pecado é uma doença que se transmite por via sexual. Este pecado se insere numa natureza humana, que é em si mesma doente, e o santo homem não cessa de propor o cristianismo como remédio à doença (CATONNÉ, 2001, p. 53).

Diferentemente do oriente, explica Foucault, nossa civilização não possui *ars erótica*. Ao contrário, pratica a *scientia sexualis*, ou seja, atribui-se a tarefa de produzir discursos sobre o sexo com o rigor do discurso científico.

O discurso sobre o sexo, já há três séculos, tem-se multiplicado, em vez de rarefeito; e que, se trouxe consigo interditos e proibições, ele garantiu mais profundamente a solidificação e a implantação de todo um despropósito sexual. Não obstante, tudo isso parece ter desempenhado, essencialmente, um papel de proibição. De tanto falar nele e descobri-lo reduzido, classificado e especificado, justamente lá onde o inseriram procurar-se-ia no fundo, mascarar o sexo. (...) De fato, era uma ciência feita de esquivas já que, na incapacidade ou recusa em falar do próprio sexo, referia-se sobretudo a suas aberrações, perversões, extravagâncias, anulações patológicas, exasperações mórbidas (FOUCAULT, 1999, p. 53)

Foucault (1999) explica que na confissão, monopólio da Igreja medieval, está a origem genealógica da produção do discurso verdadeiro sobre o sexo. Os aspectos mais tradicionais da opressão religiosa medieval são, no entanto, substituídos pelo discurso interdito da medicina moderna, sobretudo a partir do século XIX.

Segundo Altmann

a nova *tecnologia do sexo*, que nasce no século XIX, escapa à instituição eclesiástica e se desenvolve ao longo de três eixos: o da pedagogia, o da medicina e o da demografia. O sexo passa a ser negócio de Estado e, para que ele seja administrado, todo o corpo social e quase cada um de seus indivíduos são convocados a posicionarem-se em vigilância. Sua importância como foco de disputa política deve-se ao fato de ele se encontrar na articulação entre os dois eixos ao longo dos quais se desenvolveu toda a tecnologia da vida política: o sexo faz parte das disciplinas do corpo — permitindo o exercício de um micro-poder — e pertence à regulação das populações. Assim, a sexualidade foi esmiuçada e tornou-se chave da individualidade, dando acesso à vida do corpo e à vida da espécie, permitindo o exercício de um biopoder sobre a população (ALTMANN, 2001, p. 04).

Desse modo, a incitação do discurso a produzir a verdade sobre o sexo permitiu o aparecimento da sexualidade enquanto verdade do sexo e seus prazeres.

Catonné (2001), expõe que a repressão sexual do século XIX “é uma auto-repressão que a burguesia se impôs para distinguir-se da aristocracia licenciosa do século XVIII, e, por este meio, afirmar-se como classe dominante” (CATONNÉ, 20001, p. 81).

Assim explica Foucault a gênese deste mecanismo de controle sexual exercido pela burguesia, sobre si mesma:

Seria o início de uma época de repressão própria das sociedades burguesas, e da qual talvez ainda não estivéssemos completamente liberados. Denominar o sexo seria, a partir desse momento, mais difícil e custoso. Como se, para dominá-lo no plano real, tivesse sido necessário, primeiro, reduzi-lo ao nível da linguagem, controlar sua livre circulação no discurso, bani-lo das coisas ditas e extinguir as palavras que o tornam presente de maneira demasiado sensível. Dir-se-ia mesmo que essas interdições temiam chamá-lo pelo nome. Sem mesmo ter que dizê-lo, o pudor moderno obteria que não se falasse dela, exclusivamente por intermédio de proibições que se completam mutuamente: mutismo que, de tanto calar-se, impõe o silêncio (FOUCAULT, 1999, p. 21).

O século XX, porém, se inicia com a descoberta da psicanálise de Freud, segundo ele mesmo, a terceira grande ferida narcísica sofrida pelo saber ocidental (as outras duas foram a teoria heliocêntrica de Nicolau Copérnico e a teoria da evolução das espécies de Charles Darwin).

Segundo Cunha (2005), as teorias de Freud vêm mostrar que a sexualidade existe e se manifesta por toda a vida, ainda que de modos diferentes. Mais: contribuiu também para que descobríssemos que a anatomia não determina a sexualidade do sujeito, que o fazer-se homem ou mulher, ou seja, a escolha do sexo vai além da determinação biológica, implicando em uma situação subjetiva. Segundo Cunha:

A educação manifestada na amplitude das relações cotidianas, refletindo no plano da subjetividade, onde não há possibilidades de mensuração nem de quantificação, mas se afirma a essência da experiência humana. Surpreende o mundo acadêmico e científico da época ao afirmar a existência da sexualidade infantil causando escândalo e resistência (CUNHA, 2005, p. 03).

Catonné (2001) propõe que a psicanálise se tornou o antídoto da burguesia contra as interdições por ela impostas sobre si mesma. Foucault (1999) mostra a inversão do discurso sexual ao final do século XIX:

Nossa sexualidade, por oposição à dos outros, está submetida a um regime de repressão tão intensa que o perigo, agora, está nisso; não somente o sexo é um segredo temível, como não cansaram de dizer às gerações precedentes os diretores espirituais, os moralistas, os pedagogos e os médicos, não somente é preciso desencavar sua verdade, mas se ele carrega consigo tantos perigos, é porque – por escrúpulo, senso aguçado do pecado ou hipocrisia, como quiserem – o reduzimos a silêncio por tempo demais. (FOUCAULT, 1999, p. 121).

Segundo Catonné (2001), o processo de desculpabilização sexual iniciou-se antes mesmo da psicanálise, remontando ao movimento fourierista do início do século XIX que, apoiado nas idéias de Charles Fourier, contestava o economicismo, o liberalismo, a industrialização e o capitalismo, ao mesmo tempo em que defendia o amor livre e a igualdade de gêneros. Nessa linha de pensamento vieram os movimentos libertários de inspiração anarquista do final do mesmo século, chegando até a era da pílula anticoncepcional no século posterior, que trouxe mudanças significativas para a sexualidade, sobretudo a feminina, através do domínio que as mulheres passaram a exercer sobre o seu corpo.

No entanto, esta liberalidade tem seu preço. Marcuse (1968), provoca a reflexão quando pergunta: “A relação entre liberdade e repressão, produtividade e destruição, dominação e

progresso constituirá realmente o princípio da civilização?” (MARCUSE, 1968, p. 28). Dentro desta lógica em que liberação e repressão parecem caminhar juntas, reflete Lipovetsky:

Quanto mais se afirmam os ideais de personalidade e de autenticidade, mais a cultura do corpo torna-se técnica e voluntarista; quanto mais se impõe o ideal de autonomia individual, mais se aumenta a exigência de conformidade aos modelos sociais do corpo. Paradoxalmente, o desenvolvimento do individualismo feminino e a intensificação das pressões sociais das normas do corpo andam juntos. De um lado, o corpo feminino se emancipou amplamente de suas antigas servidões, sejam sexuais, procriadoras ou indumentárias; de outro, ele-lo submetido a coerções estéticas mais regulares, mais imperativas, mais geradoras de ansiedade do que antigamente. (LIPOVETSKY, 2000, p. 135).

Maia contribui elucidando que “as forças psicossociais que inibem o desejo de liberdade e mantêm as estruturas autoritárias de poder, tiram suas energias da repressão sexual e não poderia deixar de existir sem elas” (MAIA, 2005, p.60).

Afirma Catonné que “Freud denuncia constantemente uma moral que persegue as relações sexuais. Ele constata o fracasso de um projeto civilizador. A repressão sexual gera neuroses e leva a inibição” (CATONNÉ, 2001, P. 80). Continua Catonné:

Os laboratórios do orgasmo ditam sua lei. Teríamos passado progressivamente do direito ao prazer ao dever de gozar. O sexo não escapa ao rendimento e ao culto produtivista. Nosso próprio sexo teria se tornado uma mecânica exigente, transformando-nos em “Love machine” (CATONNÉ, 2001, p. 90).

Na mesma intensidade em que se ampliam as pressões sobre a performance sexual, ampliam-se também os apelos estéticos e seus desdobramentos como a proliferação de clínicas, academias e spas e os lançamentos quase diários de novos produtos cosméticos. Movendo o raciocínio do dever do gozo para a ditadura da estética, Lipovetsky acrescenta:

No momento em que as ideologias domésticas, sexuais, religiosas perdem sua capacidade de controlar socialmente as mulheres, as injunções da beleza constituíram o último meio de recompor a hierarquia tradicional dos sexos, de “recolocar as mulheres em seu lugar”, de reinstalá-las em uma condição de seres que existem mais por seu parecer que por seu “fazer” social. Alquebrando psicológica e fisicamente as mulheres, fazendo-as perderem a confiança em si próprias, absorvendo-as em preocupações estético-narcísicas, o culto da beleza funcionaria como uma polícia do feminino, uma arma destinada a deter a progressão social. Sucedendo a prisão doméstica, a prisão estética permitiria reproduzir a subordinação das mulheres (LIPOVETSKY, 2000, p. 136).

Corroborando com esta idéia, Maia afirma:

O amor ao corpo e os cuidados que com ele se vinculam são mercadorias culturais, uma espécie de formação reativa à servidão do corpo físico. Este é uma espécie de mecanismo móvel, medido minuciosamente e compreendido aos pedaços, para os quais, aliás, se criam máquinas especializadas para moldá-los, de acordo com o padrão a ser atingido. O interesse pela saúde é mera racionalização e a linguagem reflete isso traduzindo os alimentos por calorias, os movimentos pela ginástica, o passeio pela caminhada, o cuidado com o corpo pelo embelezamento, etc. Mas todo esse controle sobre o corpo não é percebido como tal, uma vez que é acompanhado de um imperativo: Goze! E o corpo é o veículo privilegiado dessa demanda (MAIA, 2005, 67).

Lipovetsky, por sua vez aponta que:

A cultura do consumo e da comunicação de massa coincide com a ascensão ao poder das normas estéticas do corpo. Como era de se esperar, esse fenômeno não deixou de ser interpretado como uma formidável extensão das tecnologias do poder disciplinar moderno. Com seus gestos de autovigilância cotidiana, suas coerções microfísicas, seus mecanismos de homogeneização e de normalização das aparências, seus exercícios repetitivos destinados à conservação de um corpo jovem e esbelto, o culto contemporâneo da beleza encontraria sua verdade na empresa de programação disciplinar dos corpos (LIPOVETSKY, 2000, p. 144).

Maia (2005), fundamentado em Marcuse, avança e demonstra os mecanismos de repressão constatando que “o mais trágico é que a dominação é percebida como liberdade; é difícil falar em repressão se nunca houve tanta liberdade sexual” (MAIA, 2005, p. 62). Maia prossegue sua análise lembrando Freud, para quem não é possível haver cultura se não houver repressão. Adiante, escreve Maia:

No trabalho ou no lazer, pesa sobre o indivíduo o princípio do desempenho. Ele deve abandonar prazeres primitivos e reduzir a sexualidade a um fim útil à reprodução da sociedade, num tempo restrito, fora do trabalho e de outras atividades indispensáveis à reprodução da cultura (MAIA, 2005, 64).

Neste contexto envolvido por aquilo que Marcuse (1968) chama de mais-repressão, de acordo com Cunha (2005), é legitimado pela Organização Mundial de Saúde, um conceito mais amplo da sexualidade:

A sexualidade humana forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. Sexualidade não é sinônimo de coito, e não se limita à presença ou orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isto. É energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas e como estas tocam e são tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e integrações e portanto a saúde física e mental. Se saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como direito humano básico. A saúde mental é a integração dos aspectos sociais, somático, intelectuais e emocionais de maneira tal que influenciem positivamente a personalidade, a capacidade de comunicação com outras pessoas e o amor. (OMS-Organização Mundial de Saúde, 1975, apud CUNHA, 2005).

Dentro deste cenário em que as paixões humanas se transformam em mercadorias, nem tudo, porém, está perdido. Marcuse parece indicar um caminho que nem é novo, mas que, sem dúvida se faz necessário:

A noção de uma ordem instintiva, não-repressiva deve ser testada nos mais “desordenados” de todos os instintos: os da sexualidade. A ordem não-repressiva só é possível se os instintos sexuais puderem, em virtude de sua própria dinâmica e sob condições existenciais e sociais mudadas, gerar relações eróticas duradouras entre indivíduos maduros. Temos de indagar se os instintos sexuais, após a eliminação de toda a mais-repressão, são capazes de desenvolver um “racionalidade libidinal” que seja não só compatível, mas promova até o progresso para formas superiores de liberdade civilizada. (MARCUSE, 1968, p. 175)

1.2. Orientação Sexual no Brasil

Segundo Freud (1972), a liberdade do indivíduo é anterior à civilização. O desenvolvimento da civilização trouxe restrições, fazendo da história da civilização humana, a história de suas repressões. Assim, a história da sexualidade humana tem sido a história da repressão sexual. Sobre esta afirmação, Chauí nos esclarece que

As práticas de controle, proibição e permissão das práticas sexuais são antiquíssimas, porém o estudo de seu sentido, de suas causas, de suas variações no tempo e no espaço é um estudo recente, não sendo casual que os dicionários registrem como tardio o surgimento da palavra sexualidade, momento em que o termo sexo passa a ter um sentido muito ampliado, especialmente quando estudiosos passaram a distinguir e diferenciar entre necessidade (física, biológica), prazer (físico, psíquico) e desejo (imaginação, simbolização)

(CHAUI, 1985, p. 11).

No Brasil, os estudos sobre a história da sexualidade são ainda muito recentes, sendo poucos os pesquisadores que a eles se dedicam. Entre estes pesquisadores encontra destaque o trabalho de Ribeiro que recomenda:

Os estudiosos da área tem muito que pesquisar acerca da sexualidade e da educação sexual, da higiene sexual, das relações de gênero, do comportamento sexual dos indivíduos, da literatura produzida pelos pioneiros da sexologia brasileira, enfim, do final do século XIX até nossos dias poderemos estudar diversos fenômenos de natureza moral e social que alteraram e sugeriram formas de experimentar a sexualidade (RIBEIRO, 2002, p. 14).

A repressão sexual no Brasil é muito antiga, remontando aos primeiros movimentos colonizadores do século XVI, como observa Ribeiro:

O Brasil, colonizado e influenciado pelos ideais europeus católicos e conservadores, irá reprimir a sexualidade e sua manifestação desde os primórdios da colonização portuguesa. A Igreja Católica defende a família patriarcal, com o homem detendo o poder absoluto e a autoridade ilimitada sobre esposa, filhos, empregados e escravos. A esposa consagrada à administração da casa, tinha diante de si, um mundo anti-sexual onde o uso da sexualidade era apenas destinado à reprodução. Desejo sexual e prazer eram considerados impróprios. Essa dicotomização vai perseguir a mulher ao longo dos séculos (RIBEIRO, 1990, p. 10).

É neste contexto que aparecem as primeiras orientações sexuais para regular os costumes na colônia e impedir o contágio lúbrico dos negros da terra para com os reinóis. Em 1549, desembarcou junto com o primeiro governador-geral o primeiro pelotão dos soldados de Cristo (HOLANDA, 1981). Por ensinar as práticas da fé cristã em sua pedagogia, a educação jesuíta possuía então um caráter inédito de orientação sexual, pois ao realizar a conversão dos índios, estes teriam que necessariamente renunciar aos seus costumes pagãos como o canibalismo, a poligamia, o aprendizado sexual dos meninos com as mulheres mais velhas, o casamento entre parentes e até mesmo os simples hábitos dos banhos coletivos nos rios e de andarem nus, costumes estes ligados diretamente a concepção de sexualidade que os índios possuíam. As guerras inter-tribais acompanhadas dos rituais de canibalismo sempre apavoraram os catequistas. Relata Raminelli:

A conduta das índias nos rituais de canibalismo deixou o jesuíta José de Anchieta atônito. O religioso narra a morte do prisioneiro em cores muito fortes, ressaltando o prazer sentido pelas mulheres. Os índios puxavam como lobos a vítima para fora da choça e logo quebravam-lhe a cabeça. Assim promoviam grande regozijo, sobretudo o das mulheres, que cantavam, bailavam e espetavam com paus afiados nos membros decepados do condenado. (RAMINELLI, 2008, p. 28).

Segundo Raminelli (2008), cronistas da época observaram que nas manhãs que antecediam os combates inter tribais, as mulheres se ofereciam sexualmente aos seus guerreiros, fazendo deste contato sexual um ritual de motivações pela guerra, pela reparação pelo sangue. Este destaque a participação feminina nestes rituais, retomava a ótica medieval do pecado original atribuído à mulher.

A Bíblia já havia representado a mulher como fraca e suscetível. Desde Eva, as tentações da carne e perversões sexuais surgem do sexo feminino. Os eruditos da Idade Média partem comumente da falta de autocontrole para explicar as perversões sexuais das mulheres. Aí está incluído o desejo canibal, que aproxima o ato de beber e comer da cópula. A correlação é fartamente repetida entre os viajantes e missionários que descreveram o cotidiano ameríndio. Se a misoginia cristã explica a ligação da imagem feminina à perversão, a teoria da degeneração permite entender as características atribuídas às velhas índias. Elas foram descritas como pervertedoras sexuais, apresentando aos meninos os prazeres da carne. A carne, aqui, possui um duplo significado. O apetite sexual e o estranho gosto de ingerir carne humana não são antagônicos, mas complementares (RAMINELLI, 2008, p. 42 e 43).

A catequese, no entanto, não se restringiu apenas aos índios, mas também se estendeu aos negros trazidos da África a partir de 1531. Já aconselhava Antonil (1982) que “os escravos são os pés e as mãos dos senhores de engenho”. Tecendo considerações sobre as especificidades dos negros de acordo com seu local de origem e a complexão de seus corpos, recomendava a miscigenação ao afirmar que

os ardas e os minas são robustos. Os de Cabo Verde e de São Tomé são mais fracos. (...) Entre os congos, há também alguns bastante industriais (...). Melhores ainda são, para qualquer ofício, os mulatos; porém, muitos deles, usando mal do favor de seus senhores, são soberbos e viciosos, e, apressam-se por valentes, aparelhados para qualquer desaforo. (ANTONIL, 1982, p. 89).

No entanto, sobre os mulatos, Antonil adverte:

Bom é valer-se de suas habilidades quando quiserem usar bem delas, como assim o fazem alguns; porém não se lhes há de dar tanto a mão que peguem o braço, e de escravos se façam senhores. Forrar mulatas desinquietas é perdição manifesta, porque o dinheiro que dão para livrarem, raras vezes sai de outras minas que dos seus mesmos corpos, com repetidos pecados; e, depois de forras, continuam a ser ruína de muitos (ANTONIL, 1982, p. 90).

Um ditado dos tempos do Império, citado por Ribeiro, reflete bem o espírito carregado de preconceitos e interdições da época: “branca pra casar, mulata pra foder e negra pra trabalhar” (RIBEIRO, 1990, p. 11). É no século XIX que se operam mudanças que levam, segundo Ribeiro (2004), ao segundo momento da educação sexual no Brasil.

No século XIX, com a Independência e consolidação da urbanização iniciada timidamente no século XVIII, mudam-se os costumes, mas permanece o sentimento patriarcal. O discurso religioso é substituído por um discurso médico e a sexualidade era tratada como caso de higiene e saúde (RIBEIRO, 2004, p. 17).

No começo do século XX, chegaram ao Brasil, como relata Ribeiro (1990), algumas idéias das correntes médicas higienistas, muito em voga na Europa e que exerceram grande influência no pensamento sexual vigente, apregoando, por exemplo, o combate ao onanismo e às doenças venéreas e preparando a mulher para exercer seu nobre papel de esposa e mãe. O ideal positivista, tão alardeado com o advento da República, é o grande propagador das práticas higienistas e eugenistas. Reis (2006) explica: “A higiene abarca para si problemas ligados à moral e aos costumes, às doenças físicas e mentais, enquanto a eugenia se volta para problemas de raça, em que a anormalidade física ou psíquica se manifesta e necessita de solução” (REIS, 2006, p. 37).

Sobre a sexualidade eugenista, Reis explica:

Sob o prisma do eugenismo, a educação sexual deveria ensinar para o indivíduo a “real” função da sexualidade, como ela funciona e como o indivíduo deve conduzi-la e quais são as etapas do desenvolvimento sexual do indivíduo, desde a infância até a velhice. Esclarecendo para o indivíduo as funções e o desenvolvimento da sexualidade, este gozaria de uma forma normal de sua funções, assim como todas as outras funções de outros órgãos, gozaria de um pleno desenvolvimento saudável de suas funções mentais e também estaria contribuindo para a evolução de sua espécie. (REIS, 2006, p. 43).

A intensificação da proximidade entre a medicina e a sexualidade, levou a criação da sexologia, marcando o início de uma nova fase na Educação Sexual, conforme demonstra Ribeiro:

Do século XIX às primeiras décadas do século XX, a relação da Medicina com a sexualidade se torna cada vez mais intensa, culminando com o surgimento da sexologia enquanto campo oficial do saber médico e com a publicação, principalmente a partir de 1920/40, de dezenas de livros de educação e orientação sexual, que consideramos ser o terceiro momento de educação sexual [no Brasil]: a veiculação da importância e da necessidade da educação sexual através de livros publicados por médicos, professores e sacerdotes, cientificamente fundamentados, que visavam orientar a prática sexual dos indivíduos (RIBEIRO, 2004, p. 18).

Continuando a demarcação da história da Educação Sexual no Brasil, Ribeiro (2004) indica a implantação de programas de orientação sexual em várias escolas durante a década de 1960 como o quarto momento da Educação Sexual no Brasil. Com as intervenções governamentais ocorridas a partir dos anos 1980, quando órgãos públicos municipais e estaduais assumem programas de orientação sexual nas escolas, inicia-se o quinto momento na Educação Sexual no Brasil. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor e a inclusão oficial da temática da sexualidade no currículo escolar por meio dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem início o sexto momento da Educação Sexual no Brasil. Sobre estes períodos, Ribeiro detalha:

No final da década de 1990, com a inclusão da orientação sexual como tema transversal curricular sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para se trabalhar nas escolas de ensino fundamental e médio, o Ministério da Educação resgata a importância e a necessidade da escola tratar de assuntos ligados à sexualidade e ao comportamento, sexual, que na década de 60 aparece em estudos pioneiros em vários colégios do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte. Estas tentativas de se implantar a orientação sexual nos currículos foram abortadas pelo golpe militar de 1964, mais precisamente após 1968, só retornando na década de 80, com a distensão política do presidente Geisel, ocasião em que alguns programas de orientação sexual começaram a ser desenvolvidos pela Prefeitura Municipal de São Paulo e pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. (RIBEIRO, 2002, p. 14).

Assim, neste novo momento da história da Educação Sexual, educadores, psicólogos e outros profissionais podem, contando com o apoio e acompanhamento de órgãos governamentais, realizarem programas de Orientação Sexual nas escolas e em outras instituições em que forem necessárias.

Altmann (2005), no entanto, ponderando sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais alerta que:

Enquanto nos anos 1930 a discussão sobre educação sexual eclodiu na escola num momento em que a sífilis fazia numerosas vítimas, atualmente a intensificação das preocupações com a orientação sexual na escola está vinculada à proliferação de casos de AIDS/DST e ao aumento de casos de gravidez entre adolescentes. Vinte anos depois do primeiro relato público de caso de AIDS, estima-se que as mortes causadas pela doença já chegam a 22 milhões. A incidência de adolescentes entre 10 e 14 anos grávidas no Brasil aumentou 7,1% entre 1980 e 1995. Atribui-se à escola a função de contribuir na prevenção dessa doença e dos casos de gravidez. (...) Como visto, a educação sexual não surge na escola a partir dos PCNs. Todavia, há de se identificar de que maneira este tema é reinscrito na escola dentro do contexto histórico e demandas atuais. A reinserção da orientação sexual na escola parece estar associada, por um lado, a uma dimensão epidêmica como fora no passado em relação à sífilis e, por outro, a uma mudança nos padrões de comportamento sexual. Este quadro evoca, portanto, intervenções em escala populacional, bem como individual (ALTMANN, 2001, p. 579).

Assim, encontramos em Ribeiro (1989) que não se pode mais ignorar o comportamento sexualmente ativo de jovens e adolescentes. Tanto é que por conta deste comportamento, necessitam urgentemente de Orientação Sexual, não nos moldes repressores e impregnados de discursos moralistas, mas emancipatória, libertadora, que possa favorecer o crescimento pessoal e afetivo, buscando uma nova dimensão de vida na relação entre os sexos.

A História como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica, dos seres humanos na reconstrução do mundo. Reconhece o papel da consciência construindo-se na práxis; da inteligência sendo inventada no processo e não como algo imóvel, em mim, separado quase do meu corpo. Reconhece o meu corpo como corpo consciente que pode remover-se criticamente no mundo, como pode 'perder' o endereço histórico. Reconhece minha individualidade que nem dilui, amorfa, no social nem tampouco cresce e vinga fora dele. Reconhece finalmente, o papel da educação e seus limites. (FREIRE. apud. Souza, 2002. p.164-165)

2. BREVE OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Prólogo

É noite. Começa mais uma aula em uma sala qualquer de EJA - Educação de Jovens e Adultos. A população da sala é extremamente heterogênea. Nela encontramos jovens que, por indisciplina, por dificuldades cognitivas ou pela combinação das duas coisas e, por estarem fora da idade escolar ideal, foram transferidos para o curso noturno. Também encontramos homens e mulheres, trabalhadores, que precisam urgente e desesperadamente do certificado para se manterem em seus empregos. Existem nestes cursos pessoas de mais idade que querem simplesmente aprender a ler para desfrutar da leitura de um jornal ou talvez da Bíblia em seus momentos de devoção à sua fé. Mulheres que já se cansaram de conversar com a parede da cozinha de suas casas. Outros estão ali por determinações judiciais, como é o caso dos alunos em Liberdade Assistida. No entanto, apesar de todas essas diferenças, todos estão naquele espaço, acredita-se, com um objetivo comum: aprender. Aprender em comunhão uns com os outros, se educando em sociedade, como apontou Paulo Freire. Aprender como no poema de Brecht, entendendo o valor da conta, assumindo o comando de suas vidas. Aprendendo para recuperar o tempo e resgatar a cidadania negada para os que ficaram excluídos do mundo letrado.

O estudo da Educação de Jovens e Adultos é ainda muito recente na academia e carece de trabalhos mais aprofundados nas mais variadas questões específicas desta modalidade de ensino. A pouca literatura que se tem a respeito da Educação de Jovens e Adultos, refere-se, em sua maioria, aos ciclos de alfabetização. Quando se busca por pesquisas sobre o segundo segmento, ou seja, da quinta a oitava série do ensino fundamental na Educação de Jovens e Adultos, fica perceptível que pouco foi produzido sobre este assunto.

A Educação de Jovens e Adultos tem se mostrado como o único caminho para aqueles que, por motivos diversos, mas sempre vinculados com a cruel desigualdade social de nosso país, foram impedidos de frequentar a escola ou dela foram expulsos. Alguns tiveram sua escolaridade interrompida por ter ingressado precocemente no mundo do trabalho, outros, por conta dos sucessivos fracassos e reprovas e outros ainda pelas razões mais diversas, como a maternidade precoce, por exemplo. Mas sejam quais forem as razões que levaram à interdição dessas pessoas

que hoje freqüentam os cursos de Educação de Jovens e Adultos, certamente estão relacionadas com a exclusão social que as fizeram deixar os estudos para trás.

Por este viés, a história da Educação de Jovens e Adultos em nosso país, é também, a história das massas excluídas e de suas interdições, como bem afirma Freire (1989).

A retomada da história da educação brasileira e, especialmente da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, pode servir como ponto de partida para entender o caráter e a identidade desta modalidade de ensino tão carente de estudos mais aprofundados.

2.1. A Educação Tamoia

Tamoio é uma palavra tupi que significa os que estavam aqui primeiro (PREZIA e HOORNAERT, 1995).

Antes da chegada dos portugueses, o território onde hoje é o Brasil, estava povoado por diversas nações que depois, receberam dos europeus o nome genérico de índios. Estes povos viviam, segundo relata Holanda (1981), em comunidades tribais nas quais a organização se fundamentava na solidariedade entre os membros do grupo. Citando Jean de Lery, Holanda transcreve:

Mostram os selvagens sua caridade natural presenteando-se diariamente uns aos outros com veações, peixes, frutas e outros bens do país; e prezam de tal forma essa virtude que morreriam de vergonha se vissem o vizinho sofrer falta do que possuem. (HOLANDA, 1981, p. 74).

Continua Holanda explicando que entre os povos indígenas as normas de conduta eram baseadas nas experiências dos antepassados, podendo ser aplicadas com eficiência a qualquer situação, mantendo inalterada a integridade estrutural e funcional da tribo. O pai, a mãe, o filho, a filha, os anciãos, os homens, as mulheres, o jovens, as crianças, todos sabiam, como afirma Holanda (1981) “o que esperar uns dos outros e como se comportar nas mais variadas situações tribais de existência”.

As decisões tomadas estabeleciam como “norma” os ensinamentos inferidos das experiências coletivas anteriores, impondo-se como se elas próprias fizessem parte das tradições seculares da tribo. Os mortos e os modelos de conduta por eles consagrados, governavam literalmente os vivos. (HOLANDA, 1981, p. 79).

Hoje ainda é possível encontrar grupos indígenas que se mantêm o mais próximo possível próximos de suas tradições, conservando o método de educação recebido de seus ancestrais. Eduardo Graeff (1983), baseado em depoimentos de um cinegrafista, de uma enfermeira e de um etnólogo que conviveram alguns anos com os índios do Alto Xingu, reconstituiu alguns aspectos do cotidiano indígena. A educação do índio começa bem cedo e é função dos pais. As crianças ficam o tempo todo na companhia do pai, quando menino ou da mãe, quando menina, aprendendo as atividades concernentes à vida na tribo. Para os índios, a relação com a natureza é um aprendizado constante e que pode parecer muito estranho aos não índios. Segundo o autor, “O tempo de trabalho e de lazer pode chegar a um ponto que é difícil distinguir uma coisa da outra.” (GRAEFF, 1983, p. 30). No entanto, afirma ele que um menino com seis ou sete anos já é capaz de auxiliar o pai em uma pescaria, pilotando a canoa como se fosse um adulto, por exemplo, acumulando saberes que possibilitem que aos onze ou doze anos já esteja pronto para ser aceito como um membro completamente independente dentro da tribo. Logo estarão aptos para o casamento. A identidade cultural das comunidades indígenas está em seu modo de viver o seu cotidiano, mas se reafirma em seus rituais mágico-religiosos. A força dos rituais exerce um elo de ligação entre o natural e o sobrenatural, numa relação complexa entre passado e presente, na qual as expressões do corpo adquirem um papel preponderante:

Cada ritual do Alto Xingu é um sistema composto de três elementos interligados: no ponto de partida, o mito, a narrativa referente a uma ordem sobrenatural que o ritual de algum modo procura representar; na chegada, a própria representação, isto é, a dança, a arte plumária e a pintura corporal correspondentes a cada ritual; e no meio, música, que harmoniza o ponto de partida com o de chegada, despertando os sentimentos adequados nos participantes do ritual. A importância dessa viagem no tempo, proporcionada pelos rituais, ressalta-se quando se recorda que não existe um sistema centralizado de poder para assegurar a unidade da comunidade indígena; a unidade depende da adesão de cada membro do grupo ao complexo de valores culturais de que os mitos, precisamente, são o repositório. Por isso mesmo, a dose de prestígio e autoridade detida por cada índio está muito ligada ao seu papel enquanto patrocinador ou oficiante de determinado ritual. (BASTOS apud GRAEFF, 1983, p. 38).

Também o aprendizado sexual dos índios é muito valorizado, a começar pela divisão sexual do trabalho, estendendo-se às relações sociais e às condutas sexuais. Aracy Lopes Silva (1983) explica que as meninas índias casam-se geralmente muito cedo, lá pelos doze ou treze anos, mas seus maridos são escolhidos pela família ainda na infância. A diferença de idade entre

os noivos é sempre grande, podendo chegar até os dez anos. O casamento com o escolhido, embora seja uma preferência da família, não é por sua vez, imperativo. A menina pode, se quiser, escolher outro noivo. Quanto às atividades sexuais, Silva relata:

A atividade sexual feminina começa muito cedo. Isto parece não trazer problemas. Ao contrário, a atitude das mulheres diante do sexo é muito positiva. Fazer amor é uma coisa boa. Também esta é a opinião dos homens par quem a atividade sexual tem inicio mais tardiamente. Quando alcançam de nove a doze anos de idade, os meninos deixam a casa de seus pais e passam a viver numa casa de solteiros (...) as relações sexuais estão completamente proibidas. Isto prolonga por cinco ou seis anos, durante os quais os meninos são formados, desenvolvendo as qualidades que nesta sociedade são prezadas como típicas de um verdadeiro homem: força, resistência física, agilidade, destreza e agressividade. (...) Só depois disso é que são permitidas as relações sexuais. (...) Sua aprendizagem sexual faz-se quase sempre com uma cunhada (a esposa de seu irmão). Com ela e com outras cunhadas terá uma vida sexualmente ativa, até que chegue o momento da consumação de seu próprio casamento. (SILVA, 1983, p. 64).

Embora a atividade sexual seja muito bem vista nas sociedades indígenas, há momentos em que sua suspensão se faz necessária. Esta interdição se dá em ocasiões muito especiais, como por exemplo, durante o resguardo pós-parto, quando ocorrem tragédias envolvendo entes muito próximos e muito queridos ou mesmo durante o período de menstruação. Também, segundo Silva (1983), quando é momento de passagem de uma posição social para outra ou em vésperas de rituais de iniciação ou de lutas rituais. O resguardo é rigorosamente respeitado tanto pelo marido quanto pela esposa.

Chega uma idade em que o menino vira rapaz. Então ele fica um tempo separado. Chega uma idade em que a menina vira moça. Então ela fica um tempo separada. Os mais velhos ensinam para eles todas as coisas da vida, todos os segredos do nosso povo. Essa é a nossa escola mais antiga. Sempre o nosso povo fez assim. Quando acaba o tempo, o rapaz já é homem, a moça já é mulher. (Conselho Indigenista Missionário 1984).

Os índios, também chamados no inicio da colonização de negros da terra, possuíam um vasto conjunto de saberes, códigos e regras sociais bem definidas, inclusive no tocante ao comportamento sexual, e que foram transmitidas de geração a geração, chegando até os dias atuais em muitos grupos que ainda sobrevivem na floresta. Mas todo este conhecimento foi completamente ignorado pelos colonizadores como pode ser percebido no tópico a seguir.

2.2. A Educação Jesuíta.

A 23 de abril de 1500, os índios tiveram o primeiro contato com a expedição portuguesa comandada por Cabral, conforme descreve Piletti:

Somente no dia 23 de abril se estabeleceram os primeiros contatos com os nativos. Esses contatos foram muito cordiais, no dizer de Pero Vaz de Caminha, estando longe, portanto, de prenunciar o verdadeiro extermínio a que seriam submetidos os indígenas americanos, não só no decorrer da colonização como também nos dias atuais. (PILETTI, 1996, p. 42).

Pero Vaz de Caminha, escrivão-mor da esquadra encarregada de tomar posse do novo território para o rei de Portugal, em sua carta a Dom Manoel, assim descreveu as pessoas que acabara de ver pela primeira vez:

A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura, nem estimam nenhuma coisa cobrir nem mostrar suas vergonhas. E estão acerca disso com tanta inocência como têm em mostrar o rosto. (GARCIA, 2000, p. 21).

Apesar de não aparentarem nenhuma maldade em sua nudez, essa gente precisava ser educada, vestida, convertida. E assim, em 1549, desembarcou junto com o primeiro governador-geral o primeiro pelotão dos soldados de Cristo:

E a grande batalha que lhes estava reservada era aquela que não se daria em seu território, mas naquele desconhecido e hostil além-mar. Para tanto, se viram transformados em mestres, em nome da estratégia de guerra, esses empolgados militantes da causa católica que, sem dúvida, se constituíam em sofisticados intelectuais, preparados cuidadosamente para embates teóricos. Viram-se diante da árdua tarefa de “civilizar seres exóticos”, cuja existência humana admitia certa desconfiança e pouca convicção, através de formas alternativas de ação pedagógica. (XAVIER, NORONHA, RIBEIRO, 1994, p. 40).

Os portugueses, no entanto, não demonstraram interesse na nova terra. Nos anos iniciais à chegada dos lusitanos, conforme descreve Fausto (2001, p. 16), a extração de pau-brasil foi o único atrativo, ao lado das atrações exóticas como araras, papagaios e índios.

É bem que se recorde que a terra recém descoberta pelos portugueses estava à mercê de corsários franceses, comerciantes holandeses e viajantes da Normandia, que freqüentemente

incursionavam por águas brasileiras, flertando com os nativos e promovendo o tráfico de pau de tinta e outros gêneros mui requisitados no Velho Continente, conforme relata Holanda (1981). As autoridades lusitanas se viam preocupadas em dar solução ao problema e enviaram para a nova colônia, missões de combate aos piratas e seus aliados, como a expedição do navegador Cristóvão Jaques, por exemplo. No entanto, se fazia necessário tomar outras medidas:

O remédio para tal situação estaria em povoar a terra do Brasil. O próprio Cristóvão Jaques propusera-se a trazer mil colonos. Por sua vez, João de Melo Câmara, irmão do capitão da ilha de São Miguel, prometia dentro de curto prazo, e sem ônus para a fazenda real, introduzir aqui dois mil homens, gente “de muita substancia e pessoas mui abastadas e que podem consigo levar muitas éguas, cavalos e gados e todas as coisas necessárias para frutificação da terra” (HOLANDA, 1981, p. 93).

Assim, o governo português estabeleceu as capitanias hereditárias com o intuito de, ao povoar a terra, dificultar a ação desses aventureiros.

Ao instalar as capitanias, a Coroa portuguesa lançou mão de algumas fórmulas cuja origem se encontra na sociedade medieval européia. É o caso, por exemplo, do direito concedido aos donatários de obter pagamento para licenciar a instalação de engenhos de açúcar, análogos às “banalidades” pagas pelos lavradores aos senhores feudais. Mas, em essência, mesmo na forma original, as capitanias representaram uma tentativa transitória e ainda tateante de colonização, com o objetivo de integrar a economia mercantil européia (FAUSTO, 2001, p. 19)

Mas mesmo com a vinda e instalação dos donatários na nova terra, “não houve preocupação com a educação escolarizada, porque não havia ainda necessidade dela. Não há notícia de escolas nem de educadores neste período.” (FREIRE, 1989, p. 28).

A preocupação com a educação se inicia com a chegada dos jesuítas a partir de 1549. No entanto, o projeto educacional dos jesuítas ignorou completamente toda e qualquer forma de educação anterior à chegada dos portugueses, ou seja, desconsiderou os saberes indígenas, dando início, como afirma Freire (1989) à ideologia da interdição do corpo.

A preocupação pela educação surgiu como meio capaz de tornar a população dócil e submissa, atendendo à política colonizadora portuguesa, determinada, como já foi dito, pelo Regimento do rei D. João III. Tomé de Souza traz consigo quatro padres e dois irmãos jesuítas liderados por padre Manoel de Nóbrega, elementos imprescindíveis à inculcação, ideológica que serviria à exploração da colônia e à grande produção açucareira, entre outras. Tal missão, aprovada pelo próprio Inácio de Loyola, está explícita nas cartas de Nóbrega escritas do Brasil entre 1549 a 1553. Suas narrativas são significativas para entender a educação da comunidade tribal pré-cabralina que, aliás, não foi por ele e demais jesuítas

compreendida e a “verdadeira educação”, a impingida pela Companhia de Jesus através de formas institucionais – as escolas – e de formas não institucionais, determinando silenciosa e sub-repticiamente comportamentos, inibições e retaliações. (FREIRE, 1989, p. 28).

Nos trópicos, a educação jesuítica se opôs aos costumes dos “bárbaros” nativos da terra que praticavam canibalismo e andavam nus. Aliás, as práticas de canibalismo presenciadas pelos primeiros viajantes e cronistas europeus, foram largamente exploradas, notadamente nas gravuras que ilustravam estes relatos, justificando as ações civilizatórias de religiosos, principalmente sobre as mulheres, as degeneradas filhas de Eva que aqui estavam. Observemos, por exemplo, o relato de Ronald Raminelli, sobre as impressões de Anchieta diante de um ritual antropofágico por ele presenciado:

A conduta das índias nos rituais de canibalismo deixou o jesuíta José de Anchieta atônito. O religioso narra a morte do prisioneiro em cores muito fortes, ressaltando o prazer sentido pelas mulheres. Os índios puxavam como lobos a vítima para fora da choça e logo quebravam-lhe a cabeça. Assim promoviam grande regozijo, sobretudo o das mulheres, que cantavam, bailavam e espetavam com paus afiados os membros decepados do condenado. (RAMINELLI, 1997, p. 28).

Portanto, para os missionários, catequizar os povos gentios seria trazer-lhes a luz da civilização e a salvação eterna.

Nas narrativas dos missionários franceses, detectamos mais uma vez o contraponto entre simplicidade e artificialismo. (...) Segundo estes, a natureza e a simplicidade da nudez não promoviam a corrupção dos costumes e regras, ao passo que o artificialismo dos adereços e dos gostos provocava tentação e luxúria. (...) Entre os portugueses, no entanto, a nudez e a sexualidade das índias não gozavam do benefício deste conceito. Os corpos nus provocavam a libido dos religiosos, que se auto flagelavam como forma de reprimir os impulsos bestiais; a beleza física das índias tentava contra o voto de castidade. (...) Nos trópicos, as índias ostentavam as partes íntimas e não hesitavam em provocar a lascívia nos homens. (RAMINELLI, 1997, p. 26).

Neste contexto, as atividades dos jesuítas eram de uma necessidade urgente na redenção destes novos súditos da Coroa Portuguesa. A educação jesuíta tanto se preocupava em ensinar a ler e a escrever, quanto possuía também um caráter religioso ao ensinar a fé cristã.

Docilizando a população nativa (gentio) e os filhos dos colonos através da domesticação, da repressão cultural e religiosa, os jesuítas serviram à empresa exploradora lusa com a visão maniqueísta do mundo. Domesticando através das interdições, sobretudo do corpo, superestimaram o incesto, o canibalismo e a nudez. Introjetaram comportamentos de submissão, obediência, hierarquia, disciplina, devoção cristã, imitação e exemplo. (FREIRE, 1989, p. 29).

Por outro lado, a forma encontrada pelos religiosos de atingir os adultos foi justamente atraindo as crianças, como nos relata Paiva:

A atuação sobre os meninos indígenas era não somente um meio eficaz de preparar as novas gerações de aliados, mas também de influência indireta sobre os indígenas adultos. E, sendo impossível oferecer instrução a todos os meninos indígenas, eram escolhidos os filhos dos caciques para serem educados. Com tal medida não somente a influência dos meninos sobre os adultos se fazia diretamente sobre os detentores do poder tribal, como também ficavam protegidos os núcleos de colonização portuguesa dos ataques indígenas, cujos chefes tinham seus filhos aí aldeados (PAIVA, 1987, p. 56).

Vista desse modo, a educação jesuíta se configurou, evidentemente, na primeira experiência de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. As primeiras investidas na alfabetização de adultos, como confirma Fernando Azevedo, ocorreram com as ações dos jesuítas que, no intuito de atrair novos fiéis para a fé cristã e de adaptá-los à cultura dominante, também se dedicavam casualmente à catequização dos índios adultos.

Atraindo os meninos índios às suas casas, ou indo-lhes ao encontro nas aldeias, associando numa mesma comunidade escolar, filhos de nativos e renóis – brancos, índios e mestiços – e procurando na educação dos filhos conquistar e reeducar os pais, os jesuítas não estavam servindo apenas à obra da catequese, mas lançavam as bases da educação popular (AZEVEDO, 1944, p. 15).

E, por ensinar as práticas da fé cristã em sua pedagogia, a educação jesuíta possuía então um caráter inédito de orientação sexual, conforme observa Scalia:

A análise dos escritos do Padre Manuel da Nóbrega, primeiro jesuíta a trazer os preceitos cristãos da Companhia de Jesus para o Brasil, passaram a ter grande relevância científica para o construto da educação sexual brasileira, posto que em suas linhas encontra-se rico material sobre as atitudes sexuais vigentes na sociedade brasileira do século XVI, juntamente com prescrições, valores e condutas consideradas aceitáveis pela Igreja (SCALIA, 2009, p. 18).

Ao realizar a conversão dos índios, estes teriam que necessariamente renunciar aos seus costumes pagãos como o canibalismo, a poligamia, o aprendizado sexual dos meninos com as mulheres mais velhas, o casamento entre parentes e até mesmo os simples hábitos dos banhos coletivos nos rios e de andarem nus, costumes estes ligados diretamente a concepção de sexualidade que os índios possuíam.

A implantação das escolas jesuíticas em nosso meio, decorreu, de um lado, dos propósitos missionários da Companhia de Jesus, e, de outro, da política colonizadora inaugurada por D. João III. Nos regimentos entregues por D. João III a Tomé de Souza, em fevereiro de 1549, recomendava-se expressamente a conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução: “Porque a principal causa que me moveo a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a jemte dela se convertesse à nosa santa fee católica...” Identificados com esta política colonizadora, iniciaram os jesuítas, o seu trabalho de catequese e ensino. (HOLANDA, 1981, p. 138).

Na austeridade pedagógica dos jesuítas, as atividades sexuais que para os índios eram bem valorizadas e estimuladas, haviam se tornado numa atividade especificamente procriativa, para a qual deveria haver regras bem rígidas, relacionando a todo momento à idéia do pecado original. Era preciso transformar aquelas Evas tropicais em imaculadas e submissas filhas de Maria. A educação, ainda que excluísse muitas vezes o aprendizado das letras, foi o meio escolhido para que esta metamorfose cultural fosse concebida. *Vestir o índio* com a cultura européia era primordial para o sucesso da empresa colonial em terras brasileiras.

Em relação à população adulta, (...) o ensino a ela destinado reduzia-se à catequese, provavelmente ao ensino agrícola e manejo de instrumentos agrários rudimentares, raramente abrangendo a leitura e a escrita. Entretanto, a pouca importância atribuída à alfabetização em si mesma parece natural, se compararmos que ela só poderia realmente servir à catequese, que mesmo em Portugal o sistema escolar apenas começava a ser montado e que o analfabetismo dominava não somente as massas populares e a pequena burguesia, mas se estendia até a alta nobreza e à família real. Esta incipiente “educação dos adultos” foi, no entanto, ao lado e através da educação das crianças, decisiva no progressivo abrandamento das resistências aborígenes e de suave mas persistente penetração das barreiras étnicas e culturais, transformando ferozes antropófagos em cristãos submissos e obedientes. (PAIVA, 1987, p. 56 e 57).

A catequese, no entanto, não se restringiu apenas aos índios, mas também se estendeu aos negros trazidos da África a partir de 1531.

Com a introdução do regime escravagista, também aos negros buscava-se catequizar, combatendo o culto aos deuses africanos e difundindo-se entre eles o catecismo. Entretanto era-lhes vedado o sistema formal de ensino e sua educação se fazia através de sermões que os exortavam à prática da moral cristã e à fé católica. (PAIVA, 1987, p. 57).

André João Antonil, nascido João Antonio Andreoni em Lucca, na Toscana, e que viera ao Brasil integrar a missão jesuíta em meados do século XVII, escreveu a obra *Cultura e opulência do Brasil*, um tratado de como prosperar na colônia, na qual há um capítulo inteiramente dedicado a educação dos escravos.

Para ele, os escravos eram as mãos e os pés dos senhores de engenho. Para tanto, recomendava muito cuidado e atenção com cada peça, pois

Uns chegam ao Brasil muito rudes e muito fechados e assim continuam por toda a vida. Outros, em poucos anos saem ladinos e espertos, assim para aprenderem a doutrina cristã, como para buscarem modo de passar a vida (...). As mulheres usam de fouce e de enxada, como os homens; porém, nos matos, somente os escravos usam machado. Dos ladinos se faz escolha para caldeireiros, carapinas, calafates, tacheiros, barqueiros e marinheiros, porque essas ocupações querem maior advertência. Os que desde novatos se meteram em alguma fazenda, não é bem que se tirem dela contra sua vontade, porque facilmente se amofinam e morrem. Os que nasceram no Brasil, ou se criaram desde de pequenos em casa de brancos, afeiçoam-se a seus senhores, dão boa conta de si; e levando bom cativoiro, qualquer deles vale por quatro boçais (ANTONIL, 1982, p. 89).

Sobre os escravos nascidos da miscigenação, aos quais Antonil se referia como *mulatos*, dizia que poderiam ser ainda melhores que os não miscigenados, podendo ser aproveitados em qualquer ofício, por se mostrarem mais capazes ao aprendizado que os demais. No entanto, fazia ele um alerta, pois estes sabiam usar dos favores de seus senhores, revelando-se muitas vezes, soberbos e viciosos, dados a valentia. Quanto às mulheres, aconselhava ele que

Elas, da mesma cor, parte de sangue de brancos que têm nas veias e, talvez, dos seus mesmos senhores, os enfeitiçam de tal maneira, que alguns tudo lhes sofrem, tudo lhes perdoam; e parece que não se atrevem a repreendê-los: antes, todos os mimos são seus. E não é fácil cousa decidir se nesta parte são mais remissos os senhores ou as senhoras, pois não falta entre eles e elas quem se deixe governar de mulatos, que não são os melhores, para que se verifique o provérbio que diz: que o Brasil é o inferno dos negros, purgatório dos brancos e paraíso dos mulatos e das mulatas (ANTONIL, 1982, p. 89 e 90).

Continuando seus aconselhamentos quanto ao modo de educar os escravos, sobretudo quanto à fé cristã, Antonil relata que muitos senhores afirmavam que aqueles que o serviam não eram capazes de aprender a confessar-se e nem pedir perdão a Deus, muito menos rezar pelas contas ou saber os dez mandamentos. Admirava-se Antonil, mesmo, por terem eles aprendido com ligeireza quem era o seu senhor, quantas covas de mandioca deveriam plantar por dia,

quanto de cana deveriam cortar e até a suplicar o perdão de seus senhores quando pegos em suas culpas, implorando para não serem castigados, mesmo os mais boçais. O conhecimento do evangelho aliado ao peso da chibata era, como se pode observar nos relatos de Antonil e de outros contemporâneos religiosos, o método educativo aplicado aos negros da terra (como eram chamados os índios) e aos de além mar (os trazidos da África). Defensor da pedagogia dos três pês, pau, pano e pão, argumentava:

O que pertence ao sustento, vestido e moderação do trabalho, claro está, que se lhes não deve negar, porque a quem o serve deve o senhor, de justiça, dar suficiente alimento, mezinhas na doença e modo com que decentemente se cubra e vista, como pede o estado de servo, e não aparecendo quase nu pelas ruas (...) Castigar com ímpeto, com ânimo vingativo, por mão própria e com instrumentos terríveis e chegar talvez aos pobres com fogo ou lacre ardente, ou marcá-los na cara, não seria para se sofrer entre bárbaros, muito menos entre cristãos católicos. O certo é que, se o senhor se houver com os escravos como pai, dando-lhes o necessário para o sustento e vestido, e algum descanso no trabalho, se poderá também depois de haver como senhor, e não estranharão, sendo convencidos das culpas que cometeram, de receberem com misericórdia o justo e merecido castigo. E se depois de errarem como fracos, vierem por si mesmos pedir perdão ao senhor ou buscarem padrinhos que os acompanhem, em tal caso é costume no Brasil, perdoar-lhes (ANTONIL, 1982, p. 91, 92 e 93).

Após a morte de Manoel de Nóbrega, em 1570, quem o substituiu foi o padre Luis da Grã, “que considerava infrutíferos os esforços para instruir o índio” (FREIRE, p. 34, 1989). Seu projeto educacional estava voltado exclusivamente para a instrução dos filhos dos colonos brancos, impondo limitações e interdições à população não-branca.

Em 1599 foi publicada a *Ratio atque Instituto Studiorum Societas Jesus* como documento definitivo para reger todos os colégios jesuítas ao redor do mundo inteiro, de modo inflexível e imutável. Sobre estas modificações na ação pedagógica dos jesuítas, Freire aponta que:

Pela análise da prática dos jesuítas, como um todo, e dos conteúdos transmitidos, em particular, podemos asseverar sobre o ensino loyolista: reverência à filosofia escolástica e repulsa à filosofia moderna; dedicação e gosto pelas letras e abandono pelas ciências; mas sobretudo: predileção pelas elites – pois estas podiam, numa sociedade escravocrata, se preocupar com as elucubrações intelectuais – e discriminação das camadas populares – pois estas ficavam com a exclusividade dos trabalhos manuais e tal tipo de estudo lhes era desnecessário, quando não proibido. Esta prática elitista estava coerente com a ideologia da interdição do corpo (FREIRE, 1989, p. 37).

Por mais de duzentos anos a educação jesuíta vigorou na Colônia Brasileira. Os jesuítas adquiriram um grande poder econômico e político, estabelecendo colégios nas proximidades dos principais centros produtores. Afirma Freire (1989) que o caráter hegemônico da educação jesuítica influenciou a educação de todos os segmentos da sociedade, colonial, repercutindo até os dias de hoje.

Os jesuítas nos legaram um ensino de caráter literário, verbalista, retórico, livresco, memorístico, repetitivo, estimulando a emulação através de prêmios e castigos e que qualificava como humanista-clássico. Enclausurando os alunos em preceitos e preconceitos católicos, inibiu-os de uma leitura do mundo real, tornando-os cidadãos discriminatórios, elites capazes de reproduzir “cristãmente” a sociedade perversa dos contrastes e discrepâncias, dos que tudo sabem e podem e dos que a tudo se submetem. Inculcaram a ideologia do pecado e das interdições do corpo. Inauguraram o analfabetismo no Brasil. (FREIRE, 1989, p. 41).

Não há como negar a contribuição dos jesuítas na construção de um projeto educacional para a colônia. No entanto, paradoxalmente, ao darem início à educação formal no Brasil também deram o começo à negação da educação para aqueles a quem só o emprego da força de trabalho bastava, moldando uma sociedade dualista e excludente, marcada pela ideologia das interdições do corpo.

2.3. A Educação na Era Pombalina

Os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759, por ocasião da ascensão de Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês do Pombal, a primeiro ministro de Dom José I. Influenciado pela Ilustração Francesa, argumentou que a educação jesuíta, fundamentada em valores do escolasticismo medieval, se opunha ao avanço econômico e cultural de que Portugal carecia naquele momento.

Com as reformas pombalinas, oficializou-se o ensino como função do Estado Português no Brasil. Os recursos deveriam vir das do “subsídio literário”, criado para este fim em 1772. Estes recursos, conforme explicam Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), deveriam custear as despesas com as “aulas régias”, um sistema de aulas avulsas ministradas por professores régios, por meio de concessão de licenças para o magistério, tanto público quanto privado. No entanto, não foi o que ocorreu na prática. Se em Portugal as reformas do Marquês do Pombal resultaram

na criação de um sistema de ensino mais moderno e popular, no Brasil o que aconteceu foi “a supressão pura e simples do sistema que havia. Nenhum reforma cultural, nenhuma reforma educacional: parece que a sociedade brasileira tinha mais com o que se preocupar e se ocupar”. (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA. P. 49, 1994).

No Brasil, a reforma dita econômica, mas de fato de cunho administrativo e fiscal, caiu como uma bomba, tal como a educacional, que derrubou uma obra construída através de dois séculos da história. As medidas pombalinas acirraram os monopólios, multiplicaram os impostos, esvaziaram o aparelho administrativo, local dos “nativos” da Colônia, como se consideravam agora os outrora “heróicos compatriotas a serviço do Império Lusitano no além-mar.” (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA., 1994, p. 51,52).

Esta situação permaneceu inalterada até por volta de 1808, quando tem início o período Joanino, com a chegada da família real no Brasil.

2.4 – A Educação no Período Imperial

A crise entre a Inglaterra e a França fez com que Napoleão decretasse o Bloqueio Continental, proibindo qualquer contato do continente europeu com os britânicos. No entanto, Portugal apresentava uma brecha, dada a sua localização geográfica e muito mais ainda, por sua dependência comercial com os ingleses. Conforme nos relata Fausto (2001), em novembro de 1807, as tropas napoleônicas cruzaram a fronteira de Portugal com a Espanha, marchando para Lisboa. Esta ação dos franceses obrigou ao príncipe regente Dom João decidir em transferir a corte portuguesa para o Brasil. No começo de 1808 a comitiva real desembarcou no Rio de Janeiro, elevada a condição de capital do Reino Unido de Portugal e Algarves. Aponta Fausto:

A vinda da família real deslocou definitivamente o eixo da vida administrativa da Colônia para o Rio de Janeiro, mudando também a fisionomia da cidade. Entre outros aspectos, esboçou-se aí uma vida cultural, com acesso aos livros e a existência de uma relativa circulação de idéias. Em setembro de 1808 veio a público o primeiro jornal editado na Colônia; abriram-se também teatros, bibliotecas, academias literárias e científicas par atender os requisitos da Corte e de uma população urbana em rápida expansão (FAUSTO, 2001, p. 69).

As mudanças trazidas pela instalação na Colônia da Corte Portuguesa, trouxeram reflexos no panorama educacional brasileiro. Paiva (1987) nos informa que foi necessária a organização

de um sistema de ensino que atendesse às necessidades da aristocracia portuguesa, além de preparar elementos para assumir as novas demandas técnico-burocráticas. Assim, foram criados cursos de formação superior para suprir esta demanda. “Entretanto, em relação à educação elementar não houve grande progresso. As elites a recebiam em casa como ensino privado.” (PAIVA. p. 60, 1987). Enquanto isso, as camadas populares continuavam privadas do ensino.

Paiva (1987) registra, porém, a iniciativa de se implantar um sistema de instrução popular para difundir o ensino de primeiro grau, recomendando também “a transmissão de conhecimentos indispensáveis aos agricultores, operários e comerciantes através do ensino nos institutos.” (PAIVA. p. 60, 1987). Embora tenha sido a primeira iniciativa oficial de organização de um sistema de ensino popular no Brasil, a proposta foi rejeitada pela Coroa.

Com o retorno da Família Real para Portugal em 1820, os ânimos na Colônia ficaram muito mais exaltados no que concernia à emancipação política. A população pedia a convocação de uma Assembléia Constituinte que em si, no dizer de Costa (1978) já era em si uma declaração de independência. A consolidação da Independência do Brasil era uma questão de tempo. Costa (1978) relata que as Cortes de Portugal decretaram medidas revogando a convocação da Constituinte e intimando Dom Pedro a voltar imediatamente a Portugal. Aproximando-se de setores mais conservadores da Colônia, o Príncipe Regente Dom Pedro, diante das pressões de Portugal, declarou o rompimento definitivo com Portugal. Costa escreve que:

A emancipação política realizada pelas categorias dominantes interessadas em assegurar a preservação da ordem estabelecida, cujo único objetivo era romper o sistema colonial no que ele significava de restrição à liberdade de comércio e à autonomia administrativa, não ultrapassaria seus próprios limites. A ordem econômica seria preservada, a escravidão mantida. A nação independente continuaria subordinada à economia colonial, passando do domínio português à tutela britânica. A fachada liberal construída pela elite europeizada ocultava a miséria e escravidão da maioria dos habitantes do país (COSTA, 1978, p. 125).

De acordo com Paiva (1987), com a independência do Brasil, era preciso e urgente dar maior ênfase à instrução elementar para ampliar a participação de brasileiros nas atividades do nascente Império, preparando quadros para o novo Estado. Ainda, segundo Paiva (1987), surge dentro deste propósito os cursos jurídicos. Embora tenha feito parte dos debates da Assembléia Constituinte e da Constituição de 1824 determinar a gratuidade do ensino elementar a todos os

cidadãos brasileiros, a educação popular pouco mudou após a proclamação de independência, devido principalmente à carência de professores, entre outros motivos. Explica Paiva:

A lei de 15 de outubro de 1827 estabelecia que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haveria as escolas de primeiras letras que fossem necessárias. Tais escolas – para meninos e para meninas – deveriam ser mantidas pelo governo central, adotando-se o método de ensino mútuo de Bell e o sistema disciplinar de Lancaster, como tentativa de contornar o problema da insuficiência de professores. (PAIVA, 1987, p. 62).

Sobre o funcionamento dos métodos de Bell e Lancaster, Freire (1989), nos explica que se

caracterizava por dividir a classe entre decuriões e discípulos sob a tutela de um monitor, supervisionado pelo professor. Os decuriões, sendo os melhores alunos da classe, estudavam as lições e, ao mesmo tempo, faziam seus discípulos estudarem e ficarem bem comportados, para sossego e boa ordem das salas de aula. Em cada classe haviam os monitores que reestudavam as lições para ensinarem aos decuriões e estes, como já vimos, deveriam transmitir imediatamente os conhecimentos aos discípulos. (...) Pelo método Lancasteriano, as lições deveriam conter poucas idéias para facilmente serem transmitidas e numa ordem tal que uma lição deveria ser preparatória para a seguinte, durante cada lição de dez a quinze minutos, para rapidamente serem “aprendidas”, daí repetidas quantas vezes fossem necessárias para serem fixadas. (FREIRE, 1989, p. 49).

A citação é pertinente para entender o modo operante do método que muito nos lembra alguns processos contemporâneos de ensino a distância, como as telessalas, por exemplo, muito utilizadas na escolarização em massa dos trabalhadores, numa clara reprodução dos mecanismos de interdição do corpo e permanência do analfabetismo.

Mesmo com todas as falhas que o tornaram ineficaz, tanto que já havia sido abolido na Inglaterra quando o implantaram no Brasil, este método de ensino, conforme Freire (1989) nos explica, não atendia a boa parcela da população composta por escravos, já que estes não eram reconhecidos como cidadãos.

Não havia, portanto, necessidade de se manter um ensino elementar para a população em geral (mais de 25% escrava), com o fim de inculcar ideologicamente os padrões dominantes, porque a produção e, portanto, as relações sociais de produção e o modo de produção se faziam pela violência, pela própria escravidão legalizada. Ademais, os escravos sequer precisavam ou reivindicavam a escolarização. A ideologia da interdição do corpo, explicitamente, discriminando o negro (FREIRE, 1989, p. 51).

Outra questão que merece destaque é quanto ao ensino para mulheres. Mesmo nas iniciativas particulares, o número de alunas do sexo feminino era muito menor que os do sexo masculino, além de terem uma grade curricular totalmente diferenciada.

Valorizava os trabalhos manuais: renda, costura, marcas, bordados, confecção de flores, colares, anéis e pulseiras e também ler, escrever e cantar. E os conhecimentos indispensáveis para um bom casamento: piano e Frances. Novamente a ideologia da interdição do corpo proibindo a mulher de conhecer. (FREIRE, 1989, p. 52).

Durante o Segundo Império, impulsionando o ensino secundário, surge o Colégio Pedro II, modelo de excelência do Ensino Secundário, no qual se privilegiava o ensino informativo e enciclopédico, em detrimento do clássico e humanista antes ministrado pelos mestres jesuítas. “Era, sem dúvida, uma escola destinada à formação das elites de uma sociedade agrária, escravista e patriarcal” (XAVIER, RIBEIRO E NORONHA. 1994, p. 83). Aprofundando um pouco mais sobre o ensino no Segundo Império, encontramos em Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), a informação de que a camada média brasileira, composta pelo funcionalismo estatal, militares, profissionais liberais e comerciantes, fez proliferar as instituições de ensino superior no Brasil. É deste período, que seguindo os padrões europeus pela difusão da instrução e da ciência, que se deu a valorização dos cursos de Direito, Engenharia e Medicina, formando a tríade da elite escolar do Segundo Império.

Uma estrutura social que “não podia” privilegiar a educação escolarizada, estendendo conteúdos alienados e de concepção elitista, com “sistema” esfacelado de “aulas avulsas”, fecundada pela ideologia da interdição do corpo, que excluía da escola o negro, o índio, e quase a totalidade das mulheres (sociedade patriarcal), gerou, inexoravelmente, um grande contingente de analfabetos. Isto porque uma sociedade dual (senhor x escravo), de economia “agrícola-exportadora-dependente” (economia colonial) não necessitava de educação primária, daí o descaso por ela. (FREIRE, 1989, p. 57).

Mesmo assim é preciso deixar registrado o decreto n.º 7.031 de 06 de setembro de 1878, de autoria do Ministro Leônicio de Carvalho, de caráter liberal, que institui o curso noturno para alunos analfabetos nas escolas públicas de instrução primária de 1.º grau. Carvalho registra:

As primeiras classes noturnas datam dos tempos do Império. Há referências ao ensino primário de adolescentes e adultos analfabetos ao longo de toda a legislação escolar do Império, das Províncias, e mais tarde dos Estados. Registros de 1870-1880 dão conta de algumas características desse tipo de ensino: destinado “aos que a idade e a necessidade de trabalhar não permitem freqüentar os cursos diurnos”, servem “os homem do povo que vive do salário”, funcionam em locais improvisados ou cedidos, seus professores recebem apenas uma gratificação para se encarregar dessas aulas (CARVALHO, 1985, p. 23).

Este curso, ainda por cima, possuía um caráter sexista, pois estava restrito apenas para alunos do sexo masculino. Outro problema em relação a este curso era sua carga horária reduzida, com apenas duas horas por noite no verão e três no inverno, conforme aponta Freire (1989). Além disso, as regras e restrições eram tantas que ao invés de facilitar o acesso, dificultava o ingresso e permanência do aluno que, caso chegasse ao final do curso, ainda era submetido a uma intensa bateria de avaliações cujo prêmio maior aos que por ventura conseguissem ser aprovados com distinção, era o artigo 42 que determinava direito de preferência nos cargos de serventes, guardas, contínuos, correios, ajudantes de porteiro e outras atividades de igual categoria. Ficava assim latente “a associação entre saber e ascensão social. Direitos a quem sabe para distanciar de quem não sabe, maneira camuflada do discurso liberal que, entretanto, dava continuidade à ideologia da interdição do corpo” (FREIRE. p. 97. 1989). Sobre isto, nos informa Paiva:

Apesar das determinações do Regulamento de 1854 estabelecendo a criação de escolas para adultos sempre que “uma escola do segundo grau tiver dois professores”, tais escolas não surgiram nessa época. A primeira escola de que temos notícia é a de São Bento, no Maranhão, dirigida por João Miguel da Cruz e em funcionamento em 1860. A partir de então as escolas noturnas se multiplicaram na maioria das províncias do Império, através da iniciativa oficial, contando o país com 117 dessas escolas em 1876. Entre 1870 e 1880 praticamente todas as províncias criam classes para esse tipo de ensino e muitas delas regulamentam a matéria. (PAIVA, 1987, p. 167).

Outro momento importante na Educação no período Imperial do Brasil foi a publicação dos Pareceres de Rui Barbosa, em 1882. Considerado o primeiro diagnóstico sobre a realidade educacional no país e inegavelmente o documento mais importante sobre a educação em todo o período imperial (PAIVA, 1987), mais que um parecer, constituiu-se num projeto de reforma do ensino brasileiro. Aceitando a tese de que existe uma relação estreita entre a educação e a riqueza de um país, propunha “um programa nacional de defesa contra a ignorância popular, vista como a mãe da servilidade e da miséria. (PAIVA. p. 76, 1987). Embora consistente, esse projeto nunca

foi sequer discutido e muito menos implantado. Ainda sobre os pareceres, nos escreve Xavier, Ribeiro e Noronha:

A reforma educacional que pretendia subsidiar com suas reflexões, e considerava a reforma “do século”, resultou modesta e de poucas conseqüências práticas. As idéias que defendia nesses documentos, todavia, estariam presentes em todos os debates que a sociedade brasileira realizaria no século que estava por iniciar. Os pareceres expressavam, de forma acabada, uma crença que seria cada vez mais alimentada pelas elites brasileiras e difundida pelo senso comum. Tratava-se do mito de que a causa do atraso e da miséria social do país se encontrava basicamente na ignorância, reproduzida pela ausência ou pela precariedade da educação popular. (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994, p. 98).

Sobre o Brasil-Império, pode-se afirmar que “cresceu economicamente, teve relativa tranquilidade política, mas a educação popular continuou estacionária, determinando o crescimento do analfabetismo. (FREIRE. p. 162, 1989).

2.5. A Educação na Primeira República

Desde a guerra do Paraguai, o Império vinha sofrendo desgastes em decorrência de várias crises envolvendo inclusive a Igreja e o exército. Em 1870, conforme explicam Alencar, Ribeiro e Ceccon (1987), foi fundado o Partido Republicano que em dezembro do mesmo ano publicou em seu jornal “A Republica”, o Manifesto Republicano, de inspiração positivista, tecendo severas críticas ao governo imperial. A partir deste momento, a oposição ao Império foi crescendo e ficando insustentável. Em 15 de novembro de 1889, a república é finalmente proclamada. Porém, mesmo instituindo o sufrágio universal, perpetuava-se a sociedade de privilégios e direitos a muito poucos, pois se excluía do voto, intencionalmente, mais de oitenta e cinco por cento da população.

O Poder Executivo, que antes coubera ao Imperador, seria exercido por um presidente da República, eleito por um período de quatro anos. (...) Fixou-se o sistema de voto direto e universal, suprimindo-se o censo econômico. Foram considerados eleitores todos os cidadãos brasileiros maiores de vinte e um anos, excluídas certas categorias, como os analfabetos, os mendigos, os praças militares. A Constituição não fez referências às mulheres, mas considerou-se implicitamente que elas estavam impedidas de votar. (FAUSTO, 2001, p. 141).

Sobre isto nos escreve Freire que, embora estabelecida a *res-publica*, a maioria da população brasileira continuava alienada das decisões políticas e do acesso aos bens de cultura. A ideologia da interdição do corpo continuava inibindo negros, índios e mulheres, determinando que “a maior parte de nossa população teria que ser analfabeta” (FREIRE. p. 162, 1989).

Segundo argumenta Ghiraldelli Junior (1991), embora não tenha posto fim ao sistema político elitista existente no Brasil, a república possibilitou a reestruturação do Estado de modo a permitir maior participação popular na vida política do país, pelo menos em tese, que, aliada ao processo de urbanização e industrialização, criou novas necessidades sociais, permitindo que a escolarização aparecesse como meta almejada por muitas famílias.

Por um lado, a necessidade real de expansão escolar e, por outro, o clima de euforia pela mudança do regime político levaram os intelectuais que participaram direta ou indiretamente da instalação da República a alimentarem um espírito de renovação e mudancismo propício para a discussão de “grandes temas” nacionais que surgiram às elites como necessários para o encaminhamento de soluções modernizantes para o país. (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 16).

Dentre os grandes temas propostos pelos intelectuais que assumiram o controle do Estado republicano, estava segundo Ghiraldelli Junior, a idéia do *Entusiasmo pela Educação*, que propunha que os problemas do país só poderiam ser resolvidos com a extensão da escola elementar para todo o povo. Ao mesmo tempo em que se instituíu o direito ao voto pela instrução, o preconceito ao analfabeto era também inaugurado, indicando os que não tiveram acesso à instrução escolar como indivíduos incompetentes, incapacitados e indolentes.

Após a eleição de Prudente de Moraes, o “entusiasmo pela educação” sofreu uma retração, sendo retomado somente na década de 1910 quando “voltam à baila os ideais republicanos e democráticos, aos quais se ligam os anseios de universalização do ensino elementar e de ampliação das oportunidades educacionais para o povo” (PAIVA. p. 95, 1987).

Nesta nova fase do “entusiasmo pela educação”, foi muito importante o papel das ligas contra o analfabetismo, imbuídas de um nacionalismo exacerbado, fundadas e espalhadas por todo o país por elementos pertencentes à burguesia que, segundo Ghiraldelli Junior (1991), viam na erradicação do analfabetismo, a possibilidade de transformações político-eleitorais, pondo fim na perpetuação das oligarquias no governo. Sobre o caráter nacionalista e eleitoreiro do “entusiasmo”, nos explica Paiva:

Este nacionalismo educacional, que se manifesta na luta pela democratização do ensino, está ligado ao problema da ampliação das bases de representação eleitoral, pois na medida em que o grupo industrial-urbano pretende a recomposição do poder político dentro do marco da democracia liberal, o caminho mais seguro era o da difusão do ensino. A restrição do voto do analfabeto, incorporada pela Constituição de 1891, tornava necessária a difusão da instrução, popular para que a composição do bloco do poder pudesse ser alterada. (PAIVA, 1987, p. 95).

A primeira grande campanha pela erradicação do analfabetismo foi desenvolvida pela Liga Brasileira contra o Analfabetismo cujo lema era: “Combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro”. Pagni comenta que esse grupo, inspirado pelo positivismo de Comte e Spencer, “teria defendido a educação como essencial ao processo de alcançar o progresso dentro da ordem estabelecida, como objetivo de formar as elites bem pensantes” (PAGNI, p. 51, 2000). Nos discursos da Liga, como indica Freire (1989) é facilmente perceptível o nacionalismo autoritário, bem como as idéias higienistas e eugenistas, filiadas ao positivismo. Paiva também aponta nas falas do médico carioca Miguel Couto a presença da ideologia higienista do “entusiasmo da educação”:

O analfabetismo não é só um fator considerável na etnologia geral das doenças, senão verdadeira doença, a das mais graves. Vencido na luta pela vida, nem necessidades, nem ambições, o analfabeto contrapõe o peso morto de sua indolência ou o peso vivo de sua rebelião a toda idéia de progresso, entreendo sempre, na prosperidade dos que vencem pela inteligência cultivada, um roubo, uma extorsão, uma injustiça. Tal a saúde da alma, assim a do corpo; sofre e faz sofrer; pela incúria contrai doenças e pelo abandono as contagia e perpetua. (PAIVA, 1987, p. 99).

Para Freire (1989), a ideologia da inferioridade do analfabeto está diretamente vinculada à ideologia da interdição do corpo, sendo inclusive associada à inferioridade da cor negra, revelando o preconceito e o desprezo na tentativa de anular o negro enquanto ser.

Este, que na maior parte da história brasileira foi escravo sem nenhum direito, peça da engrenagem de gerar riquezas, interditado, legalmente e de fato, de alfabetizar-se, foi estigmatizado mais uma vez, agora nos discursos dos educadores de então. Assim, à prática secular de segregação do negro que lhe imputava inferioridade moral e genética pela cor de sua pele – e que evidentemente, negava a inferioridade social como fato preestabelecido pelo branco – estendeu-se ao analfabetismo com as qualificações de “praga negra”, “trevas” e “obscurantismo” numa visível analogia com a raça africana.

Generalizava-se agora o analfabeto pelo que era considerado mais degradante na nossa sociedade aristocrática, o negro. Dava-se legitimidade à repulsa e ao preconceito da inferioridade intrínseca do analfabeto tal qual havia e dado ao negro escravo. Identificava-se a terceira emancipação – a alfabetização – com a abolição da escravatura e a Independência do Brasil. A questão do analfabetismo é, inegavelmente, uma questão econômica, embora isso precise e seja realmente negada pela ideologia dominante. Esta, nomeando o analfabeto de “peste negra”, tentava esconder a essência do fenômeno deixando aparecer como determinante desta “chaga nacional” a cor do negro tingida pela segregação, pela discriminação e pelo elitismo da ideologia da interdição do corpo. (FREIRE, 1989, p. 193 e 194).

Mas também na mesma década surgem, em oposição ao ensino oficial e elitizado, as escolas operárias, das quais se destaca a experiência das escolas libertárias anarquistas, chamadas de Escolas Modernas ou Escolas Racionalistas, baseadas na pedagogia do educador espanhol Francisco Juan Ramon Ferrer. Seus princípios pedagógicos, conforme explicam Xavier, Ribeiro e Noronha, eram pela educação integral que propiciasse o desenvolvimento do ser humano por inteiro, pela educação racional, fundamentada na razão e não na fé, pela educação solidária, formando pessoas livres e que respeitassem a liberdade alheia e pela educação mista, sem distinção de sexo.

Tragtenberg explica o funcionamento das Escolas Racionalistas, segundo as idéias de Ferrer:

A escola mista, nas grandes cidades ainda era desconhecida. A cada pai que inscrevia filho homem, Ferrer pedia que inscrevesse também as do sexo feminino, tornando pública a intenção de coeducação na Escola Moderna, evitando assim os temores de crítica do ambiente à coeducação, à coexistência dos dois sexos numa sala de aula. A finalidade era que ambos os sexos ‘desenvolvessem a inteligência, purificassem o coração e fortificassem as vontades’ (La Escuela Moderna, p. 30); Ferrer pregava um tipo de mulher não limitada à casa. Para que tal fosse possível, os conhecimentos, em nível de qualidade e quantidade, deveriam ser idênticos aos recebidos pelos homens. Tanto mais que a mulher poderia acompanhar a evolução e o desenvolvimento da ciência, beneficiando-se da aplicação do método científico. A coeducação sexual está ligada à coeducação social. Conforme Declaração dos Direitos do Homem, segundo a qual ‘os homens nascem livres e iguais’, não poderia haver diferenças sociais, surgindo daí as atitudes reivindicativas. (TRAGTENBERG, 1982, p. 106).

O que fica notório durante a primeira república, é a preocupação com o analfabetismo, tratado, aliás, como moléstia à qual se deve combater sem tréguas. Porém, esta visão higienista da

educação tinha razões eleitoreiras, pois alfabetizar significava simplesmente aumentar o número de eleitores. Portanto, as campanhas de alfabetização ocorridas neste período, não tinham qualquer preocupação em melhorar a condição social do alfabetizando; pelo contrário, reforçava a ideologia da inferioridade do analfabeto e, extensivamente, dos de poucas letras. A exceção ficava por conta das escolas libertárias voltadas para a classe operária e que, por isso mesmo, foram duramente perseguidas pelo poder estabelecido.

2.6. A Educação escolanovista

Com a repressão aos movimentos sindicais, sobretudo depois do surto de greves operárias, ocorrido a partir de 1917 como nos relata Fausto (2001), a Educação Libertária sofreu um grande arrefecimento.

Na década seguinte, o “entusiasmo pela educação” é atropelado por outro movimento, o “otimismo pedagógico”, que viria dar as bases ao escolanovismo dos anos 1930. Este movimento, porém, “ênfatizava o técnico, o pedagógico e menosprezava o fato de a educação ser um ato eminentemente político”. (FREIRE. p. 204, 1989).

Para Ghiraldelli Jr. (1991), a aproximação do Brasil com os Estados Unidos após o fim da Primeira Guerra Mundial, trouxe inúmeras influências para considerável parcela da intelectualidade brasileira, refletindo no campo da educação. As idéias de Dewey, o ideário escolanovista “conjugava-se muito bem com o nascente otimismo pedagógico, que centrava suas preocupações na organização interna das escolas e no redirecionamento dos padrões didáticos e pedagógicos.” (GHIRALDELLI JR. p. 19, 1991).

A Pedagogia Nova se apresentou na forma de um pensamento educacional completo, na medida em que compreendia uma política educacional, um teoria da educação e de organização escolar e metodologia próprias. Esta característica permitiu ao escolanovismo compor um repertório que orientou as reformas educacionais estaduais e que não só combateu a Pedagogia Tradicional como também colaborou para sufocar as possíveis transformações que estavam sendo veiculadas pela Pedagogia Libertária associada às classes populares (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 26).

Pagni (2000) aponta no *Inquérito sobre a situação da instrução pública no Estado de São Paulo* ou simplesmente *Inquérito de 1926*, de Fernando Azevedo a constatação de que um dos principais problemas da Educação seria “a inexistência de uma política de educação clara e

completa que, distante dos interesses particulares e partidários, pudesse desempenhar a tarefa de formar as nossas elites” (PAGNI. p. 52, 2000). O Inquérito de 1926 surgiu dois anos depois de formada a Associação Brasileira de Educação (ABE), cujos propósitos eram difundir os ideais e os princípios da Escola Nova e do Otimismo Pedagógico. (PAIVA. 1987). Sua importância, porém, se deve aos intensos debates promovidos por esta instituição em torno dos temas educacionais mais relevantes deste período, culminando com a IV Conferência Nacional de Educação de 1931, cujo tema central foi “As Grandes Diretrizes da Educação Popular”, contando com a presença do então ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos e inclusive do próprio presidente da república, Getúlio Vargas.

Esse período foi marcado, ainda, por outros importantes acontecimentos no campo educacional. Em 1924, um grupo de intelectuais preocupado com a educação criou a Associação Brasileira de Educação – ABE – considerada por Paschoal Lemme como de máxima importância para a renovação do ensino, por ter sido um fórum de debates livre e altamente qualificado, que exercia uma função crítica e combativa em relação ao próprio governo. A partir de 1927, a ABE realiza uma série de Conferências Nacionais de Educação. É sempre oportuno frisar o papel extremamente importante que a ABE teve na história contemporânea da educação brasileira, por ter, através de reuniões, conferências e documentos, contribuído para demarcar a autonomia da esfera educacional. Entre os documentos, o mais famoso, é, sem dúvida, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932. (BUFFA E NOSELLA, 1991, p. 61).

Para os otimistas pedagógicos, também chamados Reformadores, a instrução do povo era vista como indispensável à modernização e desenvolvimento do país, colocando inclusive um dilema, manifestado na fala de Fernando Azevedo, citado por Pagni (2000): “Ou nós educamos o povo para que dele surjam as elites, ou formamos elites para compreenderem a necessidade de educar o povo”. No entanto, Pagni nos explica que

A produção dessa ordem e desse sujeito racionais seria a esperança lançada sobre o “povo” pelos reformadores liberais, mas cobrando em troca que o “povo” abrisse mão de um projeto político próprio e alternativo ao dessas “elites condutoras” e à doutrina por elas propagadas. Afinal, tais elites eram consideradas como possuidoras da razão e de um saber científico sobre o social e, nestes baseavam a “nova” ordem social, enquanto o povo, na percepção dos reformadores liberais, ainda vivia sob o domínio do instinto e do mundo sensível, do folclore, do mito (PAGNI, 2000, p. 59).

As idéias dos reformistas liberais, embora tenham surgido ainda no início dos anos 1920, só vão se concretizar de fato a partir de 1930, dadas as condições políticas e sociais deste período.

É neste momento que os ideais democráticos de Anísio Teixeira e Pascoal Lemme em relação à educação, vão alcançar maior visibilidade.

A política do café-com-leite que conduzia o país desde 1894 chegara a um desentendimento quando da escolha dos candidatos a eleição de 1929. O presidente Washington Luis lançou o nome do paulista Julio Prestes à presidência, ao invés de um mineiro, como rezava o acordo. Com o acordo desfeito, os mineiros apoiaram Getulio Vargas para concorrer noutra chapa, conforme registram Alencar, Ribeiro e Ceccon (1991). Após a eleição que transcorreu em um clima tenso e cheio de fraudes, o descontentamento com o resultado levou a oposição comandada por Getulio Vargas e apoiada por parte dos tenentes a um conflito armado que resultou na destituição e prisão de Washington Luis, colocando, de acordo com Fausto (2001), o próprio Getulio na chefia do então Governo Provisório. Iniciava-se, por este processo, uma nova fase na história da República do Brasil.

Neste contexto em que as velhas oligarquias estavam sendo afastadas das decisões políticas no país e em que o Brasil buscava tornar-se um país moderno aos moldes burgueses, é publicado em 1932 o *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, redigido por Fernando Azevedo.

Lourenço Filho, em sua obra *Tendências da Educação Brasileira* já afirmava que “A educação de um povo é um processo social genérico, que se realiza como função necessária. Não é um fato isolado, uma prática que se possa por à margem da vida ou acima dela” (Lourenço Filho, 1940).

Os educadores escolanovistas ligados ao Manifesto dos Pioneiros de 1932, sempre esboçaram uma preocupação intensa com o acesso de todos à educação. Anísio Teixeira, em uma conferência no Primeiro Congresso Estadual de Educação Primária em Ribeirão Preto, ocorrido no ano do centenário da cidade, em 1956, deixava clara a sua idéia de educação, afirmando em tom irônico:

Não estamos aqui para discutir, como é tanto do nosso gosto, a educação de poucos, a educação dos privilegiados, mas, a educação dos muitos, a educação de todos, a fim de que se abra para o nosso povo, aquela igualdade inicial de oportunidades, condição mesma para a sua indispensável integração social (Teixeira, 1971, pag. 52).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, segundo Pagni (2000), é, antes de tudo, um documento político o qual apresenta de maneira sintética, idéias e diretrizes para a formulação de

uma nova política educacional, propondo princípios pedagógicos e didáticos que venham orientar as práticas educacionais além de propor o esboço de um programa de reconstrução educacional para o país. “O Manifesto, além de um documento político, constitui-se também num texto filosófico educacional, haja vista suas pretensões doutrinárias, onde pode se identificar a gênese da filosofia da educação da Escola Nova Brasileira”. (PAGNI. p. 89, 2000).

Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, apelidados “os três cardeais”, tornaram-se talvez os personagens mais estudados na história contemporânea da educação brasileira.

“Há quem reforce seu papel progressista, mas há também quem os considere representantes de um movimento educacional que, sob a aparência de um discurso novo, visava, sobretudo pela difusão da Escola Nova, a elitizar o ensino no Brasil e até fazer frente a reivindicações educacionais do movimento operário” (BUFFA E NOSELLA, 1991, p. 64).

Paschoal Lemme, educador progressista e apontado por diversos autores como um dos maiores representantes do pensamento marxista na educação brasileira, um dos signatários do manifesto e dos mais ativos dos pioneiros, declara em defesa do movimento escolanovista que é preciso considerar: “o que era o Brasil antes disso: um país com uma educação elitista, jesuítica, autoritária. Esses homens vieram trazer justamente o progresso que a burguesia, a quem Marx tanto elogiou no Manifesto Comunista, havia trazido.” (LEMME, apud BUFFA E NOSELLA, 1991, p. 64).

Em oposição às idéias reformistas do Manifesto, levantaram-se os católicos e os membros da ultraconservadora Ação Integralista Brasileira, que aos poucos foram se aproximando e fortalecendo os ataques cada vez mais severos, chegando mesmo a uma aberta campanha de difamação contra os escolanovistas, taxando-os entre outras coisas de comunistas, de materialistas, de retirarem a educação das mãos da família, de promoverem a liberdade sem limites das crianças, como nos relata Ghiraldelli Junior.

Às vésperas das eleições para a Assembléia Nacional Constituinte de 1934, o debate entre conservadores e reformadores ficou ainda mais acirrado.

O Governo Provisório decidiu-se a constitucionalizar o país, realizando eleições para a Assembléia Nacional Constituinte em maio de 1933. A campanha eleitoral revelou um impulso na participação popular e na organização partidária. Muitos partidos, das mais diferentes tendências, surgiram nos

Estados; alguns com bases reais e outros de fachada. Com exceção dos comunistas, na ilegalidade, e da Ação Integralista, não se chegou porém a formar partidos nacionais (FAUSTO, 2001, p. 193).

O fato era que a Constituição de 1934 previa a confecção de um Plano Nacional de Educação, o que acabou levando a um acirrado debate ideológico entre o conservadorismo, representado principalmente pela Igreja e pela Ação Integralista e os liberais, representados pelos reformistas. Enquanto o governo procurou manter a neutralidade, outra força social se organizou formando em 1935 a Aliança Nacional Libertadora. Aglutinando uma considerável parcela das classes mais populares, como o proletariado as camadas médias da população, procuraram recuperar a política educacional do Movimento Operário da Primeira República, principalmente, como afirma Ghiraldelli Junior, as teses sobre democratização do ensino que já se faziam presentes nas campanhas do Partido Comunista ainda nos anos 1920.

Liberais, católicos, integralistas, governistas e aliancistas coloriram o debate político e educacional dos anos 30. Em suma, todos desejavam a construção de um “novo Brasil”, diferente da República Oligárquica que a Revolução de 1930 veio colocar de lado (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 40).

Se as constituições anteriores (1824 e 1891) foram omissas ou superficiais em relação à educação, a de 1934 apresentou-se preocupada com a educação do país, incumbindo o governo de fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados. Reconhecendo a Educação como um direito de todos, determinou a obrigatoriedade e total gratuidade do ensino primário em todo território nacional, extensivo aos adultos e estendendo a tendência da gratuidade do ensino também ao ensino secundário e superior. Tornou obrigatória a instituição de concursos públicos para provimento de cargos no magistério e determinou dotações orçamentárias para as escolas rurais. Fixou em 10% anuais a verba da União destinada ao ensino e em 20% o orçamento dos Estados para a educação, segundo nos relata Ghiraldelli Junior (1991).

Muito do avanço que se obteve na Assembléia Nacional Constituinte em relação à política educacional a ser instituída no país a partir de então, deveu-se ao trabalho árduo e incessante dos técnicos e administradores educacionais que compunham a Associação Brasileira de Ensino – ABE. Foi sobre o anteprojeto da ABE que os deputados constituintes debruçaram ao elaborar

a Carta Magna, sendo considerado o anteprojeto da ABE “única alternativa de bom senso, mesmo para os conservadores, dado que previa o mínimo de funcionamento de uma rede de ensino público, conquista mínima da modernização, da urbanização e da democracia burguesa” (GHIRALDELLI JUNIOR. p. 46, 1991).

No entanto, o clima ideológico rico em debates e confronto de idéias deste momento é efêmero. Em julho de 1935 o governo federal fecha a Aliança Nacional Libertadora. A este acontecimento sucederam diversas prisões e a novembro do mesmo ano, um levante encabeçado pelo PCB é frustrado pelas forças do governo. Conforme afirma Fausto (2001), “o episódio de 1935 teve sérias conseqüências, pois abriu o caminho para amplas medidas repressivas e para a escalada autoritária. (FAUSTO. p. 198, 2001).

Com o levante de novembro de 1935 e a onda de suspeitas que ele acarretou, Anísio Teixeira, que exercia o cargo de Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, se vê obrigado a afastar-se do cargo. Paschoal Lemme assume o seu lugar e tenta com todos os esforços reestruturar os cursos noturnos para adultos, abandonados com a saída de Anísio, mas acaba sendo preso em fevereiro de 1936.

Esta experiência de educação de adultos é muito importante na história da educação brasileira não somente pela sua organização – configurando-se como o primeiro movimento de caráter extensivo fora dos moldes tradicionais das escolas noturnas – mas principalmente pelo seu aspecto político. (...) Nesse clima de definições políticas que penetra também os meios educativos, a experiência de educação de adultos do Distrito Federal se coloca como a primeira manifestação concreta das novas exigências feitas aos educadores. Pela primeira vez no país um profissional da educação era levado à prisão por suas atividades educativas: a principal acusação a Paschoal Lemme era a de organização de cursos para operários na União Trabalhista, associação fundada pelo então prefeito Pedro Ernesto (PAIVA, 1987, p. 170 e 171).

Aproveitando o momento, Getulio Vargas intensificou a repressão aos comunistas, aos membros da ANL e a todas as lideranças populares. A 10 de novembro de 1937, dizendo estar combatendo a infiltração comunista no país, o governo ordenou que as tropas militares cercassem o Congresso Nacional. À noite, Vargas anunciou à nação a nova fase política que se iniciara: era a ditadura do Estado Novo.

Esta é a época em que a luta e os debates entre conservadores e renovadores torna-se também mais radical, correspondendo ao crescimento do radicalismo político observado em todo país. Esta luta se prolonga até 1937 quando, com o

golpe de Estado, os debates são paralisados e o prestígio dos educadores passa a condicionar-se às suas respectivas posições políticas (PAIVA, 1987, p. 125).

Embora a experiência escolanovista tenha sido um movimento de vanguarda na educação brasileira, como atesta o Manifesto dos Pioneiros de 1932, ela foi atropelada pela implantação do Estado Novo e suas conseqüentes ações repressoras que manteve os que afinaram o seu discurso ao getulismo e encarcerou os que não abdicaram de suas convicções.

2.7. A Educação no Estado Novo

Gustavo Capanema que já estava à frente da pasta da Educação e Saúde desde 1934, é reempossado a 13 de janeiro de 1937, permanecendo no cargo até outubro de 1945.

O Estado Novo precisava de outra Constituição que não a que foi votada em 1934. Assim, em 1937 uma nova Carta é promulgada, mas ao contrário de sua antecessora, esta foi elaborada pela tecnocracia de Getúlio e imposta a população com ordenamento legal do Estado Novo. Em vários aspectos, mas notadamente no que diz respeito aos aspectos educacionais, a Carta de 1937, de acordo com Ghiraldelli Junior (1991), inverteu as tendências democratizantes estabelecidas pela Carta de 1934.

A Carta de 1937 não estava interessada em determinar ao Estado tarefas no sentido de fornecer à população uma educação geral através de uma rede de ensino público e gratuito. Pelo contrário, a intenção da Carta de 1937 era manter um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir esse sistema, deveriam se destinar às escolas profissionais. Assim, o artigo 129 determinou como primeiro dever do Estado a sustentação do ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 82).

O que se viu no Estado Novo foi a implantação de uma ditadura implacável que visava o fortalecimento do Estado em função do desenvolvimento do capitalismo, marcado pela ausência de eleições, fechamento do Congresso Nacional, controle das massas trabalhadoras assalariadas, ilegalidade dos partidos políticos e, sobretudo, o uso indiscriminado da propaganda estatal, com o pretexto de desenvolver na juventude sentimentos de patriotismo e a civilidade, promoveu o culto ao Estado na figura de seu representante máximo, o presidente Getúlio Vargas.

A Reforma Capanema é a consolidação dos ideais do Estado Novo para as gerações futuras da nação. Propondo a dualidade no ensino, a reforma trouxe um ensino voltado para as elites e outro para as camadas mais populares da população, predestinando os jovens de acordo com sua condição social. Novamente a ideologia da interdição do corpo se fez presente.

O sistema público de ensino continuou, então, a oferecer determinado percurso para os alunos provenientes das classes mais abastadas e outro percurso diferente para as crianças de classes populares que, porventura, conseguissem chegar e permanecer na escola. Para as elites o caminho era simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior. Havia ainda a chance de profissionalização, mais destinada às moças, que depois do primário poderiam ingressar no Instituto de Educação e, posteriormente, cursar a faculdade de filosofia. O caminho escolar das classes populares, caso escapassem da evasão, ia do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só dava aceso ao curso superior da mesma área (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 84).

Com a Reforma Capanema, novamente a ideologia da interdição do corpo se fez presente.

2.8. A Educação depois do fim do Estado Novo

A entrada do Brasil na segunda guerra mundial começou a mudar o pensamento político no país. Soava incoerente que o Brasil enviasse tropas à Europa para combater as forças nazifascistas e defender a democracia, enquanto a população vivia embaixo de uma ditadura.

A entrada do Brasil na guerra havia animado bastante os grupos de oposição, como os comunistas, os estudantes da UNE, os políticos e algumas associações criadas para lutar contra a ditadura, como a “Sociedade Amigos da América”. Isto começou a ficar claro nas passeatas realizadas contra o nazismo e o fascismo, pois elas criticavam também a ditadura existente no país. (RIBEIRO, ALENCAR E CECOM, 1991, p. 133).

Getúlio Vargas, anteendo os acontecimentos, procurou aproximar-se dos grupos de esquerda. Libertou os presos políticos, acenou com a possibilidade de eleições após o fim da guerra e tratou de ir “democratizando” o país aos poucos. Logo, velhas e novas agremiações políticas foram ganhando as ruas. Vargas cria o Partido Social Democrático (PSD) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) para fazer frente à reacionária União Democrática Nacional (UDN), composta por liberais conservadores e alguns socialistas. De um lado, forças populares ligadas ao

PTB e ao PCB, pediam a permanência de Getúlio; de outro lado, oposicionistas antigos, temendo o cancelamento das eleições presidenciais, queriam, conforme relatam Ribeiro, Alencar e Ceccon (1991), o fim de seu mandato. Um incidente envolvendo a nomeação de seu irmão Benjamin Vargas – o “Beijo” – para a chefia da polícia do Distrito Federal, serviu como pretexto para sua deposição, a 29 de outubro de 1945. O Partido Comunista Brasileiro, que havia ganhado grande destaque com a libertação de seus maiores líderes, entre eles Luis Carlos Prestes e, principalmente pela luta dos socialistas da Europa na resistência contra o Eixo teve um papel importante na composição do novo governo. “As teses nacionalistas e populares sobraram novamente para as mãos do PCB, cujas lideranças, beneficiadas pela liberação do regime em 1945, saíram da prisão e iniciaram a reorganização do Partido. (GHIRALDELLI JUNIOR. p. 107, 1991).

Notável foi a proliferação dos Comitês Populares Progressistas que foram se organizando primeiramente na Capital e rapidamente se espalharam por todo o interior do Rio de Janeiro e de São Paulo, além de outras capitais. As atividades desses comitês aproximaram as camadas médias e os intelectuais para o Partido Comunista Brasileiro.

Em pouco tempo os comitês passaram a não só desenvolver o trabalho de agitação em favor das eleições para a Assembléia Nacional Constituinte, mas também se transformaram em associações de bairros dispostas a reivindicarem melhorias urbanas como esgoto, calçamento, parques infantis, escolas, etc. No âmbito da Educação, os comitês envolveram o Partido Comunista Brasileiro, pela primeira vez em sua história, com a realização organizada de cursos de alfabetização de adultos e crianças e de cursos técnicos populares (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 107).

No entanto, como afirma o próprio Ghiraldelli Junior, o trabalho de alfabetização era encarado apenas como um instrumento para o crescimento do eleitorado. “O lema era: cartilha em punho, aumentemos o eleitorado; em cada analfabeto de menos, ganharemos um novo eleitor par a causa da unidade, da democracia e do progresso.” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 108).

Para entender um pouco melhor o mecanismo de propagação do analfabetismo, principalmente nas zonas rurais, Garnica (2003), elucida que

malgrado o grande interesse e atenção com que as comunidades rurais viam a possibilidade e a necessidade de educação formal, as escolas rurais seguiam o critério de manter o oferecimento de classes até o “terceiro ano”,

impedindo as crianças da roça de terminarem o curso primário. Somente os grupos escolares, geralmente instalados nas cidades, ofereciam ensino até o “quarto ano”. Obrigadas a trabalhar para auxiliar no orçamento familiar, era comum, nessa fase, que as crianças abandonassem os estudos (GARNICA, 2007, p. 06).

Com a preocupação de recuperar e democratizar o Brasil, é realizado em 1947 um Congresso de Educação de Adultos no qual é lançado a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. “*Ser brasileiro é ser alfabetizado*”, dizia-se à época, como nos informa Paiva (1987). Lançada sob a coordenação do Departamento Nacional de Educação, seria fruto de um convênio entre a União, a quem caberia o planejamento, a orientação técnica e o controle geral além dos custos financeiros e as unidades da federação a quem ficava a responsabilidade da instalação das classes, recrutamento dos pessoal e a administração imediata dos serviços. A Campanha tinha suas bases pedagógicas no ensino supletivo para adolescentes e adultos elaborado em 1947 e que deveria ser reformulado ano a ano. A previsão era de fornecer atendimento a meio milhão de alunos. No início da Campanha o entusiasmo era enorme, entrando em declínio a partir de meados da década de 1950, agonizando até 1963, quando foi extinta definitivamente.

O declínio da Campanha chega ao auge em 1958 quando é convocado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde se reconhece de público o fracasso do programa do ponto de vista propriamente educativo. Nesse momento observa-se que a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos havia se mantido fiel ao seu fundamento político, formando novos contingentes eleitorais, e – por outro lado – havia efetivamente contribuído para a diminuição dos índices de analfabetismo no Brasil. Sua atuação, entretanto, excetuada uma pequena parcela, carecia de profundidade, reduzindo-se a mera alfabetização: apontavam-na como “fábrica de eleitores” (PAIVA, 1987, p. 192).

Garnica lembra o surgimento da CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, lançada por Getulio Vargas em 1953 e que serviu à formação de quadros do magistério que atuariam principalmente no interior do estado de São Paulo.

A literatura especializada em Educação e em História da Educação guarda um silêncio atordoante e injustificado quanto a essa campanha de formação de professores. Para o interior do estado de São Paulo, a CADES desempenhou papel extremamente mais importante que as faculdades de Filosofia no que diz respeito à formação de seus quadros docentes, importância também manifesta em outros estados do país (GARNICA, 2007, p. 11).

Em 1946, com a redemocratização do país, uma nova Carta Constitucional foi promulgada. Estabelecia a nova Constituição que União deveria fixar as “Diretrizes de Base para

a Educação Nacional – LDBEN. Uma comissão de educadores de varias tendências elaborou o projeto que foi remetido para o Congresso Nacional, mas que, arquivado em 1949, acabou por ser extraviado dois anos mais tarde. Em 1957 reiniciou-se a discussão do projeto que no final de 1958 sofreu um substitutivo de autoria do então deputado Carlos Lacerda, em defesa das instituições particulares de ensino, sobretudo as instituições católicas. Ghiraldelli Junior (1991) nos dá conta de que ataques aos defensores da escola publica foram lançados pelos defensores da educação privada, extrapolando o debate em torno do projeto da LDBEN para além do Congresso, chegando aos setores da sociedade civil.

Em 1961 o projeto foi aprovado pelo Senado e sancionado pelo Presidente da República. O projeto recebeu mais de 200 emendas no Senado, e procurou conciliar as tendências em disputa. Anísio Teixeira considerou a aprovação uma “meia-vitória, mas vitória”. Carlos Lacerda, do lado oposto, comentou que “era a Lei que pudemos chegar”. Todavia, boa parte dos integrantes da Campanha pela Escola Pública consideraram a aprovação do projeto como uma derrota popular e o sancionamento da Lei pelo presidente João Goulart, uma traição para com as forças democráticas e populares (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 116).

Buffa e Nosella (1997) alertam que a aprovação da LDBEN pelo governo caracterizou-se numa vitória das forças conservadoras, pois abriu o leque para a privatização crescente do ensino, fato que se concretizará no futuro próximo principalmente em relação o Ensino Superior. O debate em torno do projeto de lei da nova LDBEN, embora tenha sido caloroso e substancial, sempre foi um debate “dentro da ordem”, controlado de perto pelo Estado, fortemente direcionado pela geopolítica da Guerra Fria, portando, limitado.

Justamente devido a esses limites, no final da década de 1950 e inicio da década de 1960, surgem outros movimentos sócio-educacionais fora do espaço do Congresso e da própria instituição escolar, como por exemplo o Centro Popular de Cultura (CPC), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP). Eram movimentos de educação popular numa perspectiva fundamentalmente político-cultural que envolviam a Igreja, os partidos políticos de esquerda, estudantes e outros setores (...) Na verdade, esses movimentos constituíram forças políticas que ultrapassaram os limites do debate sobre a LDBEN. Eram atividades político-educativas que visavam organizar grandes massas populares, elaborando um discurso cada vez mais ideológico, porque questionavam a própria estrutura social existente (BUFA E NOSELLA, 1997, p. 117).

Como explica Paiva (1987), os movimentos de cultura popular tiveram um papel extremamente importante na sobre os movimentos educativos deste período, sobretudo após o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em Recife, em 1963. Convém ressaltar a importância do Movimento de Cultura Popular de Pernambuco no desenvolvimento das idéias de Paulo Freire, colaborador do movimento nos seus dois primeiros anos, para a elaboração de sua teoria e método de alfabetização aplicado posteriormente com tanto êxito no interior do sertão nordestino.

2.9. A educação na Pedagogia Libertadora

Em 1955 nascia o Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB, como órgão do Ministério da Educação e Cultura, passando a atuar durante o governo de Juscelino Kubitschek tendo como objetivo, o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, “cujos dados e categorias seriam aplicados à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira e deveriam permitir o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional. O ISEB foi um dos centros mais importantes de elaboração teórica de um projeto que ficou conhecido como *Nacional-desenvolvimentista*”. (ABREU. p.1, 2009).

Influenciado pelo pensamento do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), por vários educadores cristãos, sobretudo os franceses, Paulo Freire sistematizou um método de alfabetização focado na consciência de historicidade do educando, estabelecendo compromissos pela transformação da sociedade e libertação de todos os homens, conforme explicam Paiva (1987) e Jannuzzi (1983).

O Método Paulo Freire para educação dos adultos, sistematizado em 1962, representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna. Entretanto, o método deriva diretamente de idéias pedagógicas e filosóficas mais amplas: não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a prática pedagógica e seus meios (PAIVA, 1987, p. 151).

Paiva (1987) explica que Paulo Freire se apoiou nas experiências dos grupos de debates sobre a análise dos aspectos da realidade brasileira que sempre ocorriam nos Círculos de Cultura e dos Centros de Cultura, ambos de Pernambuco. Pensava se não seria possível um método que alcançasse os mesmos resultados na alfabetização. Para tanto, “era preciso organizar o

pensamento do homem analfabeto e levá-lo a reformar suas atitudes básicas diante da realidade, a captar os dados da realidade por uma via crítica”. (PAIVA. p. 252, 1987). Para evitar os erros de uma educação alienada, massificada, o aminorho deveria ser o diálogo. Mas qual seria o conteúdo deste dialogo?

Pareceu então que o conceito antropológico de cultura, a distinção entre o mundo da natureza e o mundo da cultura e o realce do papel ativo do homem sobre a realidade, criando cultura, seria o conteúdo mais adequado par ajudar o analfabeto a superar a sua compreensão mágica do mundo e desenvolver uma postura critica diante da realidade. Ele ajudaria o homem a perceber o seu papel como sujeito e não como mero objeto e serviria de base para a mudança de suas atitudes. Só depois da compreensão da cultura como aquisição sistemática da experiência humana, através dos debates, iniciava-se a alfabetização (PAIVA, 1987, p. 252 e 253).

A alfabetização proposta por Paulo Freire pretendia muito mais que o simples domínio de técnicas de escrita e leitura. Pretendia formar no educando uma atitude de criação e recriação, só possível por meio da experiência dialógica sobre situações concretas, utilizando para tanto, o que ele chamou de *palavras geradoras*, possibilitando a alfabetização pela conscientização. As palavras geradoras eram escolhidas dentro do universo vocabular do grupo. As palavras deveriam estar relacionadas a situações existenciais típicas do grupo e que serviriam, portanto, para dar inicio às discussões, s quais se seguiam a decomposição das famílias fonêmicas destas palavras.

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstancias. O homem enche os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo. Isto nos leva a uma segunda característica da relação: a consequência, resultante da criação e recriação que assemelha o homem a Deus. O homem não é, pois, um homem para adaptação. A educação não é um processo de adaptação do individuo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (FREIRE, 1985, p. 30 e 31).

O método de alfabetização de adultos elaborado por Paulo Freire foi aplicado em Osasco na grande São Paulo, serviu de orientação para a Fundação Campanha de Educação Popular da Paraíba, foi utilizado pelo governo de Pernambuco e até mesmo no Distrito Federal. Mas a experiência mais concreta deste método foi realizada em Angicos, no Rio Grande do Norte. A partir desta experiência, o método de Paulo Freire se espalhou por todo o território nacional. Por

meio de projetos piloto iniciados na região nordeste e na região sul, jovens católicos ligados à União Nacional dos Estudantes – UNE, implantaram, com auxílio do Ministério da Educação, o Plano Nacional de Alfabetização que pretendia levar o método de alfabetização do educador pernambucano a cinco milhões de brasileiros nos próximos dois anos. O PNA (Plano Nacional de Alfabetização), como ficou conhecido, havia recebido recursos para a aquisição de quadros negros especiais que permitissem utilizar o verso para exibição de material áudio-visual, preparo de material didático, documentários e até a construção de praças de cultura em parceria com associações de bairro, grupos teatrais e outros setores ligados a arte e cultura. Mas antes mesmo de ser oficializado, o PNA (Plano Nacional de Alfabetização) foi extinto, dois dias após o golpe militar de 31 de março de 1964 sob o rumor das botas.

2.10. A Educação durante a Ditadura Militar

A instalação do regime militar foi, na realidade, a junção de poderes entre os militares, a tecnocracia civil, a burguesia nacional e as empresas multinacionais, formando uma ditadura do capital apoiada pelas forças armadas. O saldo de vinte e um anos do governo dos generais causou danos terríveis para a sociedade brasileira, sobretudo na educação.

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar e de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. Só uma visão otimista/ingênua poderia encontrar indícios de saldo positivo na herança deixada pela ditadura militar (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 163).

Para que o golpe militar fosse bem sucedido, é preciso ressaltar a participação do IPES – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais. Criado em 1962, o IPES concentrou em seus quadros altos funcionários do governo, executivos de multinacionais, grandes empresários, profissionais liberais, membros reacionários do clero e militares ligados à Escola Superior de Guerra com o objetivo de combater as Reformas de Base das frentes populares e que tinham o apoio do então Presidente da República João Goulart.

O próprio IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais) termina por associar-se ao IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática), numa ampla campanha política, ideológica e militar, contrária ao governo. O processo de desmobilização foi completado com a participação da Marcha da Família com Deus pela Liberdade, com oficiais da ESG (Escola Superior de Guerra), com a contribuição da CIA (Agência Central de Informações dos Estados Unidos da América) e de grupos de latifundiários alados a setores conservadores da Igreja Católica que se lançaram numa hostil campanha contra a reforma agrária (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p. 220 e 221).

Após o golpe, o IPES, como explica Ghiraldelli Junior (1991), se tornou a versão civil do pensamento da Escola Superior de Guerra, propagando a ideologia do “desenvolvimento com segurança” que nada mais era do que sufocar as organizações da sociedade civil, passando a controlar a imprensa, os sindicatos, os partidos políticos, as escolas.

A aproximação com os Estados Unidos da América e sua participação direta no golpe por meio das ações da CIA, levaram aos acordos MEC-USAID, que colocou a política educacional brasileira sob as determinações dos técnicos norte-americanos. Um de seus principais combates se deu na tentativa de neutralizar as experiências de educação de adultos ocorridas no início da década de 1960, consideradas subversivas pelos apoiadores da Ditadura Militar. Com este objetivo foi criada a Cruzada de Ação Básica Cristã ou simplesmente Cruzada ABC. “Tinha financiamento da USAID, da fundação norte-americana Agnes Erskine e também de doações feitas pelo Bradesco, por igrejas evangélicas da Alemanha e da Holanda e pela Fundação Reinold Tobacco Company” (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA. p. 218, 1994). O projeto educacional desenvolvido pela Cruzada ABC, divergia frontalmente com a pedagogia elaborada por Paulo Freire.

À imagem do homem do povo explorado, ela opunha sua concepção de homem marginalizado pelo sistema como um “parasita econômico”, incapaz de produzir e de ser economicamente útil à Nação; ao homem do povo, criador de cultura, opunha uma concepção do homem do povo carente de cultura; à idéia de que o homem explorado deve ser ornado consciente de sua situação social e econômica e de suas causas, ela opunha a idéia de integração o homem do povo na multidão a fim de que ele colaborasse no esforço de desenvolvimento do sistema social e econômico vigente (PAIVA, 1987, p. 270).

Embora a Cruzada ABC tivesse se iniciado com largo apoio do governo federal atrelado à promessa de alfabetizar um milhão de adultos no prazo de cinco anos ou até mesmo extinguir o analfabetismo, após pouco mais de um ano de funcionamento, passou a sofrer diversas críticas,

entre elas de ser propagandista dos interesses norte-americanos, de ser empreguista à comunidade evangélica dada a sua preferência por educadoras protestantes, de usar a distribuição de alimentos como forma de angariar simpatia pelos norte-americanos. Paiva (1987), explica que, além disso, a Cruzada ABC se auto-proclamava como a única entidade qualificada para a alfabetização de adultos no Brasil, demonstrando total desconhecimento ou mesmo desprezo por outras iniciativas alfabetizantes, algumas de caráter oficial. O material didático totalmente inadequado para a comunidade a qual se destinava, também foi alvo de muitas críticas. Todas essas críticas, somadas aos resultados muito aquém do prometido, inviabilizou o projeto que via dificuldades cada vez maiores em obter recursos para a sua continuidade.

Sendo lançado na data simbólica de 08 de setembro de 1970, Dia Internacional da Alfabetização, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, passou a ser implementado em todo o Brasil já no início do ano seguinte. Pretendia, como outros projetos que o antecederam, erradicar o analfabetismo até a próxima década. Lembra Jannuzzi (1983) que o MOBRAL foi concebido pelo modelo brasileiro de desenvolvimento com segurança, sendo a preparação de mão-de-obra para este modelo, a causa maior de sua investida contra o analfabetismo. Seu processo de alfabetização consiste em treinar o alfabetizando para ler, escrever e contar, inserindo-o no universo dos que participam do desenvolvimento. “Os idealizadores do MOBRAL, assim como os da lei 5.692/71, admitidas suas boas intenções, cometeram o equívoco de acreditar que é possível educar o cidadão à revelia da situação econômico-política do país. (BUFFA e NOSELLA. p. 145, 1997).

O MOBRAL oculta a realidade mostrando o bem-estar dos grupos integrados no mercado de trabalho, fazendo sua clientela perceber-se como “marginalizada” por não ter desenvolvido as habilidades necessárias para ingressar neste grupo. Oculta a realidade existencial do alfabetizando, não a refletindo como algo dentro, inserida no não retributivismo do Modelo. Continua essa ocultação ao enfatizar que o aprender a ler, escrever, contar e o treino para o mercado de trabalho, por si só asseguram o seu ingresso no grupo que já goza o bem-estar. Entretanto, o mercado de trabalho é restrito e poucos podem ingressar nele, mesmo os bem treinados (JANNUZZI, 1983, p. 70).

Enquanto Paulo Freire colocava o diálogo como método, pois só por meio do processo dialógico o homem se torna ser da sua própria práxis, o MOBRAL, segundo Jannuzzi (1983), recusava o diálogo como método de atuação, pois partia da premissa pedagógica do Modelo que deve ser aceito pelo alfabetizando.

A pedagogia de Paulo Freire implica mudança de atitude da elite e do povo. Ambos passarão a construir juntos a história do País. O MOBRAL mantém a linha em que só a elite é sujeito transformador, o povo deve obedecer. São finalidades diferentes onde estão subjacentes toda uma visão de mundo e do homem que não são as mesmas (JANNUZZI, 1983, p. 71).

Jannuzzi (1983) continua seu raciocínio:

No MOBRAL parte-se da concepção de que só alguns homens são capazes de crítica autêntica, de reconhecer o que é melhor para todos; que só alguns homens podem resolver o que os outros devem atingir; e que esses homens soa os da elite. Faz da educação o momento da cooptação, da obediência às prescrições elaboradas previamente. A elite pensa e traduz seu pensamento em forma de regras de ação que o povo deve executar. Enquanto Paulo Freire transforma a alfabetização em conscientização, em práxis social, o MOBRAL a faz como um momento de aprender a ler, escrever, contar para melhor receber o treinamento que torne o alfabetizado produtor e consumidor do desenvolvimento concebido pela elite (JANNUZZI, 1983, p. 72).

Percebe-se nitidamente a volta da ideologia da inferioridade do analfabeto, diretamente vinculada à ideologia da interdição do corpo, como alerta Freire (1989).

O MOBRAL contou com os maiores recursos já destinados a um programa de alfabetização de adultos até então.

Sua trajetória durante os primeiros dois anos de funcionamento, entretanto, mostra que o programa seguiu linhas gerais as pegadas da CEAA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos), sem que as lições que a longa experiência do DNE (Departamento Nacional de Educação) propiciou tenham sido assimiladas (PAIVA, 1987, p. 128).

Em um depoimento citado no livro *A educação negada*, o ex-ministro Jarbas Passarinho reconhece que o MOBRAL resultou em um fracasso, ao constatar que dez anos depois, o número de analfabetos no país pouco havia mudado. Ele atribui ao fenômeno da regressão, as causas do insucesso do programa. Porém, os autores aos quais ele concedeu o depoimento explicam:

Quanto ao fenômeno da regressão, com propriedade apontado por Passarinho, é preciso observar que ele não se resolve no âmbito pedagógico, pois não é possível alfabetizar uma população e, ao mesmo tempo, torná-la cada vez mais miserável. Ou seja, para não se esquecer da leitura e da escrita, é preciso que o cidadão, que foi alfabetizado, participe econômica e culturalmente de uma sociedade mais igualitária (BUFFA e NOSELLA, 1997, p. 146).

Do acordo MEC-USAID também resultaram a aprovação das leis 5.540/68 e 5.692/71 que tratavam, respectivamente, da elaboração da Reforma Universitária e da reestruturação do ensino de 1.º e 2.º Graus no país.

No ano em que se agravou a crise estudantil, motivada pela democratização do ensino superior, a Ditadura Militar fez com que o Congresso aprovasse a Lei 5.540/68.

A Lei 5.540/68 criou a departamentalização e a matrícula por disciplina, instituindo o curso parcelado através do regime de créditos. Adotou-se o vestibular unificado e classificatório, o que eliminou com um passe de mágica o problema dos excedentes (aqueles que, apesar de provados no Vestibular, conforme a média exigida, não podiam efetivar a matrícula por falta de vagas. Este problema dos excedentes, na verdade, ficou longe de ser resolvido, uma vez que nova lei apenas usurpou o direito de matrícula dos estudantes já aprovados no Vestibular. De fato, o problema da democratização do ensino superior foi resolvido pela Ditadura Militar com o incentivo à privatização do ensino. – na década de 1970 o governo colaborou com a abertura de cursos de 3.º grau de duvidosa idoneidade moral. Aparentemente simples, tais medidas provocaram, ao longo dos anos, uma profunda alteração na vida universitária e na qualidade do ensino (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 175).

A Lei 5.692/71 nasceu da vontade de se instituir no país os cursos profissionalizantes em nível de 2.º grau, desde os intelectuais da antiga UDN da década de 1950, passando pelos estudos do IPES, endossados, como afirma Ghiraldelli Junior (1991), pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária – GTRU. Pela Lei 5.692/71, os anteriores cursos primários e ciclo ginásial foram agrupados no ensino de Primeiro Grau. Desse modo, ampliou-se a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos. O ensino de Segundo Grau, por sua vez, tornou-se integralmente profissionalizante, como afirma Ghiraldelli Junior (1991). O Conselho Federal de Educação chegou a elencar mais de 150 habilitações técnicas diferentes que poderiam ser adotadas pelas escolas em seus respectivos cursos profissionalizantes. No entanto, não foram disponibilizados recursos humanos e materiais para que toda a rede nacional de ensino médio se tornasse profissionalizante de fato. Além do que, muitas das habilitações oferecidas pelas escolas públicas, estavam em descompasso com o mercado, abrindo uma grande vantagem para as instituições de ensino particular que tiveram meios mais eficazes de solucionar as exigências deste mercado.

A preocupação em se reformar o ensino primário e médio manifestava a intenção de criar supostas condições de igualdade para a grande massa num momento de extrema desigualdade e repressão e, ao mesmo tempo, garantir

legitimidade das ações do Estado através de um discurso que justificasse a não-alocação de recursos públicos em áreas prioritárias (saúde, previdência, educação). Mas, e examinarmos com atenção não há nenhuma referência ao exercício da cidadania. A visão de Educação é tecnicista e utilitária, de preparação do homem para o mercado de trabalho. (...) A reforma de 1.º e 2.º graus (Lei 5.692/71) possuía, portanto, uma dupla função: utilitarista e discriminadora. Utilitarista porque tinha em vista a inserção imediata do estudante no mercado de trabalho, e discriminadora porque a “igualdade de oportunidades”, via escola, não garantia a ascensão social (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p. 250).

Segundo Ghiraldelli Junior (1991), o equívoco maior da Lei 5.692/71 foi ter extinguido a Escola Normal e colocando em seu lugar a Habilitação para o Magistério que “na prática passou a ser reservada aos alunos que, por suas notas mais baixas, não conseguiam vagas nas outras habilitações que poderiam encaminhar para o 3.º grau. (GHIRALDELLI JUNIOR. p. 183, 1991).

A partir de 1973, com a crise mundial do petróleo, os investimentos externos minguaram. O “milagre econômico”, símbolo da Ditadura Militar começa a declinar, abrindo espaço para a reorganização da sociedade civil. Parcelas cada vez maiores da burguesia se distanciam dos militares enquanto cresce cada vez mais entre as camadas populares a Igreja Progressista e as Comunidades Eclesiais de Base, ao mesmo tempo em que a UNE, a OAB e a Ordem dos Jornalistas juntamente com outros grupos de intelectuais vão engrossando as fileiras na luta pela redemocratização do Brasil. Cada vez mais isolado e sem poder contar com os apoios externos, o governo militar põe fim a censura à imprensa e decreta a Lei de Anistia.

Em agosto de 1979, após uma ampla campanha pública, foi decretada a anistia. Muitos brasileiros presos ou exilados foram beneficiados pela medida e buscam, não sem dificuldades, integrar-se de novo à vida nacional. Por outro lado, o governo forçou uma reforma partidária que tinha como objetivo principal dividir a oposição (ALENCAR, CARPI e RIBEIRO, 1985, p. 318).

Neste contexto, no início da década de 1980, o presidente da república, general João Batista Figueiredo, assinou a lei que colocou um ponto final na obrigatoriedade do ensino profissionalizante de 2.º Grau.

A Lei 7.044/82 do general Figueiredo, que revogou o ensino profissionalizante obrigatório do 2.º grau, foi o reconhecimento público da falência da política educacional da ditadura e a demonstração de que as atitudes e planos tecnocráticos haviam de fato colocado o governo numa situação de

distanciamento para com a maior parte de sociedade, até mesmo as classes dominantes (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 185).

A assinatura da Le 7.044/82 foi, na verdade, a pá de cal em cima de uma política educacional que não conseguiu se sustentar, justamente pela ausência de diálogo com as partes mais interessadas, ou seja, seus destinatários.

2.11. A Educação após a redemocratização do Brasil

Em 1984, o Movimento Operário e Popular, tendo à frente o recém criado Partido dos Trabalhadores, deu início à campanha por eleições diretas para Presidente da República. À campanha, logo apelidada de “Diretas Já!”, aderiu também o PMDB. “Agregados ao PMDB estiveram setores da esquerda dispostos a colaborar com o pacto amplo com setores liberais e até mesmo com setores governistas” (GHIRALDELLI JUNIOR. p. 219, 1991).

Apesar de toda a mobilização que levou milhares de pessoas às ruas, a emenda constitucional que propunha eleições diretas para presidente, não obteve a maioria suficiente de votos no Congresso, onde a maior parte dos deputados pertencia ao PDS, que era o partido governista. Sendo assim, a transição se deu pelo voto indireto, via Colégio Eleitoral, que pela primeira vez em 21 anos elegeu um presidente civil, Tancredo Neves, que era do PMDB, mas que compôs chapa com José Sarney, ex-presidente do PDS e opositor de última hora ao discordar da candidatura de Paulo Maluf e se filiar no PFL. Assim, “lenta, gradual e segura”, se deu a transição da ditadura militar para a democracia no Brasil. Com a morte de Tancredo, José Sarney assumiu a presidência. Segundo Ghiraldelli Junior (1991), o governo da “Nova República”, como foi chamado este período, herdou da Ditadura um “descalabro educacional” no qual o número de analfabetos e semi-letrados chegou a 60 milhões de pessoas numa população de 130 milhões de habitantes, sendo que apenas 51 milhões poderiam ser consideradas população ativa, de acordo com as estatísticas de 1983. (Os números são alarmantes, mas Rosemberg e Piza (1995), estudando analfabetismo, gênero e raça no Brasil, apontam estatística semelhante para a mesma época, em torno de 41% da população, considerando-se analfabetos e semi-analfabetos, segundo dados retirados dos censos demográficos deste período); houve uma nítida tendência à privatização do ensino, que visavam retirar dos filhos dos trabalhadores as possibilidades de avançar nos estudos, conforme apontaram os dados comparativos da época. Por outro lado,

continua Ghiraldelli Junior, boa parte dos partidos progressistas apresentava em seus programas, senão projetos educacionais, pelo menos preocupações com a qualidade e o acesso ao ensino, além de uma conscientização de classe a partir do fortalecimento de entidades como a APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação) e outras.

Em 1986 ocorreram as eleições para a escolha dos deputados e senadores que iriam compor o congresso e a Assembléia Constituinte. Em 1988, a nova Constituição foi enfim promulgada. As discussões travadas no Fórum Nacional de Educação na Constituinte e os avanços obtidos com a nova Carta Magna impulsionaram o debate em torno de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse meio tempo, conforme explicam Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), com o slogan “Tudo pelo social”, o governo institui uma série de programas sociais como o “Programa de Educação para Todos”, “Programa Novas Tecnologias Educacionais”, “Programa Ensino Supletivo” e tantos outros que praticamente não saíram do papel.

A ênfase na criação de todo esse “sistema paralelo” de programas destinados aos pobres (carentes, despossuídos ou desfavorecidos), na verdade acaba por ser um projeto barato e sucateado na medida em que utiliza as próprias redes de organização de base (creches, clubes de mães, associações de amigos de bairro, igrejas, etc.), não precisando o governo alocar recursos materiais nem humanos. Essa metodologia de ação governamental vem, mais uma vez, confirmar o descaso com a escola pública no Brasil. Pode-se observar, durante o período que antecede a promulgação da nova Carta Constitucional (1988), a inexistência de uma política nacional de Educação integrada e articulada (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p. 285).

Com a eleição de Fernando Collor de Mello em 1989, a Educação sofreu um período de grande estagnação, a começar pela inexistência de um programa de governo para a área educacional, conforme afirmam Xavier, Ribeiro e Noronha (1994). Além disso, os poucos projetos voltados para a educação que foram elaborados em seu governo, não passaram de estratégias de marketing, sendo que a maioria deles nem sequer decolou. Com uma administração marcada por escândalos e corrupções, que levou o povo às ruas para pedir o seu impeachment, Collor renunciou em setembro de 1992 e em seu lugar assumiu o vice Itamar Franco que, chegando ao governo de forma inesperada e diante de uma grave crise institucional, pouco fez diante da nefasta herança de seu antecessor, voltando-se muito mais para as questões econômicas,

já que a inflação havia chegado a 5.000% ao ano. Seu legado foi a instituição do Plano Real que deu início ao controle inflacionário.

Apesar disto, um projeto para uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional havia dado entrada no Congresso ainda em dezembro de 1988 e precisava ser mais amplamente discutido. Porém, a interferência de interesses governamentais dificultou o avanço das discussões em torno do projeto. Mesmo assim, o projeto foi fruto de ampla discussão e participação razoável de setores populares na busca por uma escola pública de qualidade, articulados em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, como informa Pinto (2002).

Em 1994, na euforia do Plano Real, foi eleito para presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, que havia sido ministro da fazenda de Itamar Franco durante a implantação do Plano Real. Durante seu mandato, mais precisamente em dezembro de 1996, foi enfim aprovada a nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Porém, “o projeto originário da Câmara e fruto de longa discussão é substituído por outro, elaborado, a toque de caixa, na "cozinha" do MEC, mas com a paternidade assumida pelo senador Darcy Ribeiro.” (Pinto. p. 110, 2002). Sobre este episódio Demerval Saviani comenta:

A nova Constituição promulgada em 05 de outubro de 1988 consagrou várias aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educativa e dos movimentos sociais organizados. Da comunidade educacional surgiu, também, o projeto de uma nova LDB que deu entrada na Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, cuja característica mais marcante foi o empenho em libertar a política educacional da política miúda permitindo ultrapassar as descontinuidades que têm marcado a nossa história. Entretanto, a interferência do governo impediu que este projeto fosse adiante. Em seu lugar foi aprovada a proposta apresentada pelo senador Darcy Ribeiro, mais maleável aos propósitos da política governamental, que deu origem à nova LDB (Lei 9.394) promulgada em 20 de dezembro de 1996 (SAVIANI, 2005, p. 86)

Ainda no campo da Educação, o Governo Fernando Henrique Cardoso criou o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, por meio de uma Emenda Constitucional. Alguns analistas apontam que o FUNDEF uma manobra para eximir o governo federal do cumprimento do Acordo Nacional de Valorização do Magistério da Educação Básica, economizando aos cofres federais alguns bilhões de reais que deixaram de ser investidos na educação fundamental, segundo relata Pinto (2002).

Outro problema sério do FUNDEF é que ele provoca um desestímulo de investimentos, por parte dos poderes públicos, na educação infantil, na educação de jovens e adultos e mesmo no ensino médio. Aliás, ante a pressão muito grande por mais vagas neste último nível de ensino, o que muitos estados, como São Paulo, têm feito é burlar a lei, contabilizando como gasto com ensino fundamental a parcela do salário de professores referente às aulas que eles ministram no ensino médio. Porém, talvez o aspecto mais dramático da implantação do FUNDEF seja a sua contribuição para uma municipalização irresponsável do ensino fundamental e os efeitos catastróficos que advirão com a extinção desse fundo, definida pela Constituição Federal para 31 de dezembro de 2006. No afã de conseguir recursos do fundo, municípios fecham salas de aula de pré-escola, superlotando-as com alunos do ensino fundamental; crianças com pouco mais de 6 anos, que deveriam cursar a última etapa da pré-escola, são matriculadas na primeira série do ensino fundamental (PINTO, 2002, p. 113).

Ainda assim foi possível mobilizar a sociedade civil em torno do Plano Nacional de Educação, conforme previsto na própria LDB e cuja discussão começou já em 1996 durante o I Congresso Nacional de Educação, em Belo Horizonte. No entanto ao projeto original aprovado no II Congresso Nacional de Educação em 1998, foi apresentado um substitutivo pelo governo além de vários vetos aos avanços conquistados o texto final. Mesmo com todos estes reveses, a aprovação do projeto transformado em lei, constitui-se em um grande avanço nas políticas públicas voltadas para a Educação. Somente em 1996, com a publicação da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é que A Educação de Jovens e Adultos encontra enfim, sua normatização definitiva, garantindo

Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996)

Durante o governo de Luis Inácio Lula da Silva, foi implantado o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica para financiar desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental e Médio e atendendo também à Educação de Jovens e Adultos, corrigindo as distorções do antigo FUNDEF. Outra ação voltada para a Educação de Jovens e Adultos desenvolvida neste governo é o PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens, voltado para jovens de 18 a 29 anos que concluíram a quarta série, mas ainda não completaram o ensino fundamental. Este programa consiste em um ensino supletivo junto a uma formação profissional de iniciação. Também voltada para as camadas populares está o PROUNI – Programa Universidade para Todos que concede bolsas de estudos parciais ou integrais a

alunos de baixa renda em cursos de graduação nas instituições particulares de ensino superior de todo o país. Estes programas, no entanto, recebem inúmeras críticas tanto da imprensa quanto de setores da sociedade civil e ainda não são suficientes para corrigir o déficit educacional do país.

Dados divulgados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação mostram números preocupantes no Brasil. De acordo com a Campanha, existem 16 milhões de brasileiros analfabetos com mais de 14 anos de idade. Mais de 50% das crianças entre 0 e 6 anos não estão na escola, assim como 20% das pessoas entre 10 e 17 anos. “Isso significa que sete milhões de crianças e adolescentes estão privados do direito humano da educação fundamental. Na educação infantil, segundo o IBGE, o déficit chega a 14,6 milhões de vagas”, estampa a CNDE no seu sítio na Internet. Estudos do Dieese mostram além. No anuário “Estatísticas do Meio Rural”, foi divulgado que 53% das crianças com até sete anos que vivem no campo são analfabetas. Nos centros urbanos esse índice é de 26%. As pessoas com mais de 15 anos de idade possuem, em média, seis meses de estudo – contra os seis anos e quatro meses daqueles que moram nos centros urbanos (TAFFNER, 2009, p. 01).

Prado (2007) aponta que

o Brasil encontra-se entre os dez países responsáveis por 73% do analfabetismo do planeta, conforme dados da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura – UNESCO (2004) e mesmo com o compromisso de erradicá-lo, assumido pelos últimos governos federais junto aos representantes da comunidade internacional, pesquisas apontam que embora os números percentuais tenham sofrido um declínio nos últimos anos, os valores absolutos continuam elevados. O quadro do analfabetismo brasileiro, mesmo sendo grave, não tem encontrado ao longo dos anos, políticas eficazes para a redução de suas altas taxas. Estudos têm apontado que além de da insuficiência da oferta, as políticas públicas promovidas pelo Estado para a escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental têm se constituído em ações emergenciais, assumindo, em sua maioria, caráter de movimentos e campanhas. São programas e projetos de curta duração, realizados sem as condições estruturais necessárias, limitando-se à alfabetização inicial, sem a garantia de continuidade (PRADO, 2007, p. 24 e 25).

Haddad também traz sua contribuição afirmando que

apesar de a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil vir gradativamente sendo reconhecida como um direito para milhões de pessoas que não tiveram oportunidade de realizar sua escolaridade desde meados do século passado, esse direito só foi formalizado em lei, como dever de oferta obrigatória pelo Estado brasileiro, a partir da Constituição de 1988, e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Mesmo assim, não se implantou nacionalmente uma política para EJA, nem se concretizou, como decorrência da conquista desse direito, um sistema nacional articulado de atendimento que permita que todos os cidadãos e

cidadãos acima de 14 anos possam, pela escolarização, enfrentar os desafios de uma sociedade como a brasileira (HADDAD, 2007, p. 04).

Apesar da ausência de políticas educacionais mais contundentes, voltadas principalmente para as camadas mais populares da população, mas observando a movimentação em torno da reconstrução de um Plano Nacional de Educação emergido das bases, como se ensaia, por exemplo, a Conferência Nacional de Educação de 2010, este capítulo pode ser concluído com a fala otimista de Ghiraldelli Junior (1991), quando afirma que

essas modificações no campo educacional, e mais especificamente no campo das movimentações dos setores populares e dos educadores progressistas, encetadas principalmente entre o final dos anos 1970 e início da Nova República demonstraram a evidência daquilo que as classes dominantes quiseram negar: a história não havia acabado, e o futuro não haveria de ser repetição do passado, ainda que fosse, pelas mãos das classes dominantes e seus aliados, a montagem de um teatro capaz de produzir no imaginário social a idéia de repetição que nunca cessa e traz, nesta roda, a eternização das diferenças de classe e a legitimação dos processos histórico-sociais injustos. (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 222).

É fato que nos últimos anos houve avanços na educação brasileira, sobretudo nas políticas educacionais voltadas para as classes menos privilegiadas, mas muito ainda precisa ser feito, o que trás para os profissionais da educação uma grande responsabilidade política que é a sua assunção enquanto classe e enquanto cidadão participe nas ações voltadas para a educação, notadamente quando implicam combate à ideologia da interdição dos corpos.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico a prática enquanto objeto de sua análise, deve dela aproximá-lo ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha na prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (FREIRE, 2006, p. 38 e 39)

3. BREVE OLHAR SOBRE A PRÁTICA PROFESSORAL

Prólogo

Muitas vezes o sol ainda nem despontou e o professor já está de pé. Pasta arrumada, diários em ordem, livros e materiais didáticos ajeitados e lá vai ele. A jornada é longa. Muitas vezes se utilizando dos transportes coletivos, outras em veículo próprio, o professor se desloca de escola em escola para cumprir uma grade extensa que lhe permita obter um ganho razoável no fim do mês. Desse modo, muitos encerram sua rotina diária no final da noite, em uma sala pouco iluminada, repleta de alunos nas mais diferentes faixas etárias, tendo de lidar ao mesmo tempo com a indisciplina e desinteresse dos mais jovens e com a impaciência e intolerância dos mais adultos. Além do domínio técnico da didática e de ser especialista em sua área de conhecimento o professor também tem que ser ao mesmo tempo um misto de animador de programas de auditório com diplomata especializado em administrar conflitos das mais diferentes matizes.

Este profissional que tem tido ao longo do tempo, sua auto-estima rebaixada por conta dos aviltantes salários pagos para o exercício de sua função, que tem sido ridicularizado em cadeia nacional pelos programas humorísticos de qualidade duvidosa e que tem sido objeto de especulações da mídia, apontado como grande, senão único responsável pelo fracasso escolar de gerações, também tem sido negado enquanto produtor do conhecimento intelectual, rebaixado a mero reproduzidor de saberes de outros, eleitos em outras esferas que não a sala de aula.

É dentro deste turbilhão de acontecimentos e de conceitos elaborados pelo senso comum em relação à prática professoral que o professor vai muitas vezes sozinho, a partir de sua formação, constituindo sua identidade, definindo sua práxis e formando seu capital de conhecimento que nem sempre é levado em consideração.

3.1. O docente e a formação de sua identidade.

A formação da identidade do professor é um processo em construção e que vai sendo desenvolvido o longo de sua carreira, por meio do acúmulo e seleção de saberes, memórias e experiências, com sua conseqüente incorporação.

Como elucidam Garcia, Hypólito e Vieira,

tratar da identidade docente é estar atento para a política de representação que instituem os discursos veiculados por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do Estado. É considerar também os efeitos práticos e as políticas de verdade que discursos veiculados pela mídia impressa, televisiva e cinematográfica estão ajudando a configurar. A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial. Esse discurso fala da gestão dos docentes e da organização dos sistemas escolares, dos objetivos e das metas do trabalho de ensino e dos docentes; fala também dos modos pelos quais são vistos ou falados, dos discursos que os vêem e através dos quais eles se vêem, produzindo uma ética e uma determinada relação com eles mesmos, que constituem, a experiência que podem ter de si próprios (GARCIA, HYPOLITO E VIEIRA, 2006, p. 03)

Buscando entender a relação histórica do professor na formação de sua identidade docente, Freitas (2006) fez um estudo a partir de relatos de vida de algumas profissionais da educação. Nestes relatos ela se deparou com uma realidade comum a todas as entrevistadas: todas afirmaram ter desenvolvido o desejo de se tornar professoras ainda na infância, imitando suas professoras do primário, brincando de escolinha. Assim, essas professoras, desde a mais tenra idade, foram constituindo sua identidade docente. No entanto, ao entrar na sala de aula pela primeira vez é que muitas percebem que a profissão do professor não é assim tão simples como imaginavam. Continuando seus relatos, Freitas (2006) mostra, por exemplo, a experiência de uma professora que ao começar a lecionar, se viu por diversas vezes em conflito entre o que havia aprendido na graduação, o que a coordenação da escola exigia que fosse feito e o que ela intuía como o modo mais adequado para lidar com os alunos, sobretudo no tocante a disciplina até que decidiu “fazer do seu jeito”. Ainda assim o conflito continua e vez ou outra ela se pega fazendo cobranças de regras nas quais ela mesma não acredita, mas o faz por ser uma imposição superior. “Mas enfim, tenho que seguir a regra, eu me sinto de novo: Eh! Boizinho vai seguindo as regras. A secretaria manda fazer isso, você faz isso” (FREITAS, p. 27, 2006). Este relato indica, segundo Freitas (2006), o processo muitas vezes doloroso da construção da identidade professoral, que ocorre quase sempre em meio de uma luta constante contra imposições, muitas vezes sem propósitos, mas que cerceiam o desenvolvimento da sua autonomia.

Adiante, ao definir identidade, Freitas afirma que:

representa um processo constituído socialmente através das relações e vivências que o sujeito vai estabelecendo ao longo de sua existência, ela é influenciada historicamente e culturalmente, o sujeito é ativo no processo de sua constituição e vai ao longo do tempo simbolizando e se apropriando ou não, daquilo que os

outros lhe apresentam, ela é um processo inacabado que sofre múltiplas transformações e, ao mesmo tempo, apresenta determinada permanência em seu núcleo (FREITAS, 2006, p. 59).

Seguindo este raciocínio a autora ressalta que a identidade é uma representação que o indivíduo faz de si mesmo, constituindo-se e reproduzindo-se constantemente. Afirma ainda que essa representação só seja possível porque atribuída e assumida nas relações do indivíduo com a sociedade. Ela explica que “o papel sempre é adjudicado pela instituição, que dita as regras de como o indivíduo deve agir em determinado papel, porém o modo como o indivíduo vai desempenhar esse papel depende de suas escolhas de como ele o assume.” (FREITAS, p. 64, 2006).

Sobre a organização do cotidiano escolar imposta pela burocracia das instituições que dirigem o ensino, Nóvoa (1995) comenta:

Contrariamente a outras organizações, as escolas dedicam muito pouca atenção ao *trabalho de pensar o trabalho*, isto é, às tarefas de concepção, de análise, inovação, controle e adaptação. A explicação deste fato reside, em primeira linha, na lógica burocrática do sistema de ensino, mas tem como consequência uma organização individual do trabalho docente e uma redução do trabalho potencial do professores (NÓVOA, 1995, p. 24).

Encontramos em Garcia, Hypólito e Vieira (2009), a seguinte afirmação sobre a identidade profissional docente:

Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas (GARCIA, HYPÓLITO E VIEIRA, 2009, p. 04).

Para as autoras, a identidade docente se constrói também pelo discurso educacional oficial, pelos modelos de como devem agir corretamente, que são inclusive veiculados por meio da mídia, e até mesmo pela fala dos grupos envolvidos na disputa do espaço acadêmico e na gestão do Estado. São discursos que dizem da organização do sistema escolar, de gestão e também da fala dos que os vêem, “produzindo uma ética e uma determinada relação com eles

mesmos, que constituem a experiência que podem ter de si próprios” (GARCIA, HYPÓLITO E VIEIRA, 2009).

No entanto, estudos recentes, citados por estas mesmas pesquisadoras apontam para as contradições entre as determinações oficiais sobre o que ensinar, que levam em consideração a cultura padrão centrada na masculinidade, na branquidade, no cristianismo e no eurocentismo, e os interesses dos professores em relação a gênero, classe social e políticas de afirmação étnico-culturais, como determinantes na construção de um saber professoral que garanta o controle do seu cotidiano de trabalho, limitando e resistindo às conformações do Estado e do Capital no trabalho educativo em função de suas demandas.

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão - certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente -, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (GARCIA, HYPÓLITO E VIEIRA, 2009, p. 12)

Para Marquesim (2003) é necessário para o professor, entender sua identidade docente, pois sua presença é fundamental na ação educativa que pressupõe uma relação entre um ser mais experiente e um ser menos experiente. Para ela, “a identidade docente se constrói num processo que passa pelas relações inter e intrapessoais, contexto social, experiências vividas, formação inicial e ou continuada.” (MARQUESIM. p. 37 e 38, 2003). Sobre a autonomia do professor, Marquesim relativiza ao afirmar que se o professor tem autonomia para optar pelo como ensinar, por outro lado, está subordinado a um conjunto de parâmetros e regras que determinam o que ele deve ensinar.

Sobre estes conflitos enfrentados pelo professor entre as determinações externas e o exercício de sua autonomia em sala de aula, é possível observar que

professores e professoras são sujeitos divididos entre éticas e demandas distintas, e, muitas vezes, contraditórias: burocráticas, morais, pessoais, profissionais, técnicas, etc. Sair do conforto de buscar enquadrar a identidade profissional docente em alguns tipos ideais ou explicá-la a partir de algum elemento fundacional talvez seja o maior desafio que podemos enfrentar relativamente a essas questões. Isso não significa desconsiderar as descrições expostas anteriormente de processos de trabalho que ajudam a caracterizar

diferentes concepções sobre profissionalismo docente. Contudo, é importante resguardar que essas descrições não podem ser concebidas como modelos puros, mas como práticas discursivas, mais ou menos reforçadas pelos discursos oficiais e outros discursos que interpelam os professores e as professoras na produção de suas identidades (GARCIA, HYPOLITO E VIEIRA, 2006, p. 13)

Explica ainda Marquesim (2003) que condições históricas da formação do quadro do magistério são causas da dificuldade de se afirmar um caráter professoral, ao mesmo tempo que a formação deste caráter é fundamental, enquanto assunção de classe trabalhista.

O trabalho docente nasceu e se desenvolve num emaranhado de interesses e mudanças, que muitas vezes fizeram que a profissão se perdesse enquanto profissão. A história dessa categoria profissional revela como a figura do professor foi utilizada para atender a interesses, primeiramente da Igreja e em seguida do Estado, dificultando a criação de uma categoria verdadeiramente profissional. Os docentes estão inseridos num contexto nebuloso, possuem poucas definições exatas de particularidades plenamente profissionais, e tal situação facilita sua desprofissionalização, assim como favorece o aparecimento e a criação de inúmeros programas de capacitação continuada no sentido de aperfeiçoar o saber fazer docente, considerados imprescindíveis a esse grupo, dando margem a acentuação da dimensão tecnicista do profissional da educação (MARQUESIM, 2003, p. 42).

As referências aos tempos de infância para determinar o início do processo de formação da identidade docente, também estão em Marquesim. “O saber docente se forma entrelaçado na vida do professor. O que vivemos, seja no ambiente profissional ou na vida particular, interfere no modo como nos concebemos professores” (MARQUESIM, p. 84, 2003). Segundo esta afirmação, o contato das crianças com professores as faz influenciadas por eles, mesmo antes de decidirem, quando maiores, se serão também professoras ou não. Esta particularidade da profissão de professor determina, invariavelmente, na formação da identidade docente. Muitos são os casos em que o indivíduo escolhe ser professor por influência de alguém que tenha marcado a vida deste indivíduo em algum momento de sua vida. Isso faz com que a prática do professor só possa ser entendida plenamente quando se analisa sua história pessoal. Assim, “constituir-se professor é algo além de obter certificação, cujo início não é marcado pelo ingresso no curso de habilitação, é algo que transcende esses limites, muitas vezes nem mesmo o professor tem consciência de onde começou.” (MARQUESIM, p. 94, 2003).

Garcia, Hypólito e Vieira também contribuem afirmando que:

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão - certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente -, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (GARCIA, HYPOLITO E VIEIRA, 2006, p. 12)

Sobre papéis e identidade professoral, Silva (2003) desenvolveu uma pesquisa com professores que tinham como característica principal, o que ela chama de “paixão pelo formar”. Sobre a prática docente desses professores “apaixonados”, Silva afirma que

A ação tem um lugar importante na aula: ou a ação corporal como jogo ou teatro, ou a ação do movimento de pensar, de refletir, de questionar. A aula em si tem um significado importante para os professores: quando se sentem vivos, se reenergizam, atualizam seu pensamento, reciclam suas idéias. É descrita, muitas vezes, como uma situação de desafio, como um jogo ou como um teatro. A aula não deixa de ter um momento lúdico na vida desses professores (SILVA. p., 2003, p. 104).

Sobre os estilos desenvolvidos pelos professores “apaixonados”, Silva (2003) aponta que cada um o aprimora de acordo com suas vivências em sala de aula, tendo como foco a aproximação com o aluno. Esses professores têm nas aulas, na relação que travam com o outro, uma imensa fonte de prazer que vai além das obrigatoriedades conteudistas e da remuneração. “Há uma relação de apaixonamento pelos alunos, em que o caráter da sedução é colocado sob ressalvas, referindo-se ora a acolhimento, ora a movimento.” (SILVA. p. 108, 2003). A esse modelo de professores, Silva constituiu algumas categorias interessantes: *professor-grávido*, *professor-autodidata*, *professor-escultor*, *professor-autárquico*, *professor-parteiro*, *professor-seio* e *professor-pênis*. Para ela, essas metáforas condensam as fantasias inconscientes em cada professor. Embora não tenha encontrado nesses professores nenhuma evidência metodológica que garanta a eficiência de sua pedagogia, Silva encontrou neles uma fonte criativa muito rica, aliada a uma verdade inconsciente capaz de indicar ao aluno os passos necessários a sua autonomia. Sobre a formação da identidade desses professores ela aponta:

Assim como cada professor teve seu modelo de professor idealizado, e depois dele se discriminou, criando seu próprio estilo e deixando sua paixão, seu desejo

de saber e de ensinar se desenvolverem por conta própria, esse processo deve ocorrer em relação a cada aluno, que pode perder o professor idealizado e deixar sua paixão e desejo de saber buscar seu próprio caminho (SILVA, 2003, p. 118).

Muito dessa paixão pelo ensinar que molda a identidade do professor, é despertada ainda na infância, como pode ser percebido nos relatos e observações deste tópico. Essas experiências adquiridas ainda na fase estudantil, somadas às histórias de vida de cada professor, definem sua identificação professoral.

3.2. O docente e os seus saberes.

A importância em discorrer sobre a formação de professores encontra-se justificada nas palavras de Paulo Freire ao alertar que

a formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos de juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. Já sei, não há dúvida, eu as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela (FREIRE, 2006, p. 137).

Alves (2006), ao analisar o discurso pedagógico presente nas pesquisas em educação realizadas no Brasil durante a década de 1980, lembra que os saberes docentes eram pouco valorizados e raramente investigados. As poucas pesquisas que se ocupavam dos saberes docentes, antes de validá-los como formas legítimas do saber, procuravam destacar seus aspectos negativos, suas carências em relação a um modelo teórico idealizado. É neste contexto que chegam ao Brasil no início da década seguinte, os estudos de Antonio Nóvoa e Maurice Tardif sobre os saberes dos docentes. Como contribuição dessas teorias, Alves aponta que

o fornecimento de instrumentos teórico-conceituais e metodológicos de investigação sobre os professores, procurando captar o que fazem, como pensam, no que acreditam, como se relacionam com o trabalho, quais suas histórias de vida e que aspectos contribuem para sua constituição profissional. Um importante resultado de tudo isso foi um aumento da percepção da

complexidade do processo de formação do professor e de seu trabalho (ALVES, 2006, p. 10).

Bueno et alli (2009) lembram que as pesquisas em torno do professor e de sua formação tiveram relevância a partir do início da década de 1990, utilizando inclusive das histórias de vida, inauguradas por aqui por meio dos trabalhos de Antonio Nóvoa, sobretudo.

No Brasil as discussões em torno da formação do professor e de sua profissionalização intensificaram-se no período que antecedeu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a partir da qual os professores e os pedagogos passaram a se denominados de profissionais da Educação (art. 61 a 67). Essa ênfase, no entanto, não era isolada. Na verdade, fazia coro com um movimento mais geral, que emergia e se alastrava por toda parte, tanto nos países desenvolvidos como naqueles em desenvolvimento (BUENO ET alli. p. 07, 2009).

Destaca ainda Alves que ao aumentar a percepção da complexidade do processo de formação do professor e de seu trabalho, não é uma simples questão de instrumentá-lo com boas teorias e bons métodos de ensino, embora continuem sendo fundamentais. Estas novas teorias deixaram nítido que o professor quando executa o seu trabalho, não o faz fundamentado apenas na ciência, alargando a compreensão sobre o trabalho docente.

Os estudos sobre os saberes dos professores e o conjunto de conceitos que foram sendo construídos por autores que se aproximavam dessa perspectiva trouxeram, ao que parece, contribuições importantes para a Educação, particularmente para o campo da formação de professores. O professor-reflexivo, o professor-pesquisador, a epistemologia da prática, o processo de constituição dos saberes etc. não podiam ser pensados em abstrato. Logo, a crítica à racionalidade técnica e ao sentido do processo formativo presentes em muitos cursos de formação profissional passou a ser questionada, bem como foi colocada em pauta as condições concretas de exercício profissional. Para a formação de professores, isso representou o entendimento de que a formação inicial e contínua precisava avançar em vários aspectos ligados à questão pedagógica, mas também em aspectos referentes à dimensão política e epistemológica (ALVES, 2006, p. 18).

Desse modo, a preocupação sobre quais são os saberes essenciais para a prática professoral, passaram a fazer parte das produções acadêmicas recentemente. No entanto, a reflexão sobre os saberes do professor, passa, em primeiro, em saber o que vem a ser o professor. Ao buscar uma definição, por mais que pareça óbvio e notório, conclui-se que “um professor é,

antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros.” (TARDIF. p. 31, 2000).

No entanto, Tardif (2000) explica que, embora ocupem uma posição relevante no interior da sociedade, sendo eles os responsáveis pela socialização dos saberes produzidos por essa mesma sociedade, os professores, notadamente do ensino fundamental e médio, formam, uma espécie de categoria intelectual de segunda linha, sendo subestimados e até mesmo diminuídos em sua importância, enquanto agentes de produção e reprodução de saberes tanto curriculares, quanto experienciais.

Quando Tardif fala em saberes experienciais, outras questões se anunciam. É certo que os professores são detentores de determinados saberes, mas que saberes são estes exatamente? Os professores são produtores de saberes ou apenas transmissores de saberes de outros? As ciências da educação e as doutrinas pedagógicas constituem todo o saber dos professores?

Estas perguntas, cujas respostas não são nada evidentes, parecem indicar a existência de uma relação problemática entre professores e saberes. É preciso ressaltar que há poucos estudos ou obras consagradas aos saberes dos professores. Trata-se, de fato, de um campo de pesquisa novo e, por isso, relativamente inexplorado, inclusive pelas próprias ciências da educação (TARDIF, 2000, p. 32).

Assim, Tardif (2000), nos apresenta três afirmações pertinentes: Que o saber dos professores se compõe de vários saberes provenientes de variadas fontes; que os professores são desvalorizados em relação aos saberes que possuem; que os professores atribuem aos seus saberes experienciais, um valor especial, já que dele advém os fundamentos de sua prática e competência profissional.

Os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem a sociedade contemporânea e estão intimamente relacionados à pesquisa científica e erudita, no dizer de Tardif. Apesar disso, cada vez mais os dois seguimentos aparecem como grupos distintos, um determinado à produção do conhecimento e outro determinado à reprodução deste conhecimento produzido.

Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. Ora, é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente

separação das missões de pesquisa e de ensino. Nos outros níveis do sistema escolar, essa separação já foi concretizada há muito tempo, uma vez que o saber dos professores que aí atuam parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos (TARDIF, 2002, p. 35).

Embora gozando de uma posição de destaque diante da mídia e do meio social e econômico, a produção de novos conhecimentos não é a única dimensão dos saberes. Ainda convém afirmar que o velho traz em seu bojo, a construção do novo, ou seja, o novo só pode existir a partir do antigo que, por meio dos processos de aprendizagem, é sempre reatualizado, renovado. Daí, a importância estratégica dos professores, tanto quanto da comunidade científica.

Nesta mesma linha de raciocínio, Marquesim (2003) contribui afirmando que:

As decisões educacionais não passam pela escola, não são tomadas no conjunto da comunidade escolar. A concepção de capacitação docente ou formação continuada também é marcada por determinações alheias aos professores, e muita acabaram, na prática, se transformando em elemento de controle do trabalho docente, numa tentativa de unificação do trabalho através de propostas e métodos. Quem pensa essa formação, os implementadores e os próprios formadores não são professores ou se conhecem a sala de aula são de estudos feitos através de observação. Os professores estão marcados pela idéia de produto, a mudança na prática docente é o objetivo central de todo programa de capacitação continuada, porém compreende-se esta mudança como um fim a ser alcançado em detrimento da idéia de processo (MARQUESIM, 2003, p. 103).

Pensar os saberes docentes como restringidos somente à transmissão de conhecimentos produzidos por outros, é um raciocínio no mínimo reducionista. Por integrar diferentes saberes, o saber docente pode ser definido como um saber plural, formado por saberes originados de sua formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e principalmente experienciais, continua Tardif (2000).

Sobre a pluralidade de saberes adquiridos pelos professores ao longo de sua prática docente, Zibetti e Souza afirmam:

Na perspectiva dos estudos do cotidiano, a apropriação dos saberes por parte dos docentes é resultado de um processo histórico por meio do qual os professores transformam os conhecimentos a que tiveram acesso ao longo de sua formação e atuação profissional em saberes que são mobilizados no exercício da profissão (ZIBETTI e SOUZA, 2007, p. 08).

Chamamos de saberes profissionais os saberes adquiridos durante a sua formação acadêmica, nas faculdades de ciências e de educação. Estes conhecimentos podem ser ao mesmo

tempo, destinados à erudição como também à prática científica, transformando-se em tecnologias de aprendizagem. É durante o seu processo de formação que os professores entram em contato com os saberes eruditos, com as ciências da educação, conforme mostra Tardif:

É, sobretudo, no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação. É bastante raro ver teóricos e pesquisadores das ciências da educação atuarem diretamente no meio escolar, em contato com os professores. (...) A relação entre esses dois grupos obedece, de forma global, uma lógica de divisão do trabalho entre produtores de saber e executores técnicos (TARDIF, 2000, p. 37).

Sobre o processo de formação de professores, Nóvoa aponta algumas críticas que merecem pelo menos ser relativizadas:

A formação dos professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre *modelos acadêmicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais” e *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar essa dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adaptando *modelos profissionais*, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com reforço dos espaços de tutoria e alternância (NÓVOA, 1995, p. 26).

Sobre este aspecto, Garcia (1997), também contribui ao analisar os termos utilizados para nominar a busca dos professores em melhorar sua prática:

Mais que aos termos “aperfeiçoamento”, “reciclagem”, “formação em serviço”, “formação permanente”, convém prestar atenção especial ao conceito de *desenvolvimento profissional dos professores* por ser aquele que melhor se adapta à concepção atual do professor como profissional do ensino. A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade quem nos parece superar a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores (GARCIA, 1997, p. 55).

Pensando nas estratégias de formação continuada e nos processos de socialização profissional dos professores, Chantraine-Demailly propõe que “se designe por modos de socialização os conjuntos de procedimentos através dos quais o homem se torna um ser social, e por formação os modos de socialização, comportando uma função consciente de transmissão de saberes e de saber fazer” (CHANTRAINE-DEMAILLY, p. 142, 1997). Dentro deste raciocínio,

Chantraine-Demailly orienta que as formações podem se dividir em duas categorias, como explica abaixo:

FORMAIS: procedimentos de aprendizagem desligados de actividade tal como está socialmente constituída, desligada do ponto de vista do tempo e do lugar, delegados a uma instancia especializada de organizações e estruturados de modo colectivo. Um estágio de formação continua é um exemplo de formação formal. INFORMAIS: Impregnação, aprendizagem em situação, interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais, adquiridos por contacto, por imitação na companhia de um colega ou de um mestre, ou numa definição mais global, em situação, a maneira como os professores aprendem sua profissão, solicitando conselhos aos colegas, observando-os trabalhar e imitando-os, é um processo de formação informal (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1997, p. 142).

Mais ainda afirma Tardif (2000), que a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos.

Tardif defende que, além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e os saberes pedagógicos,

a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação inicial e continua dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-los de saberes disciplinares (TARDIF, 2000, p. 38).

Saberes disciplinares são, portanto, os saberes que integram os programas, os conteúdos a serem ensinados na sala de aula, tais como matemática, língua portuguesa, ciências físicas e biológicas, história, geografia, artes e outros. A seleção dos conteúdos que contemplam os saberes disciplinares obedece a tradições culturais e determinações de grupos produtores de saberes em forma de projetos e produções didáticas que também atendem aos interesses da indústria cultural.

Há também os saberes curriculares correspondentes aos objetivos, conteúdos e métodos, que estão intimamente vinculados aos saberes disciplinares, apresentando-se como as diretrizes do que os professores devem ao mesmo tempo aprender e aplicar, assimilando e devolvendo aos seus alunos. Sobre isto, Marquesim escreve:

A experiência docente não pode constituir-se numa aglutinação de fatos como se fossem verdades que se colocam sobrepondo umas às outras. O professor deve

lançar-se à pesquisa sobre seu próprio trabalho, desconstruir suas verdades, configurar seus conceitos. A figura do professor não é livre das marcas da história e das verdades que o constituíram como homem, mas ter consciência disto faz dele um espírito livre, capaz de lançar-se ao desafio de interpretar suas produções, realizar a metamorfose do seu trabalho (MARQUESIM, 2003, p. 104).

Com a intenção de aprimorar a prática professoral, as instituições que dirigem e orientam o ensino, tem se lançado à prática cada vez mais comum da “capacitação do professor”.

Alicerçados no *Habitus*, conceito este desenvolvido por Boudier e que se reporta às aquisições obtidas nas vivências, no contato com a prática, com o real concreto, os docentes desenvolvem, de acordo com Tardif (2000), saberes específicos que se constituem no alicerce de sua prática profissional na sala de aula, dialogando permanentemente com outros saberes acima descritos, levando ao perfil do professor ideal que se constitui daquele que além de conhecer e dominar os conteúdos, a disciplina, o programa, além de possuir conhecimentos relativos à ciência da educação e à pedagogia, também trazem em sua bagagem, o saber prático adquirido de sua experiência cotidiana junto aos alunos. Pontua Tardif:

Seria de se esperar, pelo menos na ótica tradicional da sociologia das profissões, que os professores, como grupo social e categoria profissional, procurassem se impor como uma das instâncias de definição e controle dos saberes efetivamente integrados à sua prática. Nessa mesma perspectiva, também seria de se esperar que ocorresse um certo reconhecimento positivo do papel desempenhado pelos professores no processo de formação-produção dos saberes sociais (TARDIF, 2000, p. 39).

Sobre este tema, Marquesim (2003) observa que:

O professor ou docente é o resultado de uma vida e de uma formação, não posso separá-los. O professor precisa tomar consciência do que o compõe, reconstruir sua história para mudar sua prática e seu trabalho. É uma construção única que teve início muito antes de o indivíduo decidir ser professor, mas que pode prosseguir na relação de partilha com o coletivo (MARQUESIM, 2003, p. 102).

No entanto, os docentes estão longe de usufruir dos mesmos prestígios dos eruditos que produzem as pesquisas científicas nas academias, muitas vezes distantes daqueles a quem elas se destinam, em última instância.

Os saberes da formação profissional dos docentes, aqueles aprendidos durante a sua formação nas faculdades, parecem ser um saber de segunda mão, como afirma Tardif (2000), já estratificado por outros, sem a sua efetiva participação em sua produção e pesquisa. Assim sendo,

estes saberes os quais os professores transmitem, embora possuindo-os, não são exatamente seus. Não são eles os responsáveis pela definição e seleção desse saberes transmitidos a eles pela universidade. Não são eles os controladores dos saberes disciplinares e curriculares. Sua relação com esses saberes se dá externamente, entendendo-se que esses já se encontram determinados em forma e conteúdo. Olhando por este ângulo, o trabalho docente não seria mais do que transmitir conhecimentos já anteriormente produzidos por outros que não o professor. Seu saber específico então está vinculado às técnicas de transmissão de conhecimentos, de estabelecer a ligação entre o conhecimento e os educandos. Seu saber é, portanto, pedagógico. Essa relação estabelecida com o saber acadêmico na prática cotidiana da escola acarreta o distanciamento do docente em relação aos saberes produzidos, controlados e legitimados por outros, corporificando enquanto seu, apenas o saber fazer da sala de aula.

Em suma, pode-se dizer que as diferentes articulações identificadas anteriormente entre prática docente e saberes constituem mediações e mecanismos que submetem essa prática a saberes que ela não produz nem controla. Levando isso ao extremo, poderíamos falar aqui de uma relação de alienação entre os docentes e o saber (TARDIF, 2000, p. 42).

A relação ambígua dos professores com os saberes que ora se mostram socialmente estratégicos e ao mesmo tempo desvalorizados, ora demonstrando um caráter erudito, ora fundamentado em sua própria prática, deve ser considerada e devidamente explicada.

Discorre Tardif (2000) que uma primeira explicação estaria na divisão do trabalho nas sociedades ocidentais durante a fase pré-moderna, na qual os saberes intelectuais ficavam restritos às universidades medievais freqüentadas apenas pela elite, enquanto que os saberes práticos eram partilhados pelos vários grupos sociais ligados ao trabalho necessário à sobrevivência. Outra explicação histórica estaria nos saberes mestres que faziam dos mestres que os detinham, homens especiais. Eram os saberes filosóficos tradicionais e os saberes religiosos cristãos, que eram os representantes dos saberes científicos de sua época. Com o advento da sociedade industrial, estes saberes deixaram de existir, pois por si só nada adiantam, a não ser que estejam ligados a alguma forma de transmissão desses mesmos saberes. Uma terceira explicação nos remete a cientifização e tecnologização dos saberes pedagógicos, dividindo a pedagogia em dois pólos: um destinado à produção e legitimação dos saberes pedagógicos e outro destinado à execução e aplicação destes saberes. Assim, o saber a ser transmitido deixa de ser o foco, que por sua vez se volta à criança, ao educando, tornando-o o princípio da aprendizagem. O saber fazer se

liga assim, ao saber lidar, ao saber estar com os alunos. Outro fato a ser levado em conta foi a massificação do ensino ocorrida entre os séculos XIX e XX, levando à formação rápida de corpos de agentes escolares para atender a demanda das instituições públicas que surgiram em substituição às instituições de caráter religioso que antes detinham o monopólio da educação. Um último fenômeno que carece de estudos mais aprofundados diz respeito à descrença nos saberes transmitidos pela escola e pelos professores nos últimos dez ou quinze anos, alimentada possivelmente pela grave crise econômica provocada pela flutuação de capitais que afetou grande parte dos países industrializados, considerando-os, os saberes transmitidos pelos professores, não mais adequados aos saberes socialmente úteis ao mercado de trabalho. Continua Tardif:

“A instituição escolar deixaria de ser o lugar de formação para tornar-se o mercado onde seriam oferecidos aos consumidores (alunos e pais, adultos em processo de reciclagem, educação permanente), saberes-instrumentos, saberes-meios, um capital de informações mais ou menos úteis para o seu futuro “posicionamento” no mercado de trabalho e sua adaptação à vida social” (TARDIF, 2002, p. 47).

Em decorrência da distância entre a sala de aula e a academia, os professores reagem desenvolvendo uma gama de saberes experienciais, validados pela sua prática cotidiana, pelos quais balizam a sua competência e avaliam criticamente sua formação anterior e, sobretudo, sua formação ao longo da carreira. Tardif afirma:

Para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro da profissão (TARDIF, 2000, p. 48).

Os saberes experienciais não provêm de nenhuma formação institucional e nem se fundamentam nos saberes acadêmicos. Muito pelo contrário, segundo Tardif (2000), são construídos no cotidiano da prática de ensino nas salas de aula e, portanto, não se encontram sistematizados em nenhuma linha teórica ou doutrinária. Seu laboratório é o próprio *habitus*, transformado em técnicas personalizadas, manifestados por meio do saber-fazer, do saber-ser, do saber-lidar. Todos estes fazeres não acontecem sozinhos, mas na interação do docente com outras pessoas, com os seus alunos e comunidade escolar como um todo. Essa interação exige do

professor um compromisso articulado enquanto ator na mediação e democratização do conhecimento, estabelecendo definitivamente um distanciamento crítico entre os saberes adquiridos durante sua formação acadêmica e os saberes experienciais vivenciados em sua carreira. Escreve Tardif:

Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas ao seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar a integração. Os saberes experienciais possuem, portanto, três objetos: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática. b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se. c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas (TARDIF, 2002, p. 51).

Este saber experiencial originário da prática cotidiana dos professores e do confronto com as possíveis adversidades da profissão, tem como objetivo fornecer respostas aos problemas do dia a dia na escola. Essa objetividade se manifesta nas reuniões pedagógicas como os HTPC, no relacionamento entre professores iniciantes e os mais experientes, nos treinamentos e capacitações, na sala de professores, enfim, em todas as situações que permitem o partilhar desses saberes vivenciados. Neste momento, o professor deixa de ser apenas um prático para se tornar também um formador. Interessante é notar que apesar do distanciamento, “os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém, em categorias de seu próprio discurso” (TARDIF, 2000, p.53), transformando sua prática docente em um processo de aprendizagem e reaprendizagem de sua própria formação e adaptação às suas experiências profissionais.

Zibetti e Souza contribuem ao debate sobre a dicotomia entre os saberes teóricos do fazer professoral e a prática cotidiana constituída no interior do exercício docente.

Na atuação cotidiana, os professores apropriam-se de saberes historicamente construídos por meio do diálogo que estabelecem com pessoas diferentes, com experiências acumuladas e com materiais de trabalho e de estudo com os quais têm contato. Uma apropriação que implica uma relação ativa com esses saberes, pois reproduzem alguns, descartam ou reformulam outros e produzem novos saberes a partir das situações concretas de ensino enfrentadas. No entanto, afirmar que uma parte fundamental da formação dos professores ocorre no exercício de seu trabalho não implica dizer que só se aprende na prática (ZIBETTI e SOUZA, 2007, p. 12).

O saber docente, o saber experiencial, é uma saber de características heterogêneas, um saber plural, formado tanto pelos saberes formadores, disciplinadores, curriculares e cotidianos. Desse modo, expõe Tardif (2000), os saberes experienciais se tornam a espinha dorsal do saber docente, a partir do qual os professores tentam dialogar com as relações de exterioridade e interioridade em sua própria prática. Estes saberes experienciais poderiam ser assimilados pelos cientistas produtores de outros saberes também, podendo inclusive contribuir para a elevação da profissionalidade dos professores que o produzem no dia a dia de suas salas de aula. Isto, no entanto, só seria possível caso se estabelecesse uma interação de parceria entre a universidade, instituições de ensino fundamental e médio e os professores destes estabelecimentos, podendo então manifestar-se sobre os currículos e saberes disciplinares aos quais são diariamente submetidos, fazendo ser ouvidos em suas próprias idéias Tardif, em tom provocativo, desafia a ciência da educação, indagando: “Será preciso uma outra reforma de ensino para finalmente vermos os responsáveis pelas faculdades de educação e os formadores universitários dirigirem-se à escola dos professores de profissão para aprenderem como ensinar e o que é o ensino?” (TARDIF, 2002, p.55).

O profissional docente, assim como em outras profissões, não se faz do dia para a noite. Sua construção é fruto de um longo tempo de preparo que ocorre pelo acúmulo de conhecimentos teóricos, somados aos saberes experienciais adquiridos na prática das salas de aula.

A sala de professores é um espaço interessante onde a fala dos docentes pode, entre outras coisas, revelar as várias competências e habilidades inerentes ao desempenho satisfatório do saber ensinar. Falam por exemplo que, muito mais que o conhecimento relativo à disciplina com a qual trabalha, o professor tem que ter domínio das rotinas diárias de escrituração e registro, tais como o preenchimento correto dos diários de classe, tem que saber preparar atividades avaliativas diferenciadas, saber elaborar o planejamento das aulas e do curso com eficiência, ter capacidade de escolher o material didático mais apropriado para as turmas, além de desenvolver outros talentos e habilidades relativas as relações humanas, como o gosto por trabalhar com diferentes faixas etárias e conhecimento de suas especificidades, estar sempre pronto a novas leituras do mundo, possuir uma bagagem cultural capaz de diversificar e ampliar seu discurso, ter e saber partilhar conhecimentos sociais afim de aproximar-se o máximo possível do universo do aluno, enfim, ser capaz de ouvir e ser ouvido, ser capaz de atrair e seduzir a turma. Sobre os saberes não acadêmicos e os fatores cognitivos incorporados ao trabalho docente, Tardif ressalta que:

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionadas com seu trabalho (...) para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar (TARDIF, 2002, p. 61).

Outro fator a ser considerado se refere às vivências do professor enquanto aluno, desde as primeiras experiências escolares, até chegar ao ensino universitário, compondo seu repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir de sua própria história pessoal discente.

Tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo, quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que são mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério (TARDIF, 2002, p. 69).

Continuando seus comentários acerca da formação de professores, Tardif (2002), aponta que os fundamentos do ensino são ao mesmo tempo sociais, existenciais e pragmáticos. Sociais porque são plurais, adquiridos em tempos e espaços diferentes, como a família, a escola, a universidade, desde a infância até o estabelecimento da carreira; existenciais porque o professor é o que ele viveu e acumulou pela sua história, constituindo-se numa pessoa completa com seu corpo, suas emoções, sua linguagem e seu relacionamento com os outros e consigo mesmo; pragmáticos porque estes saberes são delineados pelo trabalho e pelo trabalhador, saberes sobre o trabalho, modelados no exercício da função, colocados a serviço da ação educativa.

Nóvoa (1995), comentando a formação do profissional docente e discorrendo sobre a relação entre a ação educativa e seus receptores, afirma que:

A produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas. O novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes actores educativos e na prestação de serviços de qualidade (NÓVOA, 1995, p. 29).

Como toda técnica aplicada sobre um determinado objeto tem por finalidade exercer sobre ele uma ação transformadora, a Pedagogia, que é a tecnologia da Educação, por seu carácter marcado pelas interações humanas, exige do profissional docente uma gama de saberes que

ultrapassam o domínio dos conteúdos conceituais próprios de sua área de conhecimento, pois, segundo Tardif,

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, a nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia (TARDIF, 2002, p. 118).

O trabalho docente embora esteja cada vez mais inserido na esfera comum das profissões, e embora tenha uma tecnologia própria, assim como outras formas de trabalho humano, ele se caracteriza por sua condição de interatividade, até mesmo dialética, em relação ao seu objeto.

Os professores não buscam somente realizar objetivos; eles atuam, também, sobre um objeto. O objeto do trabalho dos professores são os seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo (TARDIF, 2002, p. 128).

Pesquisas sobre o conhecimento dos professores que atuam nas salas de aula do ensino fundamental e médio têm apontado, sobretudo nos últimos vinte anos, que estes possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles mesmos em seu trabalho cotidiano, como explica Tardif (2002), afirmando, inclusive, que “em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares” (TARDIF, 2002, p. 228).

No que diz respeito à subjetividade, um postulado central tem guiado as pesquisas sobre o conhecimento dos professores nos últimos vinte anos. Esse postulado é o seguinte: os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se pode é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos do seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância desta perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores das culturas e dos saberes escolares. Em suma, é sobre o ombro deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola (TARDIF, 2002, p. 228).

Não obstante, Tardif aponta que boa parte das pesquisas concernentes à educação tem se apoiado em duas vertentes, quando se reportam ao trabalho dos professores em sala de aula: ou são vistos simplesmente como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros ou como agentes sociais cuja prática é determinada por mecanismos sociológicos, reduzindo a visão da prática docente a duas possibilidades apenas, ou seja, a visão tecnicista e a visão sociologista. No entanto, para compreender a natureza do ensino, afirma Tardif, é preciso levar em conta a subjetividade dos próprios professores.

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2002, p. 230).

Ao assumir que os professores são atores competentes e ativos e que sua prática não é apenas o mero reproduzir de saberes processados por outros noutras esferas, admiti-se, portanto, que o trabalho dos professores de profissão, no dizer de Tardif, é também um espaço de produção de saberes, de transformação e mobilização, de saberes específicos ao professor. Este ângulo de visão do trabalho educativo permite afirmar que o professor de sala de aula é tal qual o professor-pesquisador universitário, um cientista, um pesquisador da educação que pensa e reflete sua prática professoral, desenvolvendo teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação.

Alves (2006) alerta, no entanto, que se por um lado a investigação dos saberes docentes pode contribuir para o desenvolvimento do fazer profissional dos professores, segundo a perspectiva de alguns autores, por outro lado ela pode servir ao ajustamento do ideário neoliberal, na medida em que se apresenta como um recuo no modo de conceber a formação de professores. Como ele mesmo afirma, “abordar o campo dos saberes da docência está longe de ser algo fácil e não problemático, principalmente em um contexto em que aquilo que é novo é, muitas vezes, rapidamente abraçado ou refutado” (ALVES. p. 03, 2006). Alves aponta ainda que

Ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível "praticismo" daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível "individualismo", fruto de uma reflexão em torno de si próprio; de

uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens dos contextos que a gerou, o que pode levar a uma banalização da perspectiva da reflexão (ALVES, 2006, p. 14).

Alves (2006) observa que no campo dos estudos sobre os saberes docentes e suas teorias, é terreno fértil para muitas discussões, longe de um pensamento consensual sobre a questão. Um bom exemplo disto são as críticas, por sinal pertinentes, lançadas por Duarte (2003), sobre o que, segundo seu entendimento, seria a manifestação dos ideários neo-liberais e que se constituem em concepções negativas do ato de ensinar:

de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores. (...) De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao "recuo da teoria" (DUARTE, 2003, p. 15).

Neste sentido ele percebe nitidamente, duas lógicas de entendimento: uma que vê nessas novas teorias, segundo suas palavras, uma ideologia que leva ao mascaramento da realidade e outra que vê nessas mesmas teorias, a possibilidade de contribuir com a profissão docente e a educação escolar. Continuando seu raciocínio, Alves aponta em sua análise, três aspectos que lhe parecem fundamentais para dar prosseguimento à discussão. Primeiramente, é preciso considerar algumas das críticas às teorias que evidenciam tanto e quase tão somente o protagonismo do professor, que, ao isolá-lo, corre o risco de aliená-lo ainda mais; em segundo, o zelo pelo rigor das argumentações é fundamental, para evitar distorções e generalizações espúrias e, em terceiro, é necessário que a tradição teórico crítica na educação brasileira dialogue com essas novas teorias, buscando responder velhas perguntas e problematizando outras novas.

3.3. O docente e a Educação de Jovens e Adultos

O professor da Educação de Jovens e Adultos trabalha com uma clientela muito diferenciada daquela para a qual a grande maioria dos cursos de graduação prepara. É bom

lembrar que disciplinas voltadas para o ensino na Educação de Jovens e Adultos são muito recentes nos cursos de graduação, resumindo-se praticamente a poucos cursos de Pedagogia ou a iniciativas particulares de um ou outro professor de Instrumentação Didática e Pedagógica.

As estatísticas nacionais (Inep, 2000) dão conta da existência de quase 190 mil professores atuando na educação básica de jovens e adultos (40% dos quais não têm formação superior), aos quais se somam alguns milhares de voluntários engajados em projetos de alfabetização no meio popular.(...) Esse contingente de cerca de duzentas mil educadoras com alguma experiência prévia em educação de jovens e adultos é insuficiente para fazer frente aos desafios de ampliação da oferta escolar, mas quase não há cursos superiores dedicados a habilitar educadores para esse campo. Uma prova disso é que, dos 1.306 cursos de Pedagogia existentes em 2003, apenas dezesseis ofereciam habilitação em educação de jovens e adultos. Para superar esse déficit seria desejável que os governos incentivassem as instituições de ensino superior a ampliar a capacidade de habilitar professores/as para o ensino de jovens e adultos, proporcionando também aos profissionais em exercício novas oportunidades de elevação de escolaridade, certificação e aperfeiçoamento profissional (Di Pierro, 2005, p. 24 - 25).

Assim sendo, os profissionais que lidam com esta modalidade, tem que buscar seus próprios caminhos, construídos na ação docente, entremeada com literaturas especializadas, lembrando sempre das questões sociais que envolvem, especialmente, esta modalidade de ensino.

Para atuar dentro de um novo pensar na EJA, mais humano, existencialista, verdadeiramente inclusivo, e ainda, proporcionador de transformações que só um verdadeiro ensino pode alcançar, aponta-se considerar a prática aliada à teoria; convergindo-se em um processo dinâmico, onde uma não pode ser construída sem a outra, admitindo-se revelar novos paradigmas educativos que contemplem estas concepções de ser humano em sua integralidade (ANTUNES. 2006, p. 24).

Ou ainda, conforme Vóvio, Bicas (2005),

Além do tratamento da EJA como uma modalidade educativa com características próprias, sempre se tem em mente o pressuposto de que o educador deve constituir-se num profissional capaz de produzir conhecimentos por meio da reflexão sobre seu fazer docente, de transformar sua prática e de gerir seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem (VÓVIO, BICAS, 2005, p. 202).

A Educação de Jovens e Adultos está intimamente associada à interdição do corpo, à discriminação e à exclusão, historicamente constituídas.

Dentro desse preconizado recorte social é que, ainda hoje, se enquadra o adulto não escolarizado. O aluno, o cidadão produtivo, o indivíduo que sobrevive a um contexto social que o discrimina e lhe atribui uma perspectiva cultural considerada empobrecida, embora ele apresente uma história de vida rica e robusta, capaz de permanecer e superar as adversidades que lhe foram apresentadas no decorrer da vida (CIANFA, 1996, p. 11).

Portanto, o aluno da Educação de Jovens e Adultos está, por implicações histórico-sociais, muito mais exposto ao que Bourdieu chamou de *violência simbólica* ou seja, como ele mesmo explica, ao poder que impõe significações como legítimas, dissimulando a relação de forças que estão na base de sua força. Quanto ao processo de violência simbólica que os desigualmente distantes são submetidos, Bourdieu e Passeron explicam:

É toda a lógica de uma instituição escolar baseada sobre um trabalho pedagógico tipo tradicional e que garanta até ao extremo a “infabilidade” do “mestre”, que se exprime na ideologia professoral da “nulidade” dos estudantes, essa mistura de exigência suprema e indulgência desabusada que inclina o professor a supor todos os fracassos da comunicação, por inesperados que sejam, como constitutivos de uma relação que implica, por essência, a má recepção das melhores mensagens pelos piores receptores (BOURDIEU, PASSERON, 1982, p. 124).

Paiva (2006) também se debruça sobre esta problemática, explicando de modo simples como esta violência simbólica se impõe, muitas vezes com a colaboração involuntária dos próprios educadores, especialmente sobre aqueles cuja história de vida fundamentada na exclusão, os expulsou da escola formal:

Concepções de alfabetização são, ainda, desafio a enfrentar, pela forma como educadores se formaram, crendo que, porque ensinam, os sujeitos aprendem. Quando estes não aprendem, a "culpa", atribuída aos próprios sujeitos, exime professores da responsabilidade. Saberes e conhecimentos produzidos fora da escola têm pouca chance de serem considerados, pois são sistematicamente negados em situação de aprendizado da leitura e da escrita (PAIVA, 2006, p. 05).

A escola concebida sob os valores da violência simbólica se legitima pela reprodução de um saber que deve ser adquirido e incorporado pelas camadas sociais alienadas da cultura dominante e, que por isso mesmo, não têm seus valores, saberes, conceitos e crenças considerados como verdadeiros e válidos.

A análise das características sociais e escolares do público dos receptores de uma mensagem pedagógica não tem sentido a não ser que conduza a construção do sistema de relações entre, de um lado, a escola concebida como instituição de reprodução da cultura legítima, determinando, entre outras culturas, o modo legítimo de imposição e de inculcação da cultura escolar, e de outro lado, as classes sociais, caracterizadas, sob o aspecto da eficácia da comunicação pedagógica, pelas distâncias desiguais em relação à cultura escolar e pelas disposições diferentes para reconhecê-la e adquiri-la (BOURDIEU, PASSERON, 1982, p. 115).

Enguita desenvolveu um longo percurso pela história da educação para explicar de um modo bem evidente, as interfaces dessa violência simbólica travestida de “educação para todos”:

Os pensadores da burguesia em ascensão rezaram durante um longo tempo a ladainha da educação para o povo. Por um lado, necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da Igreja e, em geral, para conseguir a aceitação da nova ordem. Por outro lado, entretanto, temiam as conseqüências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isto poderia alimentar neles ambições indesejáveis (ENGUITA, 1989, p. 110-111).

Mais adiante Enguita, citando Lock, um dos inspiradores e incentivadores da educação moderna, exemplifica:

Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender as funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação diária (JOHN LOCKE apud ENGUITA, 1989, p. 111).

Revelado o caráter dessa escola que produz e reproduz os excluídos da educação, os corpos interditados ao longo da história da exploração do homem sobre o próprio homem, a Educação de Jovens e Adultos quando estabelecida pela dialogicidade, como por exemplo recomenda Paulo Freire pode se transformar em um foco de resistência, em contra-mola à violência simbólica que se impõe sobre a sociedade. Pondera Enguita:

A pedagogia de Freire pretende que o homem assuma o mundo e a si mesmo como problema, percorrendo um caminho que passa simultaneamente pela alfabetização e pela consciência política ao longo do qual se estabelece uma relação entre “educador-educando”, assim como uma relação ativa entre o homem e o mundo que o rodeia (ENGUITA, 1993, p. 103).

Tomando como referência este raciocínio, o educador que atua na Educação de Jovens e Adultos precisa se dar conta de sua função social enquanto mediador entre, de um lado os conhecimentos clássicos, oferecidos pela escola e a sua necessária descortinização e de outro, os saberes populares trazidos para o espaço escolar pelos estudantes.

Dentro desse preconizado recorte social é que, ainda hoje, se enquadra o adulto não escolarizado. O aluno, o cidadão produtivo, o indivíduo que sobrevive a um contexto social que o discrimina e lhe atribui uma perspectiva cultural considerada empobrecida, embora ele apresente uma história de vida rica e robusta, capaz de permanecer e superar as adversidades que lhe foram apresentadas no decorrer da vida (CIANFA, 1996, p. 11).

Estabelece-se assim um diálogo permanentemente aberto entre os dois, sendo que um não sobreponha ao outro, mas que ambos contribuam para a construção de um homem mais pleno e consciente de si mesmo e dos outros.

A escolarização na Educação de Jovens e Adultos se constitui, portanto, não em um simples recurso supletivo àqueles cujo acesso ao conhecimento foi negado, mas, segundo Antunes, em um direito reparatório pelas causas dessa exclusão, pois, segundo Antunes,

revelando-se a EJA como um espaço de educação social, e concebendo-a como tal, remete-se à responsabilidade da própria sociedade que acabou por excluir tantos indivíduos, que acabam retornando ao ensino por esta modalidade de ensino. É preciso conceber a educação como um direito a todas as pessoas, sem exceção, sem distinção, e dentro da vivência diária de cada ser. As práticas educativas nesta modalidade de ensino, muito mais que direito à cidadania, apontam o direito à escolarização, do qual todos nós somos portadores naturalmente (ANTUNES, 2006, p. 25).

A assunção desta responsabilidade político-social exige do professor que atua na Educação de Jovens e Adultos a compreensão das particularidades de cada um de seus alunos, bem como das circunstâncias que os levaram a constituir essa modalidade de ensino. Continua Antunes:

Entender a realidade existente na Educação de Jovens e Adultos é antes de tudo atender a diversidade que revela este campo educacional. Uma das grandes questões que envolvem o ensino na EJA, está nas particularidades dos alunos que estão inseridos neste contexto educativo, seja pela distinta realidade sócio-cultural, como pelas diversificadas faixas etárias em que se apresentam os educandos. São eles, adultos que não tiveram seu direito à escolarização atendida em tempos regulares, tanto por motivos econômicos, como culturais

e/ou por valores familiares não concebidos em relação às necessidades de ensino e de aprendizagem, mesmo que esse direito primeiro seja assegurado pela Constituição Federal (ANTUNES, 2006, p. 52).

No entanto, uma postura quixotesca, fazendo de sua prática docente um palanque panfletário na busca desesperada por mudanças sociais imediatas pode se tornar na busca do professor da Educação de Jovens e Adultos menos atento a suas limitações. Sobre este problema, Enguita também discorre:

A falsa dicotomia entre mudar as consciências ou mudar a realidade teve e tem também sua manifestação, e intensa, dentro do Marxismo depois de Marx e do movimento operário que nele se inspira ideologicamente. A opção a favor da mudança das circunstâncias se traduz nas teses de que a ideologia, as formas de vida, etc., somente podem ser alteradas depois, inclusive muito depois de haver mudado as estruturas da sociedade, o que leva ao abandono desta frente e, em particular, ao abandono da educação em todo o período prévio da tomada de poder pelo proletariado. (...) No terreno da educação, essa dicotomia se traduz também numa dupla alternativa. Por um lado, todas as ilusões que o reformismo pedagógico deposita nas potencialidades de uma educação diferente, capaz de formar homens diferentes e, portanto, uma sociedade diferente. Por outro lado, a posição segundo a qual não é possível mudar a educação sem antes mudar a sociedade que se materializa no abandono da educação e da pedagogia. Neste terreno, mas num nível micro-pedagógico, ou propriamente pedagógico, a alternativa se colocaria entre mudar o conteúdo da inculcação, pois a educação, na medida em que o papel ativo corresponde ao educador e o educando continua sendo considerado como elemento passivo (mudar os homens), consistiria numa manipulação das consciências; ou mudar as condições nas quais se exerce a ação educativa para influir, não direta, mas indiretamente na formação do educando, ao qual corresponderia uma posição ativa, quer dizer, a manipulação do ambiente (mudar as circunstâncias) (ENGUITA, 1993, p. 95).

Outro fato a ser levado em consideração é que o aluno da Educação de Jovens e Adultos já possui uma vivência e uma visão de mundo que lhe são próprias e que devem ser observadas com sensibilidade e atenção pelo professor, para que possam ser aproveitadas nas mais diferenciadas situações de aprendizagem. Comenta Cianfa:

O aluno adulto é possuidor de um considerável elenco de conceitos espontâneos já desenvolvidos, resultantes das situações concretas que vivenciou; relacionar esses conceitos cotidianos aos conceitos científicos exige uma mediação interna e externa. Sendo que a situação de mediação externa necessita de um mediador que respeite a condição do aluno e favoreça uma situação de interação satisfatória, é necessário que esse mediador, que pode ser o professor ou um

colega, mais experiente, perceba os diferentes momentos da situação de aprendizagem do aluno e o estimule de forma a ajudá-lo na construção de novos conhecimentos, significações e habilidades (CIANFA, 1996, p. 69).

Paiva (2006) corrobora com esta afirmação ao explicitar que:

Tendo como princípio o entendimento de que os saberes, produzidos ao longo da vida pelos sujeitos praticantes, são a base sobre a qual assentam seu estar no mundo, sua compreensão e as explicações sobre ele, a educação de jovens e adultos faz-se viva para sujeitos professores, eles também jovens e adultos em processos de metacognição sobre o aprender de seus alunos, produzindo conhecimentos, nem sempre suficientes para possibilitar a continuidade dos processos de aprendizagem e adequados para criar ambientes satisfatórios ao aprendizado do que deve compor o currículo na educação de jovens e adultos (PAIVA, 2006, p. 26).

O trabalho educativo na Educação de Jovens e Adultos exige uma aproximação mais imediata entre aluno e professor, pois os que procuram a Educação de Jovens e Adultos, o fazem, na maioria dos casos, cheios de esperanças e necessidades urgentes de uma melhoria em sua condição de vida o mais rápido possível. Sobre esta questão, Cianfa (1996) explica:

Ao interagirmos junto aos alunos adultos, podemos sentir a crença que este aluno deposita na escola, tornando-a, por vezes, uma agência de ilusões. O aluno adulto vê na escolarização a possibilidade de melhoria profissional, de aprimoramento intelectual, de ascensão social e, principalmente, de satisfação e sucesso pessoal. Ele procura na escola a valorização que não encontra na sociedade e ele crê, acima de tudo, que encontrará na escola educadores responsáveis e sensíveis que o tratem com respeito e consideração, onde ele será estimulado e atendido dentro de um ambiente equilibrado e competente. Neste sentido, o professor deve conhecer de perto seus alunos, estar familiarizado com os processos através dos quais eles raciocinam para, então, ser capaz de organizar a situação de aprendizagem. Os comportamentos dos professores e dos alunos estão, portanto, dispostos em uma rede de interações envolvendo comunicação e complementação de papéis, onde expectativas recíprocas são colocadas. Nessas interações é importante que o professor procure colocar-se no lugar dos alunos para compreendê-los, ao mesmo tempo que os alunos podem, com a ajuda do mestre, conhecer as opiniões, os propósitos e as regras que este busca estabelecer para o grupo-classe. Nesse processo, mestre e aprendizes devem se respeitar como pessoas, como indivíduos que possuem experiências diferenciadas dentro de uma mesma cultura (CIANFA, 1996, p. 81).

Até mesmo as técnicas utilizadas na sala de aula têm que ser muito bem esquematizadas e tendo o cuidado com o tempo reduzido do curso, para não se perder no programa, principalmente quando se trata do ensino no segundo segmento, ou seja, nas quatro última séries do ensino

fundamental. O aluno da Educação de Jovens e Adultos, por outro lado, dado às suas responsabilidades cotidianas, não possui, na maioria das vezes, outra fonte de informação que não seja a escola. Poucos têm acesso a jornais, revistas, internet e outros meios, daí a importância maior de se estabelecer um método de ensino fundamentado na prática dialógica. Afirma Costa:

Os alunos não têm tempo durante o dia para estudarem. Trabalham o dia inteiro. Muitos vêm direto do trabalho para a escola. A hora de estudo é mesmo dentro da sala de aula. O momento do aprender sistemático passa a ser uma troca de vontades. O esforço de assimilar o máximo possível nos momentos que estão juntos. É o espaço onde todos têm sua participação. Todos fazem, falam, escutam e aprendem. É a constituição de sua história e da história do outro pelas relações sociais dialógicas que inserem o sujeito como fonte de transformações sociais. É a sala de aula como espaço propício para o desenvolvimento do ser político - de poder, epistemológico - de saber, e amoroso - um ser de acolhimento (COSTA, 2006, p. 38).

Um outro problema que se apresenta com frequência no ensino na Educação de Jovens e Adultos, diz respeito à *infantilização* do currículo. É comum a mera repetição de conteúdos e métodos utilizados nas salas de ensino regular para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, manifestados inclusive em boa parte dos raros materiais didáticos produzidos para este fim, sobretudo quando se trata do segundo segmento. Observa Oliveira:

Alguns dos problemas que enfrentamos nas escolas e classes decorrem exatamente dessa organização curricular que separa a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares. No caso da EJA, um outro agravante se interpõe e se relaciona com o fato de que a idade e vivências social e cultural dos educandos são ignoradas, mantendo-se nestas propostas a lógica infantil dos currículos destinados às crianças que freqüentam a escola regular (OLIVEIRA, 2007, p. 05).

Oliveira continua suas observações ao afirmar que:

Esse é, possivelmente, um dos principais problemas que se apresentam ao trabalho na EJA. Não importando a idade dos alunos, a organização dos conteúdos a serem trabalhados e os modos privilegiados de abordagem dos mesmos seguem as propostas desenvolvidas para as crianças do ensino regular. Os problemas com a linguagem utilizada pelo professorado e com a infantilização de pessoas que, se não puderam ir à escola, tiveram e têm uma vida rica em aprendizagens que mereceriam maior atenção, são muitos (OLIVEIRA, 2007, p. 06).

Por muitas vezes tem se utilizado de termos no diminutivo nas salas de aula, como “caderninho”, “tarefinha” e outros, principalmente quando se trata de alunos com mais idade.

Professores quase sempre formados para lidar com crianças acabam "caindo", no âmbito dos sistemas, em classes de jovens e adultos com pouco ou nenhum apoio ao que deveriam realizar. Também educadores populares, plenos de verdades sob o prestígio da educação popular, descrevem concepções pautadas em um tempo, em uma realidade social cujo movimento se altera, necessariamente, por ser histórico, sem que as enunciações ou mesmo as práticas o acompanhem (PAIVA, 2006, p. 07 e 08).

É provável que, usando desse tipo de tratamento o professor ou professora pensa em suavizar as relações com os educandos, mas na verdade apenas reforça a baixa auto-estima que estes alunos trazem consigo para a escola, decorrente do sórdido processo de culpabilização da vítima, tão presente nessa sociedade competitiva e meritocrática que exclui os oprimidos. “O uso do diminutivo relembra permanentemente ao aluno da EJA que aquele lugar que ele ocupa naquela classe configura uma distorção”. (OLIVEIRA, 2007, p. 06). Sobre a organização e seleção dos conteúdos, é preciso verificar que na maioria das vezes, segundo Oliveira (2007), não atendem à complexidade do “estar no mundo, da vida cotidiana e das aprendizagens que nela ocorrem”. (idem. P. 09). Mediante esta reflexão, Oliveira lembra e recomenda que:

Apesar da seriação e dos procedimentos classificatórios de avaliação, uma sala de aula sempre será constituída de sujeitos que sabem uma série de coisas e deixam de saber outras, num processo incontrolável por quaisquer instrumentos formais, sejam eles de organização de conteúdos ou de avaliação de aprendizagens. Quanto maiores as possibilidades abertas pelo currículo formal para dar conta dessa multiplicidade, mais ele estará inserido no cotidiano da experiência escolar. Quanto mais fechado e definidor se pretender o currículo formal, menos associações terão com a dinâmica cotidiana das salas de aula. Ou seja, ao invés de prescrever o que deve ser a escola, uma proposta curricular precisa dialogar com aquilo que ela é (OLIVEIRA, 2007, p. 11).

Sobre a situação em que se encontra a Educação de Jovens e Adultos no Brasil atual, é preciso reportar-se à década passada. Durante a V CONFITEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, na Alemanha em 1997, estabeleceu-se uma agenda para os próximos anos, denominada *Agenda para o Futuro*:

Dentre os temas abordados com prioridade pela *Agenda para o Futuro* aprovada na Conferência, consta a garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica, concebidas como ferramentas para a democratização do acesso

à cultura, aos meios de comunicação e às novas tecnologias da informação. A educação de jovens e adultos foi valorizada também por sua contribuição à promoção da igualdade entre homens e mulheres, à formação para o trabalho, à preservação do meio ambiente e da saúde (Di Pierro, 2005, p. 18).

Seis anos depois, em um encontro promovido pela UNESCO em Bancoc, constatou-se, segundo Di Pierro (2005), um recuo nos investimentos na Educação de Jovens e Adultos em quase todo o mundo, devido principalmente às pressões de agências internacionais como o Banco Mundial, por exemplo, que entendem a educação básica e fundamental de crianças e adolescentes como prioridade maior e até mesmo única, em muitos casos. No Brasil, os propósitos da *Agenda para o futuro* não foram plenamente assimilados, mesmo tendo influenciado o relator do Parecer 11 que subsidiou a Resolução 1/2000 do Conselho Nacional de Educação, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Sobre a importância da alfabetização de jovens e adultos, a Declaração de Hamburgo já havia destacado que *“a alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, (...) é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. (...)”*. O desafio, portanto, é oferecer-lhes esse direito, já que a alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida. O Parecer CNE/CEB nº 4/98 corrobora essa visão, ao afirmar que *“nada mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história”* (OLIVEIRA, 2007a, p. 04).

Apesar deste compromisso legal formalizado com a Educação de Jovens e Adultos, o olhar sobre esta prática de ensino ainda permanece voltada para o passado.

A concepção ainda predominante entre educadores e gestores da educação brasileiros continua a ser a visão compensatória que atribui à educação de jovens e adultos a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência. Essa concepção está por trás da constituição do ensino supletivo, que continua a ser a referência comum para pensar a educação de jovens e adultos no Brasil (Di Pierro, 2005, p. 20).

É fato que o Brasil implantou programas de alfabetização e elevação da escolaridade, de qualificação profissional, de preservação patrimonial, de preservação ambiental, de saúde preventiva e outros como demonstram as experiências como os Movimentos de Alfabetização -

MOVA, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o Plano Nacional de Qualificação Profissional, o Programa Alfabetização Solidária e, mais recentemente, também o Programa Brasil Alfabetizado. No entanto, no entender de Di Pierro (2005), a ausência de articulação entre estes programas tem levado à dispersão de recursos que, aliás, são escassos, limitando seus impactos sociais a ponto de programas destinados a minimização do impacto no meio ambiente ou de orientação sexual e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, mesmo contando com metodologias e materiais educativos de apoio, raramente chegam às escolas e são desconhecidos da maioria dos professores

Sobre o Pós-Hamburgo, Paiva (2006) aponta para duas importantes vertentes na Educação de Jovens e Adultos: A primeira, a da *escolarização* que, considerando a educação como um direito humano, assegura este direito para todos independente de gênero, etnia, extrato social e, principalmente, idade; a segunda, da *educação continuada* que, ressignificando os processos de aprendizagem pelos quais os indivíduos se produzem e se humanizam, se estende ao longo da vida, não se restringindo apenas à escolarização e muito menos à alfabetização, mas incluindo ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização e outras tantas, independente da educação formal e do nível de escolaridade, incluindo a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em constante processo de aprendizagem.

Diante do exposto, pode-se concluir que, em relação ao futuro da docência na Educação de Jovens e Adultos, de acordo com Paiva:

Há um novo desenho fazendo-se na paisagem do país, produzido quase silenciosamente pelo trabalho dos fóruns, com efetiva interferência nas concepções e práticas de educação de jovens e adultos, porque realizado como formação continuada, exercitando o método democrático e pautado na cidadania. Esse desenho, tramado nos espaços cotidianos, com táticas de ocasião, tem alterado as agendas e enredado nos fios novos interlocutores para a mesma causa. O cenário – a teia – é favorável e as disposições, recíprocas, possibilitam manter desenhos tramados na espera, nas escolhas, nas lutas, e na certeza de que as lições de hoje devem ser relembradas sempre, porque a educação de adultos, como um direito não-dado, mas arrancado do chão, não pode mais escapar das mãos dos que por ele têm despendido a vida (PAIVA, 2006, p. 30).

Isto posto, a Educação de Jovens e Adultos hoje, mais que uma medida compensatória, é para muitos, ao lado de políticas que visem a melhoria da qualidade do ensino público, o

rompimento da ideologia da interdição dos corpos que por séculos tem negado a educação a uma grande parcela da sociedade brasileira.

Ninguém vive bem sua sexualidade numa sociedade tão restritiva, tão hipócrita e falseadora de valores; uma sociedade que viveu a experiência trágica da interdição do corpo com repercussões políticas e ideológicas indiscutíveis; uma sociedade que nasceu negando o corpo. Viver plenamente a sexualidade sem que esses fantasmas, mesmo os mais leves, os mais meigos, interfiram na intimidade do casal que ama e que faz amor, é muito difícil. É preciso viver relativamente bem a sexualidade. Não podemos assumir com êxito pelo menos relativo, a paternidade, a maternidade, o professorado, a política, sem que estejamos mais ou menos em paz com a sexualidade. O educador não pode passar por cima dos desejos, não pode escondê-los, não pode traí-los, não pode punir os desejos, nem punir os que desejam. O que a pedagogia tem que fazer é compreendê-los, tentar ver os caminhos de solução legítima para eles. Ao abafá-los, negá-los ou discriminá-los, estamos interditando o corpo. Eu continuo sendo um homem para quem a sexualidade não apenas existe, mas é importante, fundamental. A minha sexualidade tem a ver com os livros que eu escrevo, com o amor que eu tenho à vida. Se, de repente, me sentir faltoso da sexualidade, o que vai acontecer um dia, espero já estar absolutamente preparado. Não foi por acaso que, quando secretário, abri as portas da secretaria a essa extraordinária mulher que é a Marta Suplicy, para que ela, com sua equipe, fizesse uma das melhores coisas que esse país já viu. Cerca de cinco mil adolescentes transaram a compreensão crítico-amorosa de seus corpos e, com isso, melhoraram seu desempenho com relação à História, à Geografia, à Matemática etc. É que no fundo a sexualidade, sem querer chegar a nenhum reducionismo, tem muito de centro de nós mesmos. Uma coisa é a sexualidade do fenômeno vital, do animal. A outra é a sexualidade que se inventa, que vira jogo, que vira brinquedo. O estudo da sexualidade não pode ser reduzido à pura descrição fisiológica do corpo. É, sobretudo, um grito em torno do direito de gozar. Eu nunca tinha dito isso. Foi bom dizer. (FREIRE, 1992).

4. BREVE OLHAR SOBRE A FALA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Prólogo

É fácil imaginar a cena: em uma aula qualquer da Educação de Jovens e Adultos (EJA), um aluno ou uma aluna, aproveitando um mote inesperado, solta uma piadinha ou uma observação maliciosa, deixando alguns corados e outros mais assanhados. O assunto da aula se perde e o professor, mais embaraçado ainda, tenta de todas as maneiras contornar a situação, mas procurando se esquivar do assunto invasor que lhe causa tanto incômodo. A sexualidade tem sido tratada ainda com muita suscetibilidade, com ressalvas, sendo considerada como um tema tabu em muitas salas de aula, apesar de estar contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nas salas destinadas à Educação de Jovens e Adultos a situação ganha contornos ainda mais complexos: a sexualidade, embora esteja presente na escola, se mova pelos corredores e entre pelas salas de aula, ainda permanece, na maioria das vezes, invisível. Mesmo sendo convidada pelos temas transversais, ainda é tratada por muitos como uma intrusa, marginal, provocativa. Parte considerável dos educadores não se sente suficientemente preparada para tratar deste assunto, enquanto outros o abordam partindo tão somente de seu ponto de vista, sem nenhum preparo, disseminando crenças e opiniões equivocadas e até preconceituosas. No entanto, já é possível encontrar um grupo ainda pequeno, mas que cresce a cada dia, de professores que vêem a educação como parte de um processo emancipatório e que, preocupados com as questões que envolvem a sexualidade, procuram por apoio e informações e, no esforço para libertar o outro, libertam a si mesmos.

4.1. Apresentando a pesquisa

Fala corrente nos discursos de todo governo é a prioridade em saúde e educação. O que se observa, no entanto, é que programas estatais anunciados como sendo de inclusão total, oferecendo escola para todos, não conseguem diminuir as diferenças e nem podem oferecer condições de igualdade de oportunidades de acesso, permanência e usufruto dos bens da educação, pois por estarem inseridos numa sociedade desigual, eles reproduzem essa desigualdade, sobretudo nos bairros periféricos e no meio rural, ampliando o abismo social

mesmo entre as escolas públicas. Essa mesma desigualdade que faz com que a educação não seja oferecida a todos do mesmo modo reparte desigualmente a sociedade entre os que detêm o poder e os que a ele se submetem. Usando as palavras de Brandão (1984) o deslocamento dos jovens do “saber sem trabalho” (a escola) para o “trabalho sem saber” (a roça, a agroindústria, o subemprego), alimenta os bancos escolares da Educação de Jovens e Adultos a cada convocação daqueles que nunca freqüentaram a escola, daqueles que dela foram excluídos e daqueles que nela fracassaram, indivíduos subalternos e pobres a quem a escola deve proporcionar, ainda que tardiamente, os elementos civilizatórios que os tornem eficazes para o trabalho ao qual foram destinados, sem alimentar aspirações maiores, conformando-os em seu extrato social.

A preocupação com a educação, principalmente da população adulta como meio de elevar as condições de vida nos países subdesenvolvidos, remonta ao início da guerra fria e tem sido propagada pela UNESCO desde 1945, quando de sua criação, enfatizando que o crescimento econômico e a modernização são elementos fundamentais para a melhoria das condições de vida nestes países. Canário comenta:

O desenvolvimento da Educação de Adultos, na segunda metade deste século, deve sua “visibilidade” social e política, numa larga medida, as ofertas educativas destinadas a adultos pobres e pouco (ou nada) escolarizados. Estas ofertas educacionais, de iniciativa estatal ou de organismos internacionais, forma, sobretudo, centradas na alfabetização. Não, é pois de admirar que, durante muito tempo, educação de adultos e alfabetização fossem entendidos como sinônimos (CANARIO, 1999, p. 49).

Porém é preciso ressaltar que apenas o crescimento econômico é insuficiente para diminuir as condições de desigualdade e pobreza, uma vez que crescimento econômico não é o mesmo que desenvolvimento, pois, diferentemente da dependência externa, o desenvolvimento está ligado a atitudes emancipatórias. É evidente que há uma relação íntima entre desigualdade, escolaridade e pobreza.

As grandes diferenças educacionais entre ricos e pobres têm um impacto significativo nas desigualdades de renda e na pobreza porque são agravadas por altos retornos à educação, particularmente ao segundo grau (salários 15% mais altos por cada ano adicional de escolaridade) e a educação superior (salários 22% mais altos por cada ano adicional de escolaridade). Ademais, há evidências de que o acesso a empregos formais e a empregos bem remunerados exige cada vez mais, pelo menos a conclusão do segundo grau. Assim as lacunas na educação interagem com a segmentação do mercado de trabalho, limitando o

acesso dos pobres a melhores empregos. Qualificações mais baixas e acesso reduzido a melhores empregos, por sua vez, determinam rendas mais baixas e maior pobreza e, em conjunto, explicam cerca de 50% da desigualdade na renda per capita do país (HERRAN. p. 77-78. 2005)

Neste momento, o ensino na Educação de Jovens e Adultos encontra seu maior referencial nos ideais do educador pernambucano Paulo Freire, para quem a educação em seu compromisso social transformador deve caminhar a passos largos na direção da libertação dos oprimidos.

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento humanitarista”, para tentar, através de exemplos retidos de entre os opressores, modelos para sua “promoção”. Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção (FREIRE, 1994, p. 22).

Assim dizendo, não existe neutralidade no processo educativo, pois toda educação é política. Ou se fundamenta na práxis social de ação sobre as estruturas sociais ou consente em perpetuá-las. Portanto, a educação como conscientização, se faz por intermédio da libertação de todos os que estão submetidos à opressão, tanto opressores, quanto oprimidos. A práxis neste processo educativo acontece pela atuação do homem no mundo, sua transformação e a transformação de si mesmo. E por ser o homem um ser inacabado, portanto sendo, a educação transformadora é um processo infinito, alicerçado na esperança. A educação se faz quando o homem percebe a realidade como fruto da ação dos homens e a sua capacidade de modificar esta realidade, percebendo-se assim como ser histórico.

Partindo destes pré-supostos, pode parecer simples o trabalhar sexualidade na Educação de Jovens e Adultos. No entanto, muitos professores ainda apresentam muito desconforto em falar sobre sexualidade na sala de aula e muito mais dificuldade ainda em perceber o caráter político de uma educação emancipatória e, portanto, de uma orientação sexual também emancipatória.

Mas diante da constatação de que não é mais possível adiar a Orientação Sexual, é imprescindível que os professores façam o debate em torno do ensino da sexualidade em todos os níveis da educação escolar, especificamente na Educação de Jovens e Adultos.

Por se tratar de um público diferenciado e que já trás consigo uma bagagem considerável de saberes, sendo que muitos são casados e outros já têm uma vida sexual ativa, trazem para a

sala de aula muitas vezes, idéias já calcificadas e valores arraigados que dificultam o questionamento de paradigmas e concepções já há muito interiorizado.

Selecionar os conteúdos necessários que contemplem a estas indicações, ainda mais sabendo das dificuldades mais comuns aos alunos da Educação de Jovens e Adultos que mal lêem e têm uma grande resistência em participar interativamente das aulas, é para muitos professores um enorme desafio. O primeiro passo é captar a linguagem do público que compõe o corpo discente. Sem o estabelecimento de uma linguagem comum que possa ser entendida por todos, sendo ao mesmo tempo simples sem ser vulgar, é impossível estabelecer o diálogo. Outro passo é a paciência para com os alunos que estão diante de uma abordagem nova de um assunto polêmico, por isso mesmo, assustador.

Para muitos, estar diante de uma pedagogia libertadora que promova a sua assunção, é um momento traumático. Daí a necessidade de o educador se posicionar como um parteiro do pensar certo, criticamente, propondo uma orientação sexual que se estabeleça em nível horizontal, na qual cada indivíduo possa se manifestar sem receios ou temores de ser censurado por não saber.

Uma prática educativa assim implica, inevitavelmente, em uma mudança de postura do professor em relação ao ensino-aprendizagem.

Diante do até aqui exposto, o presente trabalho passa ao relato das experiências de alguns professores da Educação de Jovens e Adultos no tocante à sexualidade na sala de aula. Para tanto, foram ouvidos dezessete professoras e professores da Educação de Jovens e Adultos, pertencentes às redes estadual e/ou municipal, de diferentes áreas de conhecimento. Agrupadas por assunto, suas respostas foram analisadas sob a reflexão crítica de autores que se dedicam à formação docente e mais especificamente à formação de Orientadores Sexuais.

Quanto o uso do termo *Orientação Sexual*, é preciso que se faça um esclarecimento. Alguns autores, quando se referem às práticas pedagógicas que envolvem temas relativos à sexualidade, a elas se referem como Educação sexual. Dentre os que defendem essa premissa está Figueiró que sobre o assunto, afirma: “defendo a padronização de um linguajar científico em que a denominação *educação*, ao invés de *orientação*, seja adotada, embora considere que o principal é a forma como o trabalho é realizado, os objetivos propostos e os resultados alcançados.” (FIGUEIRÓ, 2002, p. 66). Outros defendem que a terminologia correta é Orientação sexual. Dentre os que se utilizam desta nomenclatura está Ribeiro, que nos recomenda:

Não é mais possível esconder que os adolescentes e jovens têm um comportamento sexual ativo que necessita de orientação, não mais no sentido moral e repressor das décadas de 30, 40 e 50, mas em sua dimensão de vida de relação entre os sexos, de vida social e afetiva, de crescimento pessoal onde possa tanto debater e questionar tabus e preconceitos, quanto incorporar conhecimentos de anatomia e fisiologia sexual, ao mesmo tempo em que lida com a ansiedade, o medo e a culpa (RIBEIRO, 2002, p. 15).

Porém, embora adotando nomenclaturas diferentes, estes autores enfileiram-se na mesma trincheira, na luta permanente por uma orientação sexual cada vez mais emancipatória. Neste trabalho utilizaremos o modo Orientação sexual em concordância com o PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais, por entender ser a nomenclatura oficial no momento, enquanto o debate não se define e por entender que não cabe à escola o papel de educar, que é prerrogativa da família. À escola cabe o papel de orientar.

Em relação ao método empregado nesta dissertação, dada à complexidade do tema e sua íntima relação com o histórico fenômeno de exclusão social e ideologia da interdição dos corpos a que ele se reporta, naturalmente transita pelo método dialético, em acordo com Demo.

A dialética privilegia o fenômeno a transição histórica, que significa a superação de uma fase por outra, predominando na outra mais o novo do que repetições possíveis as fase anterior. Essa colocação é importante também porque aceita a dialética como uma forma de privilegiar certos fenômenos sobre outros; não vê nem explica tudo. Tal perfeição não existe em metodologia. Assim, a dialética não escapa à condição comum de ser uma interpretação da realidade, ou seja, de ser uma das formas de a construir. Será preferível às outras, não porque não tenha defeitos, mas porque os tem menos, ou é mais compatível com a realidade a ser pesquisada. A dialética está ligada ao fenômeno da contradição ou, em outros termos, do conflito. Aceita que predomina na realidade o conflito sobre harmonias e consensos. E mais: acha que as contradições não precisam provir de fora, exogenamente, mas de dentro, como característica endógena. (DEMO, 2008, p. 86).

Porém, sobre o método e seu uso na pesquisa científica, Silva e Menezes alertam:

Na era do caos, do indeterminismo e da incerteza, os métodos científicos andam com seu prestígio abalado. Apesar da sua reconhecida importância, hoje, mais do que nunca, se percebe que a ciência não é fruto de um roteiro de criação totalmente previsível. Portanto, não há apenas uma maneira de raciocínio capaz de dar conta do complexo mundo das investigações científicas. O ideal é empregar métodos, e não um método em particular, que ampliem as possibilidades de

análise e obtenção de respostas para o problema proposto na pesquisa. (SILVA e MENEZES. p. 03, 2003).

Como este é um assunto pouco explorado, a visitação a documentos e periódicos ocorreu ocasionalmente, assim como o cruzamento de dados e informações obtidas em acervos "*on line*," por meio de consultas a órgãos públicos, institutos, organizações não governamentais e tantos outros que puderam contribuir com informações pertinentes à pesquisa, sobretudo no tocante à revisão bibliográfica, utilizando-se principalmente de teses e dissertações.

Para a pesquisa junto aos professores foi escolhida em princípio, a metodologia da entrevista semi-estruturada. Porém, a dinâmica do cotidiano da maior parte dos professores entrevistados levou a fazer uso de um questionário a ser respondido por eles, voltando-se então para o uso da entrevista estruturada. Aos questionários foram acrescentadas observações e conversas posteriores com os professores entrevistados. Essas conversas, com o consentimento dos professores participantes da pesquisa, foram gravadas em mp3 e depois de transcritas, juntadas às respostas dos questionários, organizadas de acordo com os temas abordados. A pesquisa se dedicou em registrar as falas e impressões dos professores no tocante à sexualidade no espaço escolar na Educação de Jovens e Adultos, não sendo sua preocupação maior, nesse momento, analisá-las.

No entanto, quando se trata de explicar a metodologia utilizada na pesquisa, convém ressaltar que, segundo Demo (2008):

A metodologia é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente. Para atingirmos tal finalidade, colocam-se vários caminhos. Disto trata a metodologia. É um erro superestimar a metodologia, no sentido de cuidar mais dela do que de fazer ciência. O mais importante é chegar onde nos propomos chegar, ou seja, fazer ciência (DEMO. p. 19. 2008).

Por estes vários caminhos (questionários, entrevistas, conversas e observações), esta pesquisa se propôs dar início, ainda que superficial, a este tema tão abrangente e pouco explorado que é a sexualidade na Educação de Jovens e Adultos. Apoiando-se na fala de dezesseis professores e uma gestora educacional pertencentes a escolas e redes diferentes, esta pesquisa se coloca como qualitativa em relação aos resultados por ela obtidos.

4.2. Apresentando os entrevistados

Antes de prosseguir, convém esclarecer que daqui para diante, por se tratar do relatório e impressões acerca da pesquisa, em alguns momentos a redação se dará também na primeira pessoa e a Educação de Jovens e Adultos será designada apenas pela sigla EJA.

No início da pesquisa, a expectativa era de que haveria muita dificuldade quanto à disposição dos professores em ser entrevistados. Ao contrário do esperado, os professores aderiram à idéia de falar sobre um assunto tão importante, mas tão pouco comentado na escola. Sobre o uso da palavra quanto à sexualidade, Catonné (2001) relata:

Em dezembro de 1990, uma pesquisa revelava que desagradava a uma pessoa em cada três falar de sua vida sexual. A de 1992 daria a entender uma mudança nesta repugnância. (...) 77% das pessoas aceitaram responder a longas entrevistas telefônicas. (...) Parece que nossos conterrâneos não temem mais falar livremente do sexo (CATONNÉ, 2001, p. 90).

As impressões de Catonné (2001) sobre a população francesa parecem se aplicar ao grupo de professores contatados para as entrevista desta pesquisa. O que muito dificultou foi o tempo disponível para que os entrevistados pudessem responder as questões. A grande maioria dos entrevistados se desculpou pelo atraso na entrega dos questionários e pelas conversas serem o tempo todo interrompidas e posteriormente retomadas, enquanto que outros professores nem conseguiram participar, embora demonstrassem bastante interesse.

Para esta pesquisa, foram escolhidos professores que atuam na EJA em diversas escolas de Ribeirão Preto. A escolha sobre professores de Ribeirão Preto se deu pela facilidade de ser o domicílio do pesquisador. Para diferenciar cada entrevistado, mas preservando sua identidade, adotei chamá-los por letras maiúsculas do alfabeto, acrescidas de um *m* minúsculo quando se tratarem de professores da EJA na rede municipal de ensino (EMEF ou EMEFEM) e de um *e* minúsculo quando se tratarem de professores da EJA na rede estadual de ensino (E. E.) ou as duas, *m/e*, quando se tratarem de professores que atuam na EJA nas duas redes. Quanto ao sexo, a flexão de gênero indicará quando se tratar de professores ou de professoras. Embora atuem em escolas diferentes e em bairros distantes uns dos outros, os alunos com os quais trabalham apresentam característica semelhantes, sendo em sua maioria adultos com idades oscilando entre 22 e 35 anos, misturados com adolescentes em idades que variam de 15 a 19 anos, juntos a alguns alunos já pertencentes à terceira idade, mas que são minoria, inexistindo alunos nessa faixa etária na maior parte das salas. Oriundos de diversas partes do Brasil, há uma predominância de alunos

vindos das regiões nordeste e centro-oeste. Poucos são os nascidos em Ribeirão Preto, mesmo entre os adolescentes. Assim, apresentados os alunos, vamos às apresentações dos professores que participaram da pesquisa:

Professor Ae – professor de geografia – atua há dois anos na EJA. Tem 44 anos de idade, é casado, pai de dois filhos e formado pela Faculdade Dom Bosco de Monte Aprazível e especialista em Educação e Cultura pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, leciona atualmente na E. E. Prof. Dr. Oscar de Moura Lacerda.

Professor Bm/e – professor de matemática – atua há dez anos na EJA. Tem 43 anos de idade, está solteiro e é pai de dois filhos. Formado pela Instituição Universitária Moura Lacerda de Ribeirão Preto, leciona atualmente na E. E. Parque dos Servidores e na EMEF Geralda de Souza Espin.

Professora Ce – professora de ciências e biologia – atua há quatro anos na EJA. Tem 42 anos de idade, é casada e mãe de três filhas. Leciona atualmente na E. E. Parque dos Servidores.

Professora Dm – professora de língua portuguesa – atua há dois anos na EJA. Tem 26 anos, é solteira e não tem filhos. Formada pela Instituição Universitária Moura Lacerda de Ribeirão Preto, leciona na EMEFEM Dom Luis do Amaral Mousinho.

Professora Ee – professora de língua portuguesa – atua há seis anos na EJA. Tem 38 anos de idade, é casada e mãe de um garoto. Leciona na EMEF Geralda de Souza Espin.

Professor Fm – professor de geografia – atua há seis anos na EJA. Tem 47 anos de idade, é solteiro e não tem filhos. Formado em Geografia pela Universidade de São Paulo, é mestre e doutor em geografia pela UNESP de Rio Claro, leciona na EMEF Geralda de Souza Espin.

Professora Gm/e – professora de ciências e biologia – atua há quinze anos na EJA. Tem 47 anos de idade, é casada, mãe de dois filhos. Formada pela Universidade de São Paulo, leciona na E.E. Dom Romeu Alberti e na EMEF Geralda de Souza Espin.

Professora Hm – professora de artes – atua há oito anos na EJA. Tem 53 anos de idade, é casada e não tem filhos. Formada pela Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP, leciona na EMEF Geralda de Souza Espin.

Professor Ie – professor de língua portuguesa – atua há quatro anos na EJA. Tem 33 anos de idade, é solteiro e não tem filhos. Formado pela UNESP de Araraquara, leciona na E. E. Prof. Dr. Oscar de Moura Lacerda.

Professora Jm – professora de história – atua há três anos na EJA. Tem 39 anos de idade,

casada, mãe de duas meninas. Formada pela Uni-Mauá de Ribeirão Preto, leciona na EMEF Honorato de Lucca.

Professor Km – professor de geografia – atua há três anos na EJA. Tem 41 anos de idade, é solteiro e não tem filhos. Formado pela Uni-Mauá de Ribeirão Preto, leciona na EMEF Geralda de Souza Espin.

Professor Le – professor de história – atua há três anos na EJA. Tem 40 anos de idade, solteiro e pai de um menino. Formado pela Uni-Mauá de Ribeirão Preto, é mestre e doutorando em Ciências Sociais pela UNESP de Araraquara e leciona na E. E. Djanira Velho.

Professor Mm – professor de ciências – atua há seis anos na EJA. Tem 42 anos de idade, casado e pai de uma menina. Formado pela Universidade de São Paulo, leciona na EMEF Geralda de Souza Espin.

Professor Nm/e – professor de matemática – atua há dez anos na EJA. Tem 47 anos de idade, é casado e pai de três filhos. Leciona na E. E. Galdino de Castro e na EMEF Geralda de Souza Espin.

Professora Om – professora de língua portuguesa, mas atua na direção de um curso de EJA há dez anos. Tem 59 anos de idade, é viúva, mãe de dois filhos. Formada pela Universidade de São Paulo, lecionou na E. E. Alberto Santos Dumont e atualmente responde pela direção da EMEF Geralda de Souza Espin.

Professora Pe – professora de história – atua há dois anos na EJA. Tem 32 anos de idade, é solteira e não tem filhos. Mestre em Ciências Sociais pela UNESP de Araraquara, leciona na E. E. Parque dos Servidores.

Professora Qm – professora de língua portuguesa – atua há seis anos na EJA. Tem 29 anos de idade, é casada e mãe de uma menina. Formada pela Uni-Mauá de Ribeirão Preto, leciona na EMEF Geralda de Souza Espin.

Estes professores e professoras atuam também no ensino regular e a maioria se desdobra nas duas redes, alguns lecionando inclusive na rede particular de ensino, cumprindo a maioria dos entrevistados, jornadas que variam entre quarenta a sessenta horas/aula por semana.

Sobre a carga horária a que se submetem os professores brasileiros, Vieira (2006), informa:

Estes trabalhadores exercem sua tarefa por 20, 40, até 60 horas, já que é permitido que haja duas contratações em cargos públicos se ambos forem no magistério; essa carga horária é acrescida de mais oito horas de trabalho por

semana, em casa, trabalho derivado das atividades da escola. (...) Tem também a figura do professor itinerante, aquele que trabalha de manhã em uma escola, de tarde na outra, mais duas horas à noite em uma instituição particular, ou em duas redes, ou na mesma rede. Isto exige um preparo físico inclusive para estar presente com energia em todos esses espaços. (VIEIRA, 2006, p. 39).

Freitas (2007) corrobora adicionando sobre as condições do trabalho professoral:

A este educador exige-se e se espera que tenha uma postura e atitudes quase hercúleas diante de tantas dificuldades, inseguranças e paradoxos vividos na maioria das vezes solitária e silenciosamente. Espera-se que possa fazer com que aquelas pessoas, ali diante de si e altamente complexas e diversas, possam aprender a ler, escrever e comunicar-se com o mundo num movimento dialético de apropriação de sua vida e do mundo oficialmente letrado e possa se constituir em um agente de transformação social. (FREITAS, 2007, p. 10).

4.3. Gênero na EJA na fala dos professores

A primeira pergunta que foi feita em relação ao gênero nas salas de aula da EJA, foi quanto o número de alunos homens e mulheres matriculados e freqüentando os cursos. A maioria dos entrevistados afirmou que em suas turmas predominam as mulheres. Outros trabalham com turmas mais equilibradas, com ligeira vantagem feminina, outros, porém, afirmaram que em suas turmas existem mais homens.

Nas minhas turmas existem mais mulheres. São mais interessadas e têm objetivos mais nítidos (Ae).

Quase estão de igual para igual... talvez tenha um pouco mais de mulheres. Provavelmente pelas exigências do trabalho e procura pela independência (Bm/e).

Tem mais mulheres. As mulheres são mais persistentes e querem ampliar o mercado de trabalho (Ce).

Tem mais mulheres devido à concepção errônea de que a mulher deveria zelar da casa e dos filhos (Dm).

Sempre tive mais homens, devido ao fato de ainda existir um certo machismo em relação às mulheres casadas com mais de 30 anos voltarem a estudar (Em/e).

Acredito que a distribuição seja mais ou menos uniforme. Depende da disponibilidade de tempo e motivação de cada um (Fm).

Sempre mais mulheres (Gm/e).

Existe mais ou menos o mesmo numero de homens e mulheres, mas mais mulheres fazem a matrícula. Atribuo o fato, talvez por terem tido menos oportunidades de concluírem o primeiro grau na época certa, casamentos e gravidez não planejada (Hm).

A mesma proporção. Fatores biológicos, equilíbrio populacional (Ie).

Mais homens Em sua grande maioria tratam-se de homens que realizam atividades com baixa remuneração e buscam realização profissional. Existem também os alunos oriundos do Curso Regular, que não se adaptaram e foram colocados na EJA (Jm).

60% mulheres e 40% de homens. Atribuo essa diferença ao fato das mulheres darem mais importância aos estudos atualmente do que os homens e também por estarem com mais oportunidades para realizarem seus estudos do que em décadas passadas (Km).

Mais mulheres sempre. Ao fato das mulheres estarem recuperando espaço que não possuíam antes, querendo adentrar no mercado de trabalho e também tornarem-se mais independentes (Le).

Geralmente são mais mulheres, mas às vezes inverte Pode ser porque a maioria dos homens trabalha e não tem disposição para estudar à noite, enquanto que as mulheres, além de terem mais disposição, às vezes são donas-de-casa (Mm).

Mais mulheres, porém com pequena porcentagem a mais. Maior acesso, talvez devido ao trabalho mais pesado atribuído aos meus alunos do sexo masculino (Nm/e).

Mulheres. Penso que as mulheres percebem mais rápidas a necessidade de se instruírem para melhorar de vida (Om)

As razões que levam a uma maior concentração de alunas ou alunos são muito variadas, como pode ser observado na fala dos professores. Os motivos na maioria dos casos são: as exigências do mercado de trabalho, permanência ou crescimento no emprego para os homens e inserção no mercado de trabalho para as mulheres. Também aparecem nas falas dos professores, as causas que fizeram com que os alunos abandonassem o ensino regular no passado. As principais são: entrada no mundo do trabalho para os homens e gravidez para as mulheres, sobretudo na adolescência.

Menezes (2005), em relatório para o V Colóquio Internacional Paulo Freire, realizado no Recife, afirma que “muitos fatores como as mudanças de costumes, inserção no mundo social e do trabalho, exigências da crise econômica que forçaram a mulher a buscar o sustento fora do lar, tem contribuído para o aumento da população feminina nas escolas” (MENEZES. p. 05, 2005).

Os motivos que levam os homens e as mulheres à EJA também são vistos de forma diferente para a maioria dos entrevistados:

Creio que não há diferença nos interesses para nenhum dos dois sexos. A exigência do mercado é semelhante tanto para o homem como para a mulher (Ae)

São motivações diferentes. O homem procura a escola para crescer profissionalmente (expectativa de melhores ganhos). A mulher também procura o crescimento profissional, mas também procura uma realização já que lhe faltaram oportunidades quando era mais jovem (Bm/e)

Os interesses são diferentes. homens: melhorar a expectativa profissional, subir de cargo, promoção. mulheres: melhorar a auto-estima, necessidade no trabalho, outras que não tem mais filhos para se preocupar, voltam e encaram como desafio (Ce)

Sim, os motivos e interesses são diferentes para homens e mulheres. Os homens são mais sérios, não costumam participar das rodas de discussões leituras e desejam na maioria das vezes apenas concluir logo os estudos. Já as mulheres relacionam os estudos ao trabalho a casa ao seu dia-a-dia vão mais animadas para as escolas compartilham suas relações extraconjugais abertamente com a turma. As mulheres sentem-se mais acolhidas, desejadas no ambiente escolar, vão à escola como se fossem ao shopping fazer compras, partilham seus ideais e objetivos de vida de maneira natural, com diálogos, são mais espontâneas, relacionam alguns conteúdos aprendidos com as lições dos filhos; por outro lado os homens não comentam suas dificuldades financeiras,anseios, objetivos de vida e são machistas em algumas situações de convívio escolar. Alguns se recusavam tirar dúvidas perante as amigas (Dm).

As mulheres alunas da EJA demonstram, segundo relatos da professora Dm, um domínio maior da espacialidade escolar, fazendo da escola uma extensão das suas relações sociais e até mesmo partilhando suas intimidades com as pessoas da sala, mas sem, no entanto, perderem o foco do motivo que as levou de volta aos estudos. Prada (1995) assim explica:

Na escola elas conseguem sentir-se menos reprimidas, mais independentes e realizadas frente a seus colegas, depois de uma árdua jornada na qual vendem sua força de trabalho, no cumprimento das obrigações impostas por seus superiores. A escola é o espaço onde tais pessoas podem compartilhar seus interesses particulares, falar com os seus colegas e, às vezes, dizer a seus professores o que elas pensam e sentem, encontrar uma aprovação comunitária pelo que fazem, tentar progredir intelectualmente. (PRADA. p. 58, 1995).

Enquanto alguns professores entrevistados relatam que os motivos para a volta à escola são diferentes para homens e mulheres, outro grupo defende que ambos têm as mesmas motivações, talvez variando muito pouco:

Hoje homens e mulheres vêm lutando pelos mesmos objetivos. Acredito que essa diferença vem diminuindo a cada ano, pois é difícil uma família onde as esposas não trabalham mais (Em/e).

Acredito que não. Depende de fatores pessoais (Fm).

Penso que no fundo as motivações são as mesmas, querer uma melhor colocação no mercado de trabalho ou manter o próprio emprego atual, só que já vi mulheres voltando a estudar para ajudar os filhos na escola ou para se sentir melhor valorizada pelo marido (Gm/e).

Geralmente as motivações são as mesmas: realização pessoal e profissional. A principal diferença é que no homem há um maior interesse profissional e na mulher maior interesse pessoal, embora algumas vezes, o contrário também seja verdadeiro, pois nada na EJA é engessado e as regras, muitas vezes, têm muitas exceções (Qm)

Ambos procuram uma melhor colocação no mercado de trabalho. Talvez o que os difere seja o motivo de terem parado de estudar anteriormente (Pe)

Geralmente são pessoas sofridas que não tiveram oportunidades por vários motivos. Muitos moravam em sítios e tinham que ajudar no trabalho, outros porque sempre tiveram que trabalhar muito cedo, outras porque engravidaram precocemente. Tanto pra homens como para mulheres, motivos não faltaram para abandonar os estudos, assim como muitos motivos não faltam para voltarem (Qm).

Acerca dos motivos que levam à interrupção dos estudos lá atrás, Santos (2003) fez um interessante levantamento e concluiu que a imensa maioria dos que um dia foram forçados a abandonar a escola regular, culpam a si mesmos de diversos modos, mas são incapazes de fazer uma análise mais conjuntural dos reais motivos da evasão, explicada pelos mecanismos de exclusão social, como a inserção precoce no mercado de trabalho, gravidez não planejada, dificuldades logísticas de continuar freqüentando a escola, entre outros agentes de interdição destes corpos. Santos esclarece:

A análise das falas referentes à interrupção dos estudos revelou que esse acontecimento é vivenciado de maneiras diferentes pelos sujeitos que o experienciam. Entretanto, se há diferenças no modo como o fato de ser excluído da escola é entendido e vivido por cada um, ao analisar horizontalmente as trajetórias percebeu-se haver, no interior dessa aparente diversidade, maneiras bastante próximas de vivenciá-lo. Destaca-se, nesse sentido, o entendimento que os sujeitos têm a respeito da interrupção dos estudos. Há, na produção teórica do campo educacional, uma concepção acerca do fracasso escolar nos meios populares que identifica a interrupção dos estudos antes da conclusão da educação elementar como resultante de um silencioso processo de exclusão que o sistema educacional põe em funcionamento desde o ingresso desses alunos na escola. Contudo, as falas dos sujeitos da pesquisa que foram vitimados nesse

processo demonstram que essa compreensão ainda está muito limitada ao plano acadêmico, não fazendo parte do universo argumentativo deles. (SANTOS, 2003, p. 07).

Para muitas mulheres da EJA, a procura do curso tem muito mais sentido em função da família (filho, maridos) do que consigo mesmas. Outras, diferentemente, buscam na EJA um sentido para suas vidas, como percebe a professora Hm.

Eu acredito que para os jovens de ambos os sexos a motivação seja a mesma terminar os estudos. Agora para os adultos é arranjar melhores empregos, melhores salários, crescer onde trabalham. Para algumas mulheres também sair um pouco de casa já que os filhos já estão criados, aumentar sua auto-estima, manter contato com outras mulheres (Hm).

O depoimento da professora Jm, ao relatar a história de sua mãe, aproxima professora e alunas ao gosto do querer bem, como Freire (2006) anunciou. “Significa que a afetividade não me assusta, não tenho medo de expressá-la” (FREIRE, 2006, p. 141). Muitos professores que atuam na EJA dizem que é muito difícil não se envolver emocionalmente com os alunos, não alimentar nenhum laço de afetividade, dada às histórias de vida desses alunos, muitos aparentando serem muito mais velhos do que realmente são.

Os homens buscam melhores oportunidades de emprego e as mulheres, embora também busquem essas oportunidades, vêm no estudo um motivo de realização pessoal, independência. Acredito que no caso das mulheres, tenha a ver inclusive com a repressão que sofreram. Citando um exemplo: Minha mãe nasceu e cresceu em uma cidade do interior de Minas. Meu avô mantinha em sua propriedade uma escola de nível primário onde ela estudou. Para fazer a 5ª série teria de ir para a cidade, com a seguinte opção: ou andar diariamente 17Km ou morar na cidade. Conclusão: meu avô achou melhor ela parar de estudar na 4ª série, assim como todas as irmãs. Foram a partir daí preparadas para o casamento. Quando nos mudamos para Ribeirão Preto, ela com 55 anos matriculou-se na EJA para estudar, que era seu sonho (Jm).

O professor Km, com muita propriedade, analisa diferentes aspectos relacionados com a retomada dos estudos por jovens e adultos, arrolando conquistas materiais com elevação da auto-estima:

No caso das mulheres porque querem uma vida melhor e perceberam que o estudo as torna mais autônomas e independentes, principalmente dos homens (pais, maridos, filhos, etc). Quanto aos homens a maioria é de jovens que não se empenharam durante o estudo regular e agora voltam para tentar melhorar ou conseguir um emprego e/ou porque a família pega no pé (a maioria das vezes a mãe fica insistindo). As mulheres conseguem enxergar o estudo como um processo evolutivo do conhecimento e razão de vida, e não apenas para conseguir melhorar materialmente. Já os homens, em sua grande maioria voltam a estudar apenas por uma

obrigação que precisam passar para tentar alcançar uma melhoria de emprego. Não há uma ambição acadêmica e sim um trampolim para uma vida material mais fácil. A mulher valoriza muita mais cada conquista que realiza, pois sabe que numa sociedade em que suas condições de vida são inferiores aos dos homens é necessário provar que pode tanto quanto os homens para atingir um status semelhante e os homens que voltam a estudar, geralmente é porque desejam sair de uma condição financeira inferior e de baixa estima que estão em relação a outros homens.(Km).

Porém, atribuir todo o peso das diferenças entre homens e mulheres referentes ao abandono e retomada da escolaridade às questões de gênero, torna o debate reducionista, pois há outras formas de interdição do corpo presentes no contexto da EJA e que atingem, com mais ou menos intensidade, tanto aos homens quanto às mulheres. Silva (2005) esclarece:

No entanto, esta luta por condições mais dignas é permeada não apenas pelas questões de gênero. Não é somente o fato de ser mulher que pode concorrer para seu afastamento precoce da vida escolar. “... mas tudo isso não é só porque a gente é mulher. Porque tem muita mulher que se dá bem na vida. As coisas pioram mesmo é quando além de ser mulher, a gente é pobre. Se é negra, então, nem se fala.” (Regina) “Se para quem é estudado já é difícil, negro ainda é mais complicado.” (Sandra) Questões raciais, de gênero, culturais, econômicas, históricas e sociais entrelaçam-se e, numa relação de dependência mútua variáveis (SILVA. p. 05, 2007). Grifos da autora

Estes depoimentos mostram a crueza da ideologia da interdição dos corpos e seus reflexos na EJA, pois são esses corpos historicamente interditados que formam o contingente de alunos dos cursos noturnos voltados para a educação daqueles que tardiamente conseguiram chegar aos bancos escolares, onde, é bom que se lembre, a caneta pesa mais que a colher de pedreiro ou a enxada.

Muitos voltam pela facilidade de ingressar, pelos horários que são adequados, à noite, também pela idade mais adiantada, muitos com 40, 50 e até 70 anos. As mulheres têm motivações de buscar um espaço maior na sociedade e os homens buscam mais melhorar sua condição profissional e não ganhar o espaço público como as mulheres. Os homens, geralmente já estão inseridos no mercado e trabalho e possuem maior autonomia financeira e social. As mulheres, em boa parte estão procurando autonomia e recuperar o tempo em que não puderam sair com liberdade para o espaço público, muitas vezes submetidas a pais e maridos (Le).

Na preocupação do professor Le, aparece uma questão do mundo do trabalho a ser resolvida, em que a venda do tempo do trabalhador impede seu aceso à escolaridade. Note-se, porém, que a flexibilidade de horário oferecida pela EJA é relativa, pois nem todos os cursos de Educação de Jovens e Adultos permitem flexibilizá-lo, mas quando acontece, torna-se um dos

fatores que concorrem para a procura maior por parte dos trabalhadores a este tipo de educação, como constata Haddad (2002):

No caso dos cursos de EJA, há uma grande flexibilidade quanto à composição do tempo das diversas etapas e do conjunto de etapas necessárias à conclusão dos cursos. Essa tradição constituiu-se a partir da idéia de que jovens e adultos devem freqüentar cursos com tempo menor do que aquele do ensino regular. Dois fatores costumam fundamentar tal característica. O primeiro deles é aquele que justifica o tempo menor para que o jovem e o adulto possam recuperar o tempo perdido; portanto, devem realizar o curso de forma mais rápida. O segundo entende que a experiência de um adulto, sua maturidade, seu aprendizado através da vida, o faria um cidadão com conhecimentos que deveriam apenas ser complementados pela experiência escolar. (HADDAD. p. 14, 2007).

A interferência entre os interesses da família nos interesses pessoais das educandas da EJA, também é captada pelo professor Mm. Sua fala também revela uma preocupação sexual quando menciona o ciúme dos homens em relação a suas mulheres quando estas estão na escola e eles não.

Acredito que as mulheres dão mais apoio aos homens para retornar a estudar do que os homens dão as mulheres para o retorno à escola, talvez por questões de ciúmes e preconceito (Mm).

Sobre a interferência dos companheiros na tentativa de impedir que as alunas continuem seus estudos, que nas falas dos professores entrevistados aparece como manifestações de machismo, Santos (2003) em sua pesquisa relata o depoimento de uma aluna que vem confirmar as impressões obtidas até aqui:

Foi uma barra muito grande, na época meu marido falou que... Quando eu comecei a estudar aqui, meu marido falou que ia me largar. Aí eu falei: "Pois pode largar!". Porque eu quero uma coisa para mim, sabe? Eu sempre lutei para as coisas melhor para mim. Eu falei: "Então pode ir!". Falei mesmo com ele: "Você pode ir porque você é um homem, você é uma pessoa que não tem ambição". Porque ele acha que eu sou ambiciosa assim, do fato de eu querer ter um estudo, de ter uma posição melhor na vida, assim, de conseguir um emprego melhor... Então, ele acha que eu sou ambiciosa. Então eu falei com ele: "Não, você pode ir!". Eu bati o pé, falei que ia estudar, tal e tal, comecei a estudar, enfrentando brigas dentro de casa, não deixando isso atrapalhar o meu serviço, a minha escola, sempre tive notas boas. Mas quando ele viu mesmo que eu não arredei meu pé... ele tá lá até hoje! (SANTOS. p. 16, 2003).

A fala do professor Nm/e revela a preocupação dos alunos da EJA, sobretudo os mais velhos, em correr atrás do tempo perdido, levando a sério a sua estada na sala de aula.

Não penso que tenham motivações diferentes. São maduros, adultos, não estudam por brincadeiras e sim por uma finalidade objetiva (Nm/e).

O perfil do aluno da EJA, a quem podemos definir como um trabalhador que estuda e não um estudante que trabalha, é muito bem desenhado por Prada (2005).

As pessoas adultas estudantes, geralmente do período noturno, diferem das do diurno, tanto nas condições internas como nas externas, o que dificulta o seu processo educativo. As condições internas, ligadas ao cansaço e a toda a complexidade que a rodeia, o tempo e a intensidade de exercício físico, o ciclo biológico da alimentação e do sono são prejudicadas; as externas, como os locais de trabalho distantes da escola e ou residência, escolas não devidamente equipadas às necessidades das atividades noturnas, transportes sujeitos a surpresas de assaltos, recursos econômicos escassos são outras causas intervenientes. (PRADA. p. 67, 1995).

A professora Om recorre à história para explicar a suposta acomodação dos homens em oposição ao aparente dinamismo das mulheres alunas da EJA:

Homens só voltam a estudar quando são cobrados pela empresa ou pelas mulheres (mães, esposas, companheiras); mulheres: penso que são muito mais ambiciosas e tem mais senso de percepção. Como disse, percebem muito mais rápido a necessidade de se aprimorar que os homens. Mulheres em geral pensam mais lá na frente e querem continuar a estudar, como meio de ascensão social mesmo. Já os homens por si só já tem melhores salários, especialmente os brancos, ainda mais. Talvez isto os deixe um pouco mais acomodados, pensando somente no imediato. É um fato social, vide a história do nosso país (Om).

As pessoas que procuram a EJA, independentemente de serem homens ou mulheres, possuem um ponto de convergência: querem mudar alguma coisa em suas vidas e vêem na escola a possibilidade da concretização dessas mudanças. Esta pressão exercida pela sociedade, mas também por si mesmas, as impulsiona na busca pelo conhecimento. “As pessoas adultas estudam pressionadas pelo meio cultural e social para resolver situações de remuneração salarial, melhorar seu “status”, sobreviver, conseguir sucesso em alguns dos planos pessoais” (PRADA. p. 69, 1995).

Com motivações diferentes, o aproveitamento na sala de aula também pode ser diferente para homens e mulheres. Sobre isto, dizem os professores:

As mulheres são mais ambiciosas (Ae).

Ambos procuram melhorar sua qualidade de vida. A diferença é que para o homem isso é uma obrigação, o sustento da família. A participação é diferente. Pois normalmente as mulheres são mais dedicadas (Bm/e)

O professor Bm/e, ao apontar as obrigações que a sociedade cobra do homem, desmonta o mito do sexo forte, colocando a nu o peso das pressões que os homens carregam e que por muitas vezes tentam disfarçar. Silva (2007) revela um depoimento muito elucidativo sobre esta questão:

“Nós, homens, somos muito mais cobrados que as mulheres. Se uma mulher não tem estudo, todo mundo acha normal. Agora o homem não. O homem tem que ser melhor, até para arrumar emprego.” (José) “Eu acho que a mulher precisa menos de estudar do que o homem. O homem tem que sair pra trabalhar, tem o mundo todo pra ler. A mulher não. Tem só o mundinho dela. Fala a verdade, você não precisa saber ler pra pegar numa vassoura, né?” (Antônio). Porém, precisamos encarar a realidade. A visão de homem como chefe de família, o provedor, já não existe mais como antigamente. Muitas mulheres hoje em dia carregam consigo o peso não só das tarefas domésticas como também de seus respectivos empregos, trabalhos. As mulheres ganharam o mundo do trabalho e agora ganharam também as salas de aula. Já são presença majoritária em classes de educação de jovens e adultos e, segundo elas, correm atrás do tempo perdido, ou seja, de uma época em que suas vozes eram silenciadas (SILVA. p. 04, 2007). Grifos da autora

A fala do aluno depoente embora esteja carregada de estereótipos machistas, reflete esta situação que muitas vezes passa despercebida que é a cobrança que a sociedade faz sobre o homem. Ao homem não é permitido não saber, não dominar, não estar à frente, enquanto que para as mulheres, por enquanto, esta cobrança ainda é menor.

Os homens desejam bens materiais (comprar ou trocar de carro, moto, casa etc.) e estabilidade profissional; as mulheres adquirem independência financeira, pensam nos estudos dos filhos e na sua carreira como patroa e não funcionária. Penso que a diferença esteja na concepção de estudo: para o homem apenas um diploma, para mulher a oportunidade de modificar sua vida e seus sonhos. As mulheres conseguem um melhor desempenho escolar, pois são mais dedicadas, não aceitam com facilidade o que é apresentado pelo docente (Dm).

Em minha opinião, ambos voltam motivados por uma melhor qualificação profissional. (Fm).

Penso que são as mesmas, uma melhor colação no mercado de trabalho, mas já vi casos de mulheres buscarem uma emancipação do relacionamento homem/mulher, querer poder estudar, ganhar mais e conseguir separar do marido e se manter. A questão da assiduidade é algo que

atrapalha na EJA, quando o homem trabalha por turnos isso atrapalha e a mulher a cobrança do marido que não estuda e dos filhos menores (Gm/e).

O professor Ie tentou uma explicação de ordem sexual para entender a motivação dos alunos da EJA:

A grande motivação da humanidade é o sexo. Como a satisfação sexual é frustrada pelo nosso modelo de sociedade, a libido se desloca para formas secundárias de prazer, como o consumismo, atualmente. Como as mulheres são culturalmente mais reprimidas, essas formas secundárias se apresentam mais fortemente nelas. Os homens, por sua vez, almejam obter sucesso material a fim de, correspondendo aos prazeres secundários femininos, obter maior sucesso sexual (Ie).

Quanto à aplicação nos estudos, os entrevistados mostraram uma tendência a diferenciações sexistas já calcificadas na cultura escolar:

As mulheres têm mais facilidade em se reportar ao professor e dizer que não entendeu determinado assunto. Este é um assunto mais difícil para os homens. As mulheres se dedicam mais, são mais detalhistas (Jm).

As mulheres prestam mais atenção nas aulas do que os homens. Qualquer pessoa que toque na palavra futebol ou mulher, basta para que todos os alunos homens participem da conversa. Geralmente as mulheres possuem melhores notas (Km).

Acredito que as mulheres são mais interessadas. Talvez por terem mais habilidades ou não terem vergonha de se expor ao fazer os trabalhos (Hm).

No geral as mulheres são mais empenhadas. A maior parte dos trabalhos não entregues são de homens, por exemplo (Pe).

Ao indicar que a indisciplina nos homens é maior do que entre as mulheres, alguns professores reforçam estereótipos que vêm desde a infância, muito bem assinalados por Souza (2007):

É importante, também, chamar a atenção de que a escola, como instância educativa, apresenta diferentes trajetórias escolares, positivas ou não, do desempenho de meninos e meninas. Não se pode perder de vista que as relações de poder classificam os/as alunos/as em lugares diferenciados no que se refere ao processo de escolarização. Necessário se faz, então, perceber que é impossível pensar e/ou problematizar as experiências escolares masculinas e femininas no singular, uma vez que elas se entrecruzam com vários outros fatores e articulam-se com outros discursos. Para entender melhor o fenômeno do resultado escolar insatisfatório que tem apresentado um número maior de meninos do que de meninas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, foi

necessário deslocar, desconstruir a socialização das crianças, desde o ambiente familiar até o escolar, mostrando como esse processo está permeado de estereótipos de gênero e de relações de poder. A partir do exposto, penso que ainda é necessário fazer outras discussões para mostrar o ainda não-dito e o não-explicitado, percebendo a complexidade e a amplitude que esse tema envolve. (SOUZA, 2007, p. 180).

Mais ainda explica Souza (2007), sobre esta educação binária em relação ao gênero quem reforça e reproduz situações de ensino-aprendizagem:

Com base nesse processo, saliento que o desempenho escolar de meninos e de meninas está calcado em construções binárias de gênero. Analisando essa questão, essa dimensão mostra que as professoras adotam posturas que instauram uma diferença de papéis sexuais entre as crianças. Suas explicações debruçam-se na afirmação de que essas percepções influenciam e/ou interferem no seu desempenho escolar. (SOUZA, 2007, p. 202).

O professor Le embora sustente a idéia que o capricho na execução das tarefas escolares e a dedicação aos estudos seja uma prerrogativa feminina, ele, por outro lado, tem outra explicação para o comportamento diferenciado entre os alunos e as alunas:

As mulheres são mais dedicadas e mais atenciosas, algumas, não poucas ficam até num certo clima de paquera com o professor (isto para meu caso). Os homens têm participação menor nas discussões muitas vezes (em geral). As mulheres são mais bem sucedidas em grande maioria, sua dedicação é maior e são mais caprichosas, em geral. Muitas mulheres e homens não diferem muito, este grupo é mais ligado aos mais jovens entre 18 e 25 anos. Nesta faixa surgem muitas mulheres e homens dispersivos, procurando a escola mais como espaço de sociabilidade e afetivo-amorosa do que como espaço de incremento ao conhecimento (Le).

Enquanto boa parte dos professores apontou as mulheres como mais aplicadas e com melhor aproveitamento na sala de aula, o professor Nm/e aponta noutra direção, ao afirmar que o sexo determinaria maior habilidade para algumas áreas do conhecimento:

Sim, principalmente se tratando de matemática, há uma tendência dos os homens se interessarem mais, pois muitos já aplicam conhecimentos matemáticos na vida cotidiana, por isso grande parte deles, quase 100% se aplicam muito e demonstram aquela sede do aprender. Ex: estudos de áreas, usam muito na construção civil ou numa pequena (ou grande) reforma de sua casa, ou até construção da mesma. Volume também é usado na construção civil, cálculo da quantidade de massa para efetuar determinado serviço, alqueires, hectares, mudanças de unidade em geral, etc. As mulheres já aplicam conhecimentos adquiridos de matemática no comercio, na culinária, como proporções por exemplo e mais (Nm/e).

Este aparente fenômeno também é observado pela professora Em/e e pelo professor Ae:

Pelos comentários que ouço de meus colegas, vejo que homens demonstram maior interesse pelas matérias exatas e as mulheres pela área de humanas (Em/e).

Por ter experiência com Geografia e História, pelo menos na minha observação até o momento, as mulheres gostam mais de História e os homens de Geografia. Creio que a parte física da Geografia é mais objetiva para os homens enquanto a “pitada” filosófica da História cativa mais as mulheres (Ae).

Sobre este apontamento, encontramos em Luiz (2002) o seguinte:

Afirmar que as questões relacionadas às escolhas profissionais feitas por mulheres e homens acontecem de forma intencional, ou seja, muitas vezes sendo determinadas por causa de fatores relacionados a estas questões – sexualidade, gênero e sociedade – torna-se evidente. Na verdade (...) podemos afirmar que as construções sociais e as relações de gênero são organizadas e produzidas pela sociedade. O gênero é uma construção social e histórica de homens e mulheres que ocorre em muitas instâncias sociais, e podemos dizer que a escola é apenas uma destas instâncias (LUIZ, 2002, p. 99).

As contribuições das professoras Om, CE e Em/e, indicam outro rumo na análise da comportamental dos alunos e alunas, relacionando com a indisciplina nas salas de aula da EJA:

Mulheres são mais concentradas e normalmente questionam mais. Os homens são mais passivos, um ou outros se destaca entre os demais. Homens se concentram muito em futebol e mulheres e alguns falam de drogas, principalmente os adolescentes; os adultos conseguem se concentrar mais. As mulheres são melhores e mais dedicadas, até mesmo as adolescentes (Om).

Os homens não levam muito a sério, principalmente os jovens que brincam muito. As mulheres são mais organizadas, procuram não faltar muito e são mais responsáveis. As mulheres são na maioria das vezes mais destacadas que os homens quanto ao desempenho na sala de aula (Ce).

Quando os alunos são mais velhos, a participação é maior, pois há maior interesse. Quando existem muitos jovens, o desinteresse impera. Quanto ao sexo não, mas quanto à idade acredito que sim (Em/e).

Sobre os conflitos de geração que ocasionalmente ocorrem nas salas da Educação de jovens e adultos, Prada (1995) explica:

Os educadores encontram dificuldades para se relacionar com as pessoas jovens-adultas, pelo fato de não serem crianças (às quais, saberiam orientar nos processos de ensino-aprendizagem pois para isso foram formados profissionalmente), nem se comportarem como “pessoas adultas”, de quem a escola espera sejam assumidas responsabilidades de acordo com os conceitos que os professores tem empiricamente construído, a respeito delas. (PRADA, 1995, p. 57).

Muitos dos entrevistados, ao se referirem ao aproveitamento dos alunos e participação na sala de aula, levantaram uma questão pertinente sobre as diferenças observadas entre homens e mulheres no tocante à timidez.

As mulheres são mais atenciosas e superam mais fácil a timidez, creio que isso faz com que elas participem mais. Das experiências que tive, se pensar em superação de timidez o fato de questionar o professor, as mulheres superam mais fácil, se pensarmos timidez entre os alunos os homens se enturmam mais. Em outras palavras, as mulheres se comunicam mais com o professor e os homens se comunicam mais entre eles (Ae).

As mulheres são mais tímidas. Acho que é por conta da criação dada pela família e talvez por ter um professor homem (Bm/e).

Os homens brincam mais, fazem piadinhas e as mulheres conversam mais (CE).

Os homens são menos comunicativos, menos falantes e as mulheres participam mais, se comunicam melhor, são menos inibidas. Os homens são mais tímidos na EJA, principalmente em relação a tirar dúvidas sobre assuntos sexuais ou até mesmo sobre a disciplina. A mulher argumenta mais, reflete, questiona os conteúdos ao docente, penso que por lerem mais diferentes gêneros textuais tal situação ocorra; porém os homens exigiam os “conteúdos” nas aulas e não gostavam de discutirem temas transversais etc.(Dm).

Pelos comentários que ouço de meus colegas, vejo que homens demonstram maior interesse pelas matérias exatas e as mulheres pela área de humanas (Em/e).

Numa média geral parece que as alunas se saem melhor. Os homens sofrem uma certa pressão do grupo e acabam se destacando, seja positiva, seja negativamente. As mulheres são mais tímidas, sem dúvida pela educação sexual repressora que recebem desde o berço. Os homens mais jovens são mais indisciplinados, o que na verdade é uma forma de pavoneamento e de auto-afirmação, que ocorre em função da pressão do grupo (Ie).

As opiniões se dividem, mas de um modo geral a tendência é atribuir aos homens atitudes mais tímidas quanto à participação nas aulas, talvez pelo medo de errarem em público e assim deixarem expostas suas fraquezas. Muitos recorrem às piadinhas fora de hora como um meio de disfarçar a timidez. As mulheres, no entanto, participam com mais desenvoltura das aulas, mesmo

tendo recebido uma educação mais rígida que as fizesse manterem-se caladas. Para alguns professores, paradoxalmente parece que na sala de aula elas adquirem o direito à fala, à exposição de si mesmas à qual estavam vetadas.

Os homens costumam ser mais tímidos. Eu acho que a criação machista não permite que eles façam colocações inadequadas, por isso eles evitam fazer colocações. Procuram o professor em particular. As mulheres não se preocupam com isso (Jm).

Os homens geralmente são mais tímidos porque possuem medo de errarem quando perguntam ou são chamados a responderem alguma pergunta e serem ridicularizados pelos colegas (Km).

As mulheres me parecem mais desinibidas para participar da aula através de perguntas apesar de alguns homens, em número menor, participarem. Acho os homens mais tímidos. Talvez por terem receio de errarem perante seus colegas e serem considerados burros (Mm).

Na realidade eu não vejo tantas diferenças, pois encontrei alunos tímidos e alunas tímidas, depende do assunto. Geralmente os problemas de disciplina relacionados à EJA não por conta do sexo dos alunos, mas por conta da idade, o aluno mais novo geralmente dá mais trabalho, porque não se enquadra nos objetivos dos outros alunos da EJA (Gm/e).

Os homens são mais tímidos, mas isto também é muito relativo. Tem homens que se destacam muito. A disciplina se diferencia entre jovens e adultos e não entre os sexos. Os jovens conversam mais são mais ousados. Os adultos já não querem saber de conversa e perder tempo (Hm).

A timidez está menos relacionada ao sexo e sim ao “medo” de “passar vergonha” perante o conjunto da classe (Fm).

Os homens são mais tímidos. Têm medo de se expor e serem motivo de chacotas. Timidez em alguns e imaturidade em outros. Homens e mulheres adolescentes só querem saber de papear; as mulheres e homens adultos são mais interessados e comportados. Penso que o fator idade pesa bastante quanto ao interesse (Om).

As mulheres, eu atribuo isto a educação que lhes foi dada. Entretanto as mulheres do grupo mais jovem tendem a ser mais atiradas. As mulheres são mais tranqüilas, pelo menos aquelas casadas ou acima de trinta anos (em linhas gerais); os homens são mais expansivos, procuram se mostrar mais. Entretanto as mulheres procuram se mostrar também, muitas vezes, participando ativamente das discussões num certo sentido de chamar a atenção da figura masculina que ali está (Le).

É possível observar nas falas acima que o modo como se portam homens e mulheres quando se exige deles ou delas uma exposição pública, aparentando ser mais expansivos ou mais retraídos, é explicado pelos professores tendo referências, ainda que camufladas, nas questões de

gênero, porém, reproduzindo inconscientemente, discursos sexistas normativos. Sobre este aspecto, Louro (1997) assim elucida:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela estavam distintos dos outros que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para ricos e para pobres e ela imediatamente separou meninos e meninas. (LOURO, 1997, p. 57).

A escola tem servido de instrumento da manutenção das diferenças e, portanto, das exclusões que o estabelecimento dessas diferenças provoca, embora tenha um discurso afinado sobre a inclusão. A escola tem servido há muito como propagadora e mantenedora da ideologia da interdição dos corpos.

4.4. A sexualidade na fala dos alunos da EJA, na fala dos professores

A sexualidade dos alunos da EJA se manifesta nas palavras e noutras vezes, nos gestos, nas atitudes que não passam despercebidas pelos professores. Brincadeiras, insinuações, demonstrações de homofobismo, piadinhas, tudo isto é registrado pela fala dos entrevistados.

A sexualidade aparece na sala de aula na maioria das vezes com assuntos de gozação e brincadeira. Quase sempre ignoro, finjo não estar escutando. Às vezes (e foram poucas) tento demonstrar a importância da sexualidade para a vida humana. E aí, decepção-me. Nas experiências que tive levaram tudo na brincadeira. Uma jovem de uns 15 anos estava dizendo que uma amiga engravidou fazendo sexo anal. Expliquei que não há aparelho reprodutor no reto. Não é possível isso acontecer. As meninas questionaram mais. Deu a entender que era um assunto interessante para elas, os homens faziam gozação do tipo: ah! Então fulano pode praticar sexo anal à vontade que não engravida. Esse tipo de brincadeira sempre acontece em sala, principalmente quando temos alunos homossexuais (Ae).

Relatos como este do professor Ae são comuns nas salas dos professores ou em conversas com quem lida com educação. O discurso homofóbico é em si uma violência, uma agressão verbal tão danosa ou até mais que uma investida física, carregada de preconceito e intolerância que não pode passar despercebida pelo professor, que deve ser o primeiro a repelir este tipo de manifestação e outros de igual teor. Batistela, Azevedo e Rodrigues (2007) orientam:

É preciso lembrar que o educador, a partir de suas atitudes, pode ser o primeiro modelo no combate à homofobia, ao não permitir comportamentos discriminatórios entre os alunos, seja em suas falas ou no uso de nomes pejorativos, seja em quaisquer outros tipos de conduta que levem a desvalorização do indivíduo homossexual (BATISTELA, AZEVEDO e RODRIGUES, 2007, p. 85)

Apesar de serem um pouco extensos, é imprescindível relatar duas experiências vivenciadas pela professora Qm sobre manifestações de intolerância à opção sexual na escola:

Passei por um caso muito constrangedor e violento. Quando lecionava em outro bairro, numa escola onde a questão do desvio de sexualidade não era muito bem aceita. Havia na turma um menino muito bonito, muito inteligente e homossexual. Todos sabiam de sua opção sexual, mas como ele era muito fechado, não dava chances para piadinhas e desaforos. Um dia levamos os alunos no cinema e lá havia alunos de outras escolas também. Este menino “ficou” com outro menino de outra escola. Foi uma experiência horrível e inesquecível. Eu vi sangue de preconceitos nos olhos dos meninos da escola. O rapaz foi agredido e quase foi linchado ali mesmo. Naquele ano eu trabalhei muito a questão da sexualidade, sexo e preconceito em sala. O menino nunca mais voltou à escola e dizem até que mele mudou de bairro. Tem um outro caso que foi um pouco diferente. Dei aula por um bom tempo para uma aluna com quem eu tenho contato até hoje, mesmo não sendo mais sua professora. Ela seria a menina dos olhos de qualquer pai, mãe ou professora. Ela sempre escreveu muito bem, sempre foi boa aluna em tudo, sabe. Ela era e ainda é muito bonita. Era sucesso garantido entre os meninos. Conversamos muito sobre sexo e sexualidade naquela sala naquele ano, já que havia três meninas grávidas. Para minha surpresa essa aluna me ligou chorando e disse que havia acontecido algo terrível em sua vida, extremamente envergonhada. Disse que eu ficaria decepcionada e desligou. Um mês depois ela me ligou novamente e disse, para minha surpresa, que estava namorando uma menina e que estava passando por um momento muito difícil em sua vida, pois sua mãe dava um surra nela por dia. Ela era de uma família muito religiosa e não aceitavam isso, pois era coisa do demônio. Por incrível que pareça, os alunos da escola davam a maior força. Foi muito interessante que nesse caso, o preconceito não veio de fora, mas da própria família.

A postura da professora Qm nos dois casos, vem confirmar a importância do apoio aos homossexuais, principalmente aos mais jovens, como orienta Figueiró (2007):

Há pessoas homossexuais que assim que se assumem, mostrando publicamente o que são, porém, não se aceitam, e isto tende a gerar sofrimentos. Jovens homossexuais precisam entender que esta orientação é parte natural da riqueza e da amplitude da sexualidade e necessitam de ajuda de pessoas amigas e de profissionais para que possam falar abertamente de si, conhecer-se e reconhecer-se para, finalmente, aceitar-se (FIGUEIRÓ, 2007, p. 33).

Segundo os professores entrevistados, o número de homossexuais nas salas da EJA é muito reduzido, bem menos do que nas salas do ensino regular. Perguntados sobre as causas dessa ausência, não souberam responder, posto que até então não haviam se dado conta deste fato. No entanto, as manifestações de homofobia ocorrem ou por meio de piadas e brincadeiras ofensivas ou mesmo por meio de agressões físicas, como relatou a professora Qm. Atitudes assim devem ser repelidas, ao mesmo tempo em que se deve reforçar muito mais que a tolerância, mas a convivência com as diferenças que fazem de cada um, um ser único e especial.

Quando o assunto é sexo, tipo reprodução humana, os alunos, de forma geral, ficam envergonhados, mas continuo tratando do assunto de forma natural para que os alunos fiquem a vontade para perguntar qualquer coisa. No geral os alunos mais novos falam do assunto sem nunca ter tido uma relação sexual e acabam rindo ou fazendo piadas sobre o assunto, agora aos alunos mais maduros apesar de algumas piadinhas o assunto pode encarado com mais seriedade. Às vezes sai uma piadinha de mau gosto, homofóbica. Então eu procuro demonstrar que estes assuntos são sérios e que qualquer tipo de brincadeira neste sentido pode ofender os envolvidos e que devemos respeitar as pessoas não importando seu sexo, religião, etc. (Mm).

Observando o comportamento e a fala de suas alunas, a professora Dm fez o seguinte relato:

Em algumas ocasiões ao trabalhar com textos relacionados ao tema (sexualidade) ou quando uma aluna comentava sobre suas “paqueras” e “puladas de galho” como diziam algumas das discentes, mas os homens mais velhos reclamavam da discussão e alegam que escola era lugar de estudar e este assunto se tratava em casa com o parceiro (a). Tive alunos machistas para ligar sobre sexualidade em sala de aula e por isso, trabalhava o tema através dos textos informativos, científicos, crônicas, artigos, etc. que possibilitavam uma reflexão crítica, debate e rodas de leitura. Quando um colega da disciplina de Matemática pediu-me para dar um recado aos alunos da 6ª série da EJA e logo que saiu da sala de aula uma aluna disse: “Que profe gostoso, né fessora? Já reparou no bumbum dele?” (Dm).

O que se percebe no relato da professora Dm é a manifestação de liberdade sexual de algumas alunas, pelo menos no discurso, que assusta os homens da sala, provocando reações de protestos muitas vezes. Catonné (2001) comenta sobre a dualidade liberdade-tirania sexual:

Toda liberdade, principalmente se ela é liberadora, pode se transformar em tirania. Isto não condena, para tanto, a liberdade. Bem ao contrário, pode-se afirmar que a liberação sexual pode ser uma condição de possibilidade para uma liberdade autêntica, um trabalho sobre si mesmo, onde a atividade sexual é livremente escolhida, sem culpa (CATONNÉ, 2001, p. 93).

Com respeito às manifestações supostamente erotizadas das alunas da EJA, algumas professoras e professores assim relatam suas observações:

As mulheres estão mais “disponíveis” e mais liberais que os homens. Muitas vêm à escola como forma de passeio. O sexo aparece na sala de aula geralmente sob forma de piadas, de paqueras entre os alunos. O professor nestas situações tenta ser o mais imparcial possível, desviando o assunto para a matéria a ser dada. Quando há comentário sobre virgindade, percebo que as garotas levam o assunto sem pudores e muitas agem com certa vulgaridade (Em/e).

Uma vez eu levei várias formas de métodos anticoncepcional como : camisinha feminina, camisinha feminina, pílula anticoncepcional, DIU e um pênis de borracha. Convidei um aluno para colocar a camisinha no pênis de borracha e o mesmo recusou-se se sentiu constrangido. Uma aluna levantou-se e sem nenhuma cerimônia colocou a camisinha com descrição de como fazer e tudo (Gm/e).

Nunca presenciei momento constrangedor relacionado à sexualidade. O que pode haver em alguns momentos é de mulheres querendo se insinuar virem com roupas provocantes (Hm).

Na minha aula vale tudo, menos intolerância. Brincadeiras saudáveis são bem recebidas, até porque sexo também é gozação (Ie).

Temos muitos alunos homens jovens que quando vêm uma moça bonita logo comentam com os demais rapazes. Geralmente costumo dizer para deixarem de ser tímidos e investirem, mais na hora certa, depois das aulas ou no intervalo. Já peguei aluno se masturbando sentado no fundo de sala de aula. Solicitei de maneira discreta que parasse. Também já sofri assédio verbal e tratei de maneira discreta deixando bem claro que em sala de aula a relação professor e aluna não é uma relação homem e mulher (Km).

Muitas das alunas da EJA, conforme já foi observado, deixaram as salas do ensino regular por conta de gravidez adolescente ou por terem se envolvido maritalmente com outra pessoa. Portanto, embora ainda muito jovens, a maioria já tem filhos e vive ou viveu com algum companheiro. Algumas já estão no segundo ou terceiro relacionamento. Essa experiência de vida conjugal precoce talvez explique porque elas se apresentem tão à vontade em relação à

sexualidade, o que assusta os homens pouco acostumados à mulheres com comportamentos mais livres, sobretudo em um espaço tão cercado de seriedade como é a escola, ao menos no imaginário desses homens.

Sim aparece a sexualidade na sala de aula em paqueras, em conversas e brincadeiras entre os alunos e destes com o professor quando existem alunas que “se dão esta liberdade”. Eu procuro ser participativo quando as brincadeiras ou conversas não são agressivas, no sentido de intimidar alguém ou mesmo de serem invasivas com as pessoas ou o próprio professor. Também converso colocando meu ponto de vista a respeito de alguns pontos como postura mais adequada aos alunos, respeito a si e ao próximo, respeito ao próprio corpo etc. Já passei por momentos delicados quando homens foram grosseiros com mulheres. Também com muitas mulheres que se colocam de maneira infantilizada e exposta a atitudes mais ostensivas dos rapazes. Preciso chamar a atenção ou discutir o assunto, falando sobre auto-estima, respeito próprio, e respeito ao grupo e ao próprio ambiente de ensino. Outra situação comum na EJA é quando alguma aluna vem me perguntar sobre meus hábitos cotidianos e está me paquerando de forma tranqüila, ou por simples curiosidade. Também quando surgem atitudes machistas dos rapazes ou disputas de espaço entre homens e mulheres. Os homens buscam legitimar-se pelo machismo, considerando sua suposta superioridade e lugar mais amplo na sociedade (Le).

Quanto aos comentários sobre sexo e sexualidade na sala de aula, as opiniões dos entrevistados e reações diante do fato, variam bastante:

Na maioria dos casos eu finjo que não entendi e peço para que prestem atenção na aula (Pe).

Há diferenças entre uma sala e outra, mas numa delas quando surgiu o assunto foi levado em brincadeiras por algumas meninas mais jovens que pareciam ter a prática indiscriminada do sexo vulgar, independentemente se eram homens ou mulheres se portaram muito bem e até colaboraram muito para o enriquecimento da aula. Sempre procuro conduzir minha aula naturalmente e conversando particularmente com aqueles que invadem a privacidade de outros, mostrando o quanto estão errados para que o ocorrido não venha se repetir novamente e quanto ao homossexualismo lido naturalmente já que devemos respeitar esta opção do aluno, assim como ele respeite a todos colegas, caso contrário volto a intervir e colocar cada qual em seu lugar (Nm/e).

Muito interessantes e curiosos são os relatos de Om sobre as manifestações de sexo e sexualidade que ela já presenciou ao longo desses dez anos em que ela tem dirigido a escola. Os casos estão todos relatados em livros de ocorrência e em atas do conselho de escola, quando a intervenção deste se fez necessária:

Assunto sobre sexo aparece direto. Normalmente com a maior naturalidade e até mesmo um pouco de irresponsabilidade. Procuramos lidar com estes assuntos também de modo natural, mas procurando explicar e até prevenir quanto a doenças sexualmente transmissíveis, por exemplo. Na direção chegam vários casos como brigas entre as alunas por conta de ciúme, e nestes dez anos pude presenciar alguns fatos até pitorescos e outros com os quais tivemos que ter muito tato ao lidar com eles. Por exemplo, nós tivemos um guarda municipal que cantava as alunas e depois que todos saíam, ao invés de fechar a escola, ele dava uma volta no quarteirão e depois voltava para a escola onde mantinha relações com as alunas, muitas delas casadas que diziam aos maridos que estavam fazendo algum trabalho ou algo parecido. O fato só veio à tona porque um dos maridos descobriu e veio tirar satisfações com ele na escola, precisando inclusive da intervenção dos professores para evitar uma briga maior. Teve um caso também quando tínhamos uma horta no fundo da escola e um dia, já no final do período, o guarda veio me chamar dizendo que ouviu barulhos estranhos no fundo da escola. Fomos até lá pensando em se tratar de ladrões querendo invadir a escola, mas era um casal transando. Detalhe: ela era casada com outro aluno. Noutro caso, uma aluna se apaixonou por um professor e começou a enviar-lhe cartas apaixonadas, cheias de corações, perfumadas, com adesivos românticos, como se fosse uma adolescente. O professor encaminhou o fato à direção e tivemos que conversar com a aluna que pensava até em largar o marido por conta de uma paixão não correspondida. Outra aluna, querendo chamar a atenção de um determinado professor, inventou uma festa de despedida do semestre e na hora de cortar o bolo para os aniversariantes do semestre, ela apertou as nádegas do tal professor. Também o caso foi encaminhado para a direção e tivemos que conversar com a aluna. Ela por sua vez, depois de repreendida, ainda disse que o professor era mesmo um gostosão. Foi até engraçado depois. Estes são apenas alguns dos inúmeros casos que poderiam varar o dia se fossemos relatar todos (Om).

Os relatos de Om mostram que a sexualidade se manifesta não apenas na sala de aula, mas em todos os espaços da escola, nos corredores, no pátio, no portão de entrada e saída, enfim, entre os muros da escola e fora deles também. A escola não pode ficar surda a essas vozes. É preciso, como têm observado alguns professores, que o corpo docente, a coordenação e o corpo gestor desenvolvam discussões que levem a implementação de ações e programas de Orientação Sexual, mesmo se tratando de alunos da EJA.

4.5. A sexualidade na sala dos professores

A sala dos professores é o lugar reservado, entre outras coisas, ao descanso dos docentes, é o local onde, em meio a conversas “jogadas fora”, acontecem comentários muitas vezes reveladores. Enfim, a sala dos professores é o espaço da intimidade da escola. Na fala dos entrevistados é possível saber como a sexualidade é tratada neste local tão específico:

Por ser uma profissão essencialmente feminina, a sexualidade aparece na sala dos professores na forma de relações pessoais mal sucedidas (Ae).

Raramente quando um professor, de Ciências ou Biologia na maioria das vezes, comentava tratar-se do conteúdo disciplinar do bimestre ou ainda quando em determinadas turmas aumentava o número de gestantes (Dm).

Quando aparece é sob forma de piadas (Em/e).

Na sala dos professores esse assunto surge esporadicamente, geralmente, quando alguém conta alguma piada (Fm).

Aparece na forma de informações e algumas vezes por piadas, pois o ambiente da sala dos professores da minha escola é muito legal (Gm/e).

O sexo aparece na sala dos professores envolto em muito preconceito, o que é sintomático da péssima qualidade de educação sexual que estamos dando aos nossos alunos (Ie).

Sim. Normalmente nada científico (Jm).

Geralmente na forma de piadas (Km).

Sim, geralmente os (as) professores (as) comentam sobre cantadas com eles, ou sobre paqueras entre os alunos. Também se comenta de atitudes das mulheres a também de homens quando consideradas ofensivas e /ou inadequadas (Le).

Certa vez uma aluna casada tentou beliscar as nádegas de um professor pois esta o considerava muito charmoso (Mm).

Sim, em forma de brincadeiras, ou de modo sério, abordando algum caso de alunas (os), aborto, sexualidade, gravidez e outros (Nm/e).

Antes, na nossa escola só havia professoras e os assuntos na sala de professoras eram mais triviais, ligados a filhos, cabelo, roupas. Aos poucos os homens foram chegando e hoje já são maioria. Claro que os assuntos mudaram muito e o sexo passou a ser um deles, muitas das vezes em forma de piadinhas. Alguns são mais sutis, outros são mais como direi, explícitos. Mas faz parte da convivência e é até divertido. Antes era muito monótona a sala das professoras. Agora é mais agitada, mas tudo dentro do respeito (Om).

4.6. A fala dos professores sobre sexo e sexualidade na sala de aula da EJA

Ocasionalmente ocorrem situações na sala de aula em que é necessário tecer um comentário acerca da sexualidade. Como os professores lidam com essas situações, os entrevistados esclarecem:

Quando estão comentando algum absurdo que eu me sinto mal se não interferir. A maioria acha graça e pensa que sabe tudo. As mulheres se interessam mais. Os jovens brincam mais os adultos prestam mais atenção (Ae).

Quando os alunos fazem algum tipo de questionamento sobre o assunto. Todos ficam atentos, pois possuem muitas duvidas e o assunto é interessante e trabalhado mais do que quando eram mais jovens. Os mais jovens muitas vezes fazem piadinhas enquanto os adultos levam o assunto a sério (Bm/e).

Sempre comento sobre sexualidade, mesmo que não faça parte do conteúdo, pois sempre surgem perguntas. É a aula que dá menos trabalho de disciplina devido ao interesse sobre o assunto. Eles largam tudo, param tudo, fazem silêncio, ficam atentos, quando não perguntam diretamente, escrevem num papel e colocam na "caixinha de dúvidas" que é passada pela sala. alguns alunos principalmente os mais velhos, ficam chocados por serem pais e ainda não conhecerem o próprio corpo; os jovens ficam cheios de curiosidade. No geral todos adoram essas aulas e ficam encantados com a quantidade e qualidade dos materiais: folhetos, cartazes, transparências, torso etc. No início, as meninas são mais tímidas, mas os meninos (jovens) até começam a rir quando faço algum desenho ou mostro algum cartaz. Eu paro, olho firme e pergunto qual foi a graça se eu ainda não contei nenhuma piada. Quando eu contar, aí sim ele poderá rir, mas agora não. É um dos assuntos que mais gosto e domino. Adoro tirar as dúvidas explicar e ver as caras de espanto pela maravilha que é a reprodução e a sexualidade humana (Ce).

Sim faz parte do meu planejamento. Sempre que surge uma dúvida ou brincadeiras dos adolescentes ou ainda quando trago para sala o assunto através de textos variados. Os adolescentes são mais falantes fazem piadas, zombam principalmente com relação ao tamanho do órgão genital masculino, as alunas ficam envergonhadas e pedem para continuar a aula (como se não fosse assunto para se discutir também no espaço escolar), como tenho alunas mais ativas sexualmente do que os garotos algumas compreendem mais sobre o assunto. O comportamento do jovem é diferente dos adultos sim. Certa vez, ao me indagarem se estava de TPM durante a aula de Português os alunos de uma 5ª série quiseram saber o que era menstruação. Parei o que estava fazendo coloquei-os em círculo, desenhei na lousa, comentei sobre a menarca. Das dúvidas surgiram outras sobre sexo e pude constatar que meu alunado não tinha conhecimentos sobre o tema (Dm).

Algumas vezes já comentei sim. Os jovens são mais interessados e principalmente as garotas, que estão demonstrando cada vez mais ousadia nas perguntas e comportamento em sala de aula (Em/e).

Fica nítido nestes depoimentos que os professores e professoras têm adquirido uma postura bastante corajosa em relação à sexualidade na sala de aula. A escola, está deixando se ser

considerada campo neutro, assumindo as questões polêmicas que envolvem o dia-a-dia do espaço escolar, como observam MUENCHEM e AULER:

Contudo, em seu aprofundamento, entende-se ser fundamental considerar, como ponto de partida, as experiências, as estratégias já utilizadas por esses professores no desenvolvimento de temas de natureza polêmica. Por exemplo, professores destacaram a necessidade de ter jogo de cintura, começar com cuidado, conhecer o contexto em que se atua, evitar situações que envolvem perigo. Sugerem, também, "*pegar de leve*" no início e aprofundar posteriormente (MUENCHEM e AULER, 2007, p. 10).

Falar sobre sexo e sexualidade pode ser ainda um tabu para muitos, mais ainda do que é falar de políticas públicas, de direitos e cidadania, de preservação ambiental, de participação política, de direitos trabalhistas. Mas é preciso romper o silêncio. Não há mais tempo para a escola se calar.

Sexo por serem apenas duas aulas semanais, o assunto não é tratado com exclusividade. Ele pode vir relacionado a algum texto ou sobre algum caso esporádico acontecido (Hm).

O assunto sexo desperta mais interesse que a maioria dos conteúdos programados, o que aponta para uma séria lacuna curricular. As mulheres se mostram mais sensíveis a assuntos considerados tabus, ao passo que os homens procuram levar mais na brincadeira, certamente por também se sentirem inseguros quanto ao tema (Ie).

Geralmente, a iniciativa parte de dúvidas dos próprios alunos. No Ensino Fundamental Regular aparece uma enxurrada de perguntas. Na EJA as pessoas ficam muito tímidas e querem cortar logo o assunto (Jm).

Geralmente os jovens são curiosos e perguntam quando não sabem direito como procederem ou o que acontece entre duas pessoas na intimidade, ou mesmo a respeito do próprio corpo em formação. Procuro falar com naturalidade para que a intensidade das perguntas diminua e serene os instintos. As mulheres são mais tímidas mais prestam mais atenção. Quanto aos adultos, os homens geralmente comentam sobre sexo de uma forma mais tranqüila do que as mulheres que são bem reservadas em sua maioria. Já comentei sobre algumas doenças sexualmente transmissíveis e os meninos pediram detalhes que as meninas ficaram horrorizadas e viravam e abaixavam a cara, demonstrando vergonha (Km).

Entre as discussões ou brincadeiras dos próprios alunos, também quando me questionam sobre algum ponto que entendo oportuno e relevante de minha própria sexualidade discutir. Na maioria das vezes com atenção e consideração. Também sinto alegria e muitas vezes de forma leve, quase sempre (Le).

Principalmente na 7ª série falo sobre sexualidade e aparelhos reprodutores. O interesse dos alunos é muito grande, chega a ser uma das melhores aulas do curso, pois os alunos têm muita

curiosidade e gostam de perguntar sobre as mais diversas dúvidas. Quanto aos alunos mais jovens eles levam muito para o lado da pornografia, pois os hormônios estão em alta (Mm).

Há professores, no entanto, que ainda se sentem muito incomodados em lidar com assuntos que fogem à sua área específica do conhecimento. Se este assunto estranho à sua disciplina for sexo então, a situação fica ainda mais crítica, obrigando-os a fingir que nada está acontecendo:

O assunto sexualidade não é tratado nas aulas de geografia (Fm).

Ainda assim, é bom lembrar que a Orientação Sexual faz parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais e por isso, não podem mais ser ignorados.

Outros professores mais abertos e criativos, aproveitam a oportunidade de aproximar o assunto sexualidade de sua disciplina, como aparece no exemplo do professor Nm/e:

Sim, o sexo aparece na sala de aula, mas em minhas aulas com menor frequência, já que nosso trabalho tem outro objetivo, é voltado para cálculos e sobra muito pouco tempo para falar sobre esse assunto. Entretanto quando surge, até levo para o lado matemático, já elaborando um problema de estatística, por exemplo, elaborando tabelas sobre sexualidade, montando gráficos e mostrando a realidade como está complicada, perigosa, mas que tem como melhorar, tudo isso bem ao nosso lado (Nm/e).

Notável o jeito como o professor Nm/e se apropria e uma informação dos alunos e transforma em matemática um conteúdo de sexualidade, oferecendo um bom exemplo de interdisciplinaridade e criatividade, ao transformar o assunto sobre sexo em tema gerador. Paiva (2006) tem uma teoria sobre este modo de proceder:

A presença de Paulo Freire é forte referência na educação de jovens e adultos, o que implica dizer que há influências do seu pensamento no modo de propor a educação para o público jovem e adulto, embora muitas vezes as formulações e as práticas ainda não revelem os efeitos dessa referência. (PAIVA, 2006, p. 23).

Discorrendo sobre os assuntos que despertam tanto a curiosidade dos alunos da EJA em relação à Orientação Sexual, na Proposta Curricular para o primeiro segmento, elaborada pelo MEC, Ribeiro (1997) orienta:

A reprodução humana também desperta muito interesse nos educandos jovens e adultos. A maioria deles já tem vida sexual ativa, mas muitas dúvidas e curiosidades em relação a este tema, cercado de preconceitos e tabus. A responsabilidade do educador é buscar esclarecer dúvidas e questionar preconceitos, considerando a importância de os educandos terem informações claras para desenvolverem atitudes saudáveis e responsáveis com relação à sexualidade. No estudo do funcionamento dos aparelhos reprodutores masculino e feminino, devem ser abordadas as funções de cada órgão, numa perspectiva comparativa. A partir do estudo da fecundação, é interessante que os educandos conheçam os diferentes métodos de contracepção e discutam a importância do planejamento familiar. Especialmente para os jovens, essas informações podem ser cruciais, dadas as estatísticas alarmantes referentes a adolescentes que engravidam precocemente e morrem por causa de abortos realizados ilegalmente, em péssimas condições. A discussão sobre o planejamento familiar deve ser realizada de forma aberta, respeitando-se a liberdade individual de cada um, seus princípios e valores morais. Também relacionados a atitudes responsáveis com relação à paternidade e à maternidade estão os conhecimentos sobre o desenvolvimento fetal, os cuidados pré-natais, o nascimento e o aleitamento materno. A compreensão das características e necessidades específicas do bebê, da criança e do adolescente também pode ajudar pais e mães (ou futuros pais e mães) a relacionarem-se com seus filhos, de modo a favorecer-lhes o desenvolvimento físico, psicológico e social. A maioria dos educandos já tem vida sexual ativa, mas muitas curiosidades em relação a este tema, cercado de preconceitos e tabus. Relacionados a atitudes responsáveis com relação à paternidade e a maternidade estão os conhecimentos sobre o desenvolvimento fetal, os cuidados pré-natais, o nascimento e o aleitamento materno. (RIBEIRO. p. 180, 1997).

Om exemplifica como os professores de sua escola trabalham a sexualidade na sala de aula:

Os professores têm total liberdade para tratar desses assuntos e eles aparecem sim nas salas de aula das maneiras mais diversas. Os professores da nossa escola tem tido muito bom senso quando tratam desses assuntos, procurando levar o máximo de informações possíveis aos alunos. Os assuntos que mais interessam aos alunos são os métodos anticoncepcionais, o período fértil, a ovulação... parece que eles tem uma preocupação, maior em evitar a gravidez indesejada (Om).

Algumas escolas já estão rompendo as barreiras do preconceito, ao permitir que os professores toquem em assuntos considerados polêmicos, como sexualidade, por exemplo. Professores também têm assumido uma postura mais clara quando diante de situações que assim exigem. A escola e a prática educativa estão deixando de ser um campo neutro para se engajar na sociedade não mais como espectadora, mas como participante. Sobre esta mudança de concepção, comentam MUENCHEN e AULER (2007):

Mesmo sem teorização acabada, a idéia de espaço neutro está sendo superada. Das nove escolas que tiveram seus professores entrevistados, cinco delas já

trabalharam, de alguma forma, temas polêmicos. O trabalho com temas polêmicos demanda aprofundamentos em várias dimensões. Por exemplo, sua complexidade exige a superação de posturas do tipo “certo ou errado”, “deve ou não deve”. Coerente com os pressupostos que balizam a presente pesquisa, defende-se a necessidade de que tais temas sejam objeto de problematização, e não simplesmente manifestações favoráveis ou contrárias (MUENCHEN e AULER, 2007, p. 10).

A escola precisa abandonar essa suposta neutralidade, pois em educação não existe espaço neutro. Ou se assume uma posição em defesa da emancipação dos indivíduos, promovendo uma educação transformadora ou se omite e reforça o discurso da ideologia da interdição dos corpos, promovendo uma educação conservadora.

4.7. HTPC, PCNs e sexualidade na fala dos professores

A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é o momento em que o corpo docente dialoga com o corpo gestor, geralmente representado pelo coordenador, sobre os projetos e ações pedagógicas. É também o momento em que os professores dialogam entre si, na busca de meios que possibilitem melhorar as práticas pedagógicas. A Orientação Sexual, é parte integrante dos PCNs e como tal, deveria ser discutida e conhecida por todos que atuam na educação escolar.

Sobre os PCNs, Ribeiro comenta:

Os PCNs propõem uma abordagem da temática da sexualidade como um tema transversal, ou seja, a orientação sexual não constitui uma disciplina específica, a sexualidade é um tema que perpassa, que atravessa todas as disciplinas do currículo, não constituindo ela própria uma matéria, mas uma abordagem temática pormenorizada dentro de outras matérias (RIBEIRO, 2002, p. 85).

Vejamos o que dizem os entrevistados acerca deste assunto:

Já li os PCNs de Orientação Sexual. Quando tenho tempo é uma leitura que eu gosto. O material é bom. Recomendações interessantes, principalmente quando pedem para explicar conforme série-idade e só as dúvidas escritas num papel de forma anônima. Para todo cidadão viver plenamente tem que entender seus desejos e seu corpo, sexualidade é uma manifestação física/cultural que faz parte da saúde e do bem-estar (...) Nas HTPCs? Poucas vezes. Ainda é tabu. Influências religiosas e morais influenciam por demais. Não, não tem o mesmo peso, e dificilmente terá. Assunto delicado por ser desconhecido e por excessivo moralismo. (Ae).

Aos comentários do professor Ae, pode-se juntar ao que afirma Altmann (2001) sobre os PCNs:

Algumas pesquisas demonstram que esses documentos estão sendo utilizados por professores e professoras nas escolas. Outra evidência da penetração dos PCNs nas escolas é a grande produção bibliográfica tanto de livros didáticos quanto de livros voltados para orientação de professores e professoras de ensino médio que tratam dos PCNs e mais especificamente dos temas transversais. Além de livros, cursos sobre este tema têm sido ministrados em diferentes espaços. (ALTMANN, 2001, p. 580).

Novamente sobre os PCNs, comenta Altmann (2001):

Nos PCNs, a orientação sexual é entendida como sendo de caráter informativo, o que está vinculado à visão de sexualidade que perpassa o documento. A sexualidade é concebida como um dado da natureza, como “algo inerente, necessário e fonte de prazer na vida”. Fala-se em “necessidade básica”, “em potencialidade erótica do corpo”, “em impulsos de desejo vividos no corpo” sobre o que os sujeitos, principalmente os adolescentes, precisam ser informados. (ALTMANN, 2001, p. 580).

Sim, conheço. É ótimo (...) Algumas vezes planejando desenvolver projetos sobre gravidez na adolescência. Penso que a Orientação Sexual deveria ter um espaço maior dentro das escolas já que é de vital importância nas vidas de todos nós. É uma questão de saúde. A orientação sexual não tem o mesmo peso de outras disciplinas talvez pelo fato de a grade curricular ser tão reduzida e também ao fato de não ser cobrada como disciplina obrigatória como as demais disciplinas do núcleo comum (M/e).

Gosto e aprendi muito com os PCNs (...) A sexualidade é citada, mas não levada a termo. Fala-se sempre em fazer um projeto que envolva toda a escola, mas dificilmente acontece. Sabe-se da necessidade, mas nada acontece. Então eu procuro fazer o que posso durante as minhas aulas. Tento dar tudo de mim para colaborar com esses adolescentes que com certeza não tem com quem conversar sobre sexualidade em casa. Infelizmente os temas transversais e, entre eles a Orientação Sexual, não têm o mesmo peso das disciplinas comuns. Acho que existe aí um pouco de comodismo. Todo mundo espera que só o professor da área de ciências deva falar do assunto, quando é um assunto interdisciplinar onde todas as áreas poderiam contribuir e muito (M).

Sobre o trabalho interdisciplinar nas questões que envolvem a sexualidade, Altmann (2001), trás a seguinte colaboração:

A fim de atingir os objetivos propostos pelos PCNs, o tema transversal da *orientação sexual* deve *impregnar toda a área educativa* do ensino fundamental e ser tratado por diversas áreas do conhecimento. O trabalho de orientação sexual deve, portanto, ocorrer de duas formas: dentro da programação, através de conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e como extra-

programação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema. Este tema deve ser tratado ao longo de todos os ciclos de escolarização, todavia, “a partir da quinta série, além da transversalização (ALTMANN, 2001, p. 06).

E sobre as dificuldade de se conseguir trabalhar em equipes interdisciplinares nas escolas, Muenchem e Auler (2007) advertem:

Apesar de os professores reconhecerem a necessidade do trabalho coletivo, da integração com outras disciplinas, constata-se, nas falas da maioria deles, a consciência de que a busca de um trabalho “interdisciplinar” é um desafio a ser enfrentado. Os professores assumem este problema, enfatizando a dificuldade em envolver os demais colegas da escola, aspecto, muitas vezes, vinculado à falta de tempo para planejar em conjunto (MUENCHEN e AULER, 2007, p. 08).

Continuam os professores entrevistados comentando sobre os PCNs e a Orientação Sexual nas escolas:

Sim li, mas com o intuito de montar um projeto para turmas do ciclo II regular.(...) O assunto foi mencionado em uma pauta de reunião, porém sua execução não saiu do papel. Acredito que ultimamente os conteúdos que são cobrados nas provas (SAMERP, BRASIL) apresentam um maior valor sendo assim, o ambiente educacional tem deixado o tema da sexualidade esquecido. Sentiria o maior prazer em trabalhar Orientação Sexual na EJA (Dm).

Não conheço os PCN de sexualidade. (...) acho que poderia ser melhor explorado em outras disciplinas também. Quanto à sexualidade, vejo como uma continuação do próprio ser humano e que ainda é tratado pelos professores com certo pudor. Somente quando tocamos em algum assunto levantado em sala de aula ou para falar sobre alguma aluna grávida. Quanto à matéria de “orientação sexual” não sei a forma como é trabalhada, pois somente os professores de ciências a desenvolvem junto aos alunos. Como os alunos não comentam muito em outras aulas, acredito que a disciplina é tratada ainda com muito cuidado, principalmente por causa da reação das famílias (Em/e).

Não li o volume. Não é tratado nas HTPCs (Fm).

Já li. (...) Sim, porém é trazido, mas a questão de orientação à saúde sexual, mas a parte sobre a diversidade sexual fica sem um aprofundamento não sendo trabalhada, meio que “velada”. (Gm/e).

Corroborando com a fala da professora Gm/e, Altmann (2001) argumenta:

Através da colocação do sexo em discurso na escola, há um complexo aumento do controle exercido sobre os indivíduos, o qual se exerce não através de proibições, punições, mas através de mecanismos positivos de poder que visam a produzir sujeitos autodisciplinados no que se refere à maneira de viver sua

sexualidade. Os PCNs instruem que, ao tratar sobre doenças sexualmente transmissíveis, os professores e professoras não devem “acentuar a ligação entre sexualidade e doença ou morte”, mas fornecer informações sobre as doenças tendo como “foco a promoção da saúde e de condutas preventivas”. A mensagem a ser transmitida aos alunos e alunas não deve ser “AIDS mata”, mas “A AIDS pode ser prevenida”. (ALTMANN, 2001, p. 582).

Outros entrevistados contribuem para o debate, assim opinando:

O assunto não é muito abordado. Não acredito que tenha o mesmo peso de outras disciplinas, mesmo porque hoje os alunos já vêm com uma bagagem aprendida pela Internet, televisão, etc. (Hm).

Ainda não o li, portanto não me atrevo a comentá-lo. (...) A Orientação Sexual é, a meu ver, a disciplina de maior impacto imediato sobre o comportamento dos alunos, e, portanto, de longe a mais importante. Porém sou bastante cético quanto aos conteúdos tradicionalmente tratados por tentativas de educação sexual, que não abordam a liberdade sexual (no sentido reichiano), mas apenas discussões morais, programas de saúde ou o aparelho reprodutivo (temas da biologia), sem levantar questionamentos sobre a nossa economia sexual monogâmica (Ie).

Sim. (...) Nas escolas em que atuei e nas que atuo, esse assunto nunca foi discutido. Acredito que a escola ainda não assumiu o seu papel social e ainda trata a sexualidade dentro da esfera do privado, ignorando as suas com seqüências públicas. (Jm).

Não, ainda não li. (...) De maneira muito tímida e apenas quando surgem meninas grávidas. Sua importância é menor em relação a outras disciplinas. Acho que falta uma maior orientação para todos os demais profissionais de áreas diferentes e também um maior interesse (Km).

Não. (...) Não. Não é discutida; às vezes surge de maneira moralista (Le).

Já li há muito tempo e não me recordo muito. Este assunto não é tratado de forma particular. É simplesmente um assunto que está inserido nas aulas de ciências da 7ª série (Mm).

Não tive ainda a oportunidade de ler. (...) Sim, raramente. Às vezes este assunto é abordado interdisciplinarmente com o objetivo de contextualizá-lo em aulas, conforme vai se trabalhando a programação proposta inseri-se paralelamente. Acredito pelo que vejo não ter o mesmo peso de outras disciplinas do núcleo comum, pois como já foi citado, ela se apresenta de modo paralelo e contextualizado ao longo das aulas sem perder o foco da programação, talvez até por falta de cursos de capacitação do profissional. (Nm/e).

Chama à atenção a constatação de que mesmo dispostos a trabalhar a sexualidade na sala de aula, muitos professores desconhecem os PCNs sobre Orientação Sexual. As HTPCs deveriam ser melhor aproveitadas como espaço para ler e discutir as orientações sobre os temas transversais, notadamente a Orientação Sexual.

4.8. A Orientação Sexual na EJA, na fala dos professores

Perguntados sobre a Orientação Sexual nas escolas em todos os níveis, todos os professores disseram concordar plenamente. No entanto, divergem sobre quem deveria trabalhar este assunto. Muitos defendem que devam ser profissionais da área da saúde. Outros, que caberia ao professor de ciências biológicas, enquanto alguns defendem um trabalho interdisciplinar, desde que haja capacitação para os envolvidos. Interessante que quando perguntados sobre a Orientação Sexual na EJA, todos se mostraram a favor e apenas duas professoras disseram não se sentir à vontade para tratar do tema. Os demais afirmaram que aceitariam de pronto trabalhar a sexualidade com os alunos da EJA, desde que, é claro, fossem capacitados para tal. Sobre a Orientação Sexual na EJA, Magalhães Neto (2002) discorre:

A sexualidade humana ainda é discutida quase que exclusivamente em caráter especial nos programas de EJA, não obstante a demanda manifesta dos alunos por discussões mais amplas e constantes. Poderíamos pensar que uma grande dificuldade estaria no despreparo dos educadores e sua conseqüente falta de traquejo em lidar com o assunto; justificativa indubitável para o evitamento do tema na prática pedagógica, mas perfeitamente contornável com treinamentos específicos que supram essa deficiência (dentre tantas) na formação dos educadores. (MAGALHÃES NETO, 2002, p. 17).

Sobre a importância de se trabalhar este tema com os jovens e adultos, Fagundes (1993) comenta:

É preciso preparar o adulto de hoje, que não tem educação sexual porque não a teve no curso de seu desenvolvimento. É preciso lutar para que a escola conquiste seu espaço na Educação Sexual, para resgatá-la da clandestinidade a que foi confinada. Acredita-se que um caminho deva ser através da preparação de professores; da organização de um número de pessoas capacitadas, que se encarreguem de trabalhar a nível de alunos, de pais e da comunidade, num processo gradativamente crescente. (FAGUNDES, p. 158, 1993).

Assim se manifestaram alguns professores sobre a Orientação Sexual na escola em todos os níveis do ensino e sobre a Orientação Sexual voltada para a EJA:

A Orientação Sexual nas escolas deveria ser abordada com livros apropriados para a idade. Professores preparados e, principalmente, sexo não se refere apenas a parte biológica, mas sim,

e até de forma mais importante, sexo se refere a fatores subjetivos que envolvem a cultura, a psicologia, a filosofia dentre outras abordagem que não necessariamente a biologia e a ciência. As aulas seriam ministradas por professores com especialização na área. Algumas faculdades já disponibilizam esse curso. Porém, a dificuldade é isolar a influência religiosa, costumes e valores pré-concebidos (Ae).

A Orientação Sexual nas escolas deveria ser abordada de modo claro e objetivo, respeitando obviamente a maturidade de cada um de acordo com a idade e sem preconceitos. Os professores de um modo geral, com apoio de um especialista da área. Penso ser um assunto que deva ser tratado constantemente e com uma importância maior do que é dada hoje. Estaria disposto a fazê-lo, pois como já disse anteriormente, no que diz respeito à saúde, é de vital importância (M/e).

Os professores da área podem até ter mais conhecimento, mas todos tem sua contribuição para dar e muito. Orientação Sexual, ainda mais na EJA, eu adoro dar esse tipo de aula. É o assunto que eu mais tenho material didático. Pesquiso e atualizo sempre. Vou atrás porque é muito bom poder colaborar de alguma forma, principalmente com jovens, podendo evitar que se envolvam com gravidez precoce ou que contraiam alguma DST. Também é importante valorizar o corpo, aumentar a auto-estima, respeitar sentimentos, diminuir tabus e preconceitos, aceitar diferenças, enfim, valorizar a vida (CE).

De maneira natural tendo o cuidado para não tornar-se algo constrangedor para os alunos (inclusive os evangélicos) e professores, pois temos docentes que ficam inibidos ao lidarem sobre o assunto e quando necessário com a intervenção de um agente da saúde. Todos aqueles docentes ou não que após uma orientação sobre o assunto sintam-se a vontade para abordá-lo. Importante para todos. Percebo que mesmo com suas experiências de vida os alunos da EJA não possuem orientações corretas sobre sexualidade e algumas alunas adquiriam doenças sexualmente transmissíveis por acreditarem que os maridos eram fiéis... Dessa maneira, muitos teriam mais facilidades e conhecimento para conversarem com os filhos sobre sexualidade o que diminuiria o número da DST e de adolescentes grávidas. Algumas desistem até dos estudos (M).

Embora muitos professores defendam a idéia indicada nos PCNs de tratar a sexualidade transversalmente, oferecendo-se inclusive para trabalhar os temas de Orientação Sexual na EJA, outros, por sua vez, advogam a idéia de que este assunto deve ser tratado por especialistas, preferencialmente da área da saúde.

Poderia ser abordada por profissionais da área da saúde e os professores de ciências. Acredito que não tenho o perfil adequado para o assunto. Por timidez mesmo o assunto “sexo” ainda é um tabu para os profissionais da escola, mas nem tanto para os alunos. Muitos alunos têm uma vivência da sexualidade muito maior do que qualquer outro profissional dentro da escola. E isto de certa forma intimida professores e funcionários (Em/e).

Quem seria mais apropriado para trabalhar Orientação Sexual nas escolas é o professor de Ciências. Considero importante a Orientação Sexual na EJA. Estaria disposto a fazê-lo desde que fosse elaborada uma capacitação para esse fim (Fm).

Acho que todos poderiam ser capacitados para esse trabalho, mas nesse momento, o mais apropriado seria o professor de Ciências por sua formação. Acho necessário. Sim, estaria disposto por que da mesma forma que os jovens eles 'pensam que sabem', porém a timidez os impedem de se esclarecerem (Jm).

Penso que deveria ser dada por um profissional preparado para tal, de forma técnica explicando onde estão e para que servem os órgãos sexuais, prevenção de doenças, cuidado com o corpo, etc. Professores de biologia, ciências e educação física. Também deve ser tratado tecnicamente e por profissional especialmente formado para isto. Se com formação específica, sim, porque os alunos da EJA também precisam muito desta orientação (Om).

Penso que a Orientação Sexual nas escolas deveria ser abordada de uma maneira interdisciplinar. Fica muito para o professor de Ciências. Penso que outras áreas poderiam abordar, por exemplo, Português poderia levar um texto que trate sobre essas questões e o professor realizar um trabalho interpretativo, produzir textos coletivos da classe. Vejo que existem muitas questões de interesse da EJA, como cuidar do próprio corpo, como orientar os próprios filhos. Se tiver tempo disponível sim (Gm/e).

Sou favorável a que tenha orientação sexual em todos os níveis. Pessoas mais apropriadas seriam os professores de Ciências. Acho muito interessante a orientação sexual na EJA, mas não acredito ser a pessoa mais acertada para dar a disciplina. Acho que teria que ser alguém com conhecimentos mais teóricos sobre o assunto (Hm).

Esta maneira de ver a Orientação Sexual nas escolas é esclarecida por Figueiró (2003):

O ensino escolar brasileiro, marcado por uma visão médico-biologista da sexualidade, como também por uma visão normativo-institucional, tem manifestado resistência significativa em considerar e acolher a educação sexual como parte da educação global do indivíduo (FIGUEIRÓ, 2003, p. 46).

Como é possível constatar, as opiniões se dividem e surgem propostas as mais diversas possíveis, o que é muito bom, pois só enriquece o debate e mostra o quanto os professores estão preocupados com esta problemática:

Orientação Sexual nas escolas? Deveria ser abordada criticamente, com apresentação e discussão de pontos de vista polêmicos como o de Wilhelm Reich ou do meu mais recente livro provisoriamente intitulado Omniga – A Segunda Revolução Sexual. Sem pretender julgar méritos ou deméritos individuais, penso que a tarefa deve ser confiada a psicólogos, sociólogos ou filósofos, lembrando, porém, que se trata de assunto que extrapola as fronteiras de uma única disciplina. O ideal seria uma equipe interdisciplinar. Em hipótese alguma pessoas ligadas a instituições religiosas (Ie).

A Orientação Sexual nas escolas deveria ser abordada de maneira gradual e crescente de ano para ano. Por profissionais habilitados ou que possuem conhecimento para fazê-lo. Acho importante. Atualmente temos presenciado a ocorrência de mais doenças sexualmente transmissíveis e sua divulgação e prevenção são necessárias. Só aceitaria fazê-lo se estivesse bem orientado (Km).

A fala do professor Km reflete a preocupação com a formação, com a capacitação, revelando que o aprender é um constante na vida profissional do educador. “Tanto professores quanto estudantes são pessoas adultas obrigadas a qualificarem-se em função de sua condição de trabalhadores, além das necessidades próprias do desenvolvimento humano” (PRADA. p. 58, 1995). É nesse momento em que o professor, ao frequentar um curso de aperfeiçoamento, seja qual for, se encontra com seus alunos na condição de adulto educando, permitindo uma empatia singular entre educando/educador.

O professor Le também tem uma proposta para a Orientação Sexual na escola:

Desde a relação com o próprio corpo entendendo inclusive o funcionamento do mesmo, expressão corporal com dança, teatro, capoeira e outras atividades que aumentem e melhorem a relação dos indivíduos consigo mesmos. Também sobre a questão de prevenção, saúde e bem estar. Estaria disposto. Como fazer está ligado a minha resposta anterior quando falo de tratar o tema de maneira ampla, desde os valores, passando pela corporalidade e auto-estima até prevenção saúde e bem-estar (Le).

Sobre esta proposta, cabe o comentário de Cunha (2005):

Portanto, é necessário se falar sobre a sexualidade como algo natural, para que o sujeito possa advir, construindo seu próprio conceito individual e coletivamente, consolidando o seu saber e oportunizando a participação na comunidade numa ação sócio-política enquanto protagonista da sua história, propondo caminhos para a libertação de homens e mulheres num movimento incessante da busca de saber. Como nos fala Freire, para o sujeito irromper é preciso acontecer rupturas epistemológicas, desequilibrar certezas e convicções, fazendo com que cada um descubra diante da contingência sua capacidade criadora e a esperança crítica que move para a transformação (CUNHA, 2005, p. 09).

Outros professores também opinam:

Ela deveria ser adaptada para cada nível da escola, desde o maternal até o ensino médio. Poderia ser o próprio professor, desde que capacitado para isso ou um profissional de atenderia a todas as séries/anos. Acho muito importante, pois existentes muitos tabus e informações erradas que acabam prejudicando a vida sexual das pessoas. Eu sempre trabalhei sobre este assunto com os meus alunos (Mm).

A orientação sexual para a EJA tem que ser feita porque este público tem grande carga de dúvidas e enriquecem o assunto. Os adultos são fontes de boas e más experiências sexuais e de relacionamento, para os adolescentes que estão na ala. A Orientação Sexual tem que ser feita no sentido da valorização do ser humano como homem, como mulher e como pessoa. Já trabalhei muito na orientação de adolescentes do ensino regular, mas nunca pensei em desenvolver o mesmo projeto na EJA, pois é um público diferenciado. Penso que seria uma experiência rica e gratificante (Qm).

Já que em casa a orientação é quase nula, penso que uma alternativa seja na escola, com professores muito bem preparados, iniciando com o professor especialista e se estendendo com os demais, paralelamente. Seria uma vitória se os alunos levassem a sério, depois multiplicassem. Penso que o mais apropriado é o professor especialista, contudo certamente outros com boa vontade também poderiam ser capacitados e futuros multiplicadores. É uma orientação mais difícil de fazê-la, mas para um profissional bem preparado não há barreiras, porque alguns podem contestar e aí é hora de mostrar todo o seu conhecimento, já que temos alunos adultos e com experiência e diversos setores abordando esse assunto, como enfermeiros técnicos e outros com experiências da própria vida mesmo. Gostei de responder este questionário, pois me alertou, principalmente, em algumas setores que estava meio adormecido e valeu como alerta, até pesquisei muito em sala de aula, batendo papos nos intervalos, entradas ou términos de aulas com diversos alunos sem que soubessem que estavam sendo questionados e assim pude responder com maior clareza aqui (Nm/e).

Endossando, de certo modo a fala do professor Nm/e sobre o papel a escola em oposição à negativa ou omissão da família, Figueiró (2007) esclarece:

Alguns se perguntam: Mas de quem é a tarefa da Educação Sexual? Não seria da família? Sim, é tarefa, primordialmente, da família, que às vezes, de forma positiva, outras vezes, de forma negativa ou omissa, acaba educando, transmitindo seus valores e sua forma de encarar a sexualidade, o modo de vivê-la bem como os valores morais. Mas é, ainda assim, função da escola, sempre, educar sexualmente, porque ela é responsável pela formação integral do aluno, e isto inclui não apenas sua formação intelectual, mas, também, sua formação moral e afetiva. (FIGUEIRÓ, 2007, p. 27).

Sobre o quem deveria trabalhar a Orientação Sexual nas escolas, a professora Qm ressalta:

Pessoas livres de preconceitos, mas cheias de valores; pessoas doces, mas firmes; pessoas abertas, mas justas; pessoas sem rótulos, mas com papéis definidos; enfim, pessoas com intenção de ajudar e não julgar... apenas orientar (Qm).

Ribeiro indica algumas das características essenciais ao Orientador Sexual:

O orientador sexual deve, antes de mais nada, acreditar em sua proposta, na necessidade de se levar para a sala de aula o debate sobre o sexo e a sexualidade.

Desta forma, deve ser uma pessoa coerente com sua proposta, que não tente passar modelos e, sim, analisar com os alunos, as diferentes situações e visões que existem sobre o tema. Ser verdadeiro sem se achar dono da verdade absoluta. Deve ter conhecimento sobre o assunto sem ser onipotente e ter sensibilidade para perceber as necessidades dos alunos e procurar elaborar um programa que vá ao encontro dessas necessidades e das expectativas dos alunos (RIBEIRO, 1990, p. 20).

Muito apropriada para fechar esta seção, a fala da professora Qm:

Uma noite um rei teve um sonho. Em seu sonho, todos os seus dentes caíram e ele acordou muito desesperado, temendo que aquilo era um aviso de má sorte: Acordou todo o palácio e exigiu a presença de pessoas sábias para que seu sonho fosse interpretado. Levaram para lá duas pessoas, sendo uma delas, um professor. A primeira pessoa analisou seu sonho e disse que todas as pessoas de sua família morreriam e ele continuaria vivo e muito feliz. O rei, chocado, mandou que o chicoteassem até a morte, pois aquilo não seria possível, perder seus parentes e continuar feliz. O professor, que também estava dentro da sala, começou a interpretar seu sonho. Ele disse que foi revelado que ele viveria em plena felicidade mais que toda a sua família. O rei ficou extremamente feliz e mandou que dessem ao professor todo o ouro que pudesse carregar. O criado, muito indignado com a situação, perguntou o motivo pelo qual o rei o julgou com tanta presteza, já que o professor havia dito a mesma coisa que o outro que recebeu um castigo enorme. O professor, respondeu o rei, sabiamente mostrou que há varias maneiras de dizer a mesma coisa. Temos que usar o conhecimento e as palavras para o bem, pois elas têm poder. Portanto, temos que trabalhar com o poder que as palavras têm. Nossos jovens e adultos precisam do conhecimento para serem defendidos e relançados à vida. Seus olhos, muitas vezes, cegos pela vida, têm que ser reinventados e seus caracteres, lapidados (Qm).

Concluindo, foi possível e esperançoso perceber que existe uma preocupação dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos para com a Orientação Sexual e que eles estão dispostos a assumir a responsabilidade de levar este assunto para as salas de aula, mas por outro lado, desejam ser preparados adequadamente para que possam obter êxitos ao invés de semear frustrações.

5. BREVE OLHAR SOBRE A ORIENTAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“O sexo foi, é e será sempre uma questão social, sem deixar de ser também uma questão individual.”

Maria Amélia Azevedo Goldberg

Sala de aula de um curso de Educação de Jovens e Adultos numa noite qualquer. O professor entra na classe e dá início à aula de história. É uma aula expositiva; ele inicia as explicações do conteúdo e logo algumas alunas demonstram interesse e começam a perguntar. O professor responde às perguntas, mas no fundo da sala, outras alunas estão conversando alto, atrapalhando as que estão na frente, perguntando. Então, uma delas se dirige às colegas de trás e pede para que elas parem de conversar. A reação é imediata, conforme o diálogo que segue:

- Cala boca você, sua titica! Tá (sic) aí, dando uma de gostosa só pra se jogar em cima do professor. Pensa que a gente é cega, sua piranha?

- Piranha é você que vem na escola só pra arranjar macho e cornear marido!

Após a troca de ofensas, o professor tenta colocar panos quentes e seguir com a aula, na medida do possível, já que a baixaria se instalou de vez.

Cenas assim, muito mais comuns do que se imagina nas salas da Educação de Jovens e Adultos, seriam pitorescas, não fossem os sinais que elas enviam a todo o momento, dos quais, muitas vezes, não nos apercebemos.

Orientação Sexual nas escolas, ainda é um assunto muito novo na educação brasileira. Comentando sobre os temas transversais incluídos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, Reis e Ribeiro afirmam que

a introdução da temática da sexualidade ocorreu devido a grandes mudanças no comportamento sexual a partir da década de 80. (...) Havia uma grande preocupação por parte dos educadores com os altos índices de gravidez indesejada entre os adolescentes e o risco de contaminação do HIV. A introdução da temática da sexualidade ocorreu devido à necessidade de oferecer uma formação global aos alunos, de promover a saúde de crianças e adolescentes e possibilitar ações preventivas mais eficazes (REIS E RIBEIRO, 2002, p. 82)

A escola, no entender de muitos educadores, justamente por agregar grupos de indivíduos em faixas etárias variadas entre a infância e a adolescência, se configura no espaço onde as manifestações da sexualidade ocorrem com mais intensidade, daí a preocupação de contemplar a Orientação Sexual entre os temas transversais que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Alicerçada nos temas transversais, a escola tem sofrido uma avalanche de programas de saúde e prevenção com palestras ministradas por médicos e enfermeiras que têm resultado em trabalhos e cartazes sobre as doenças sexualmente transmissíveis ou sobre contracepção, muitas vezes expostos nas famosas feiras de ciências, além de outras tantas atividades pedagógicas que intencionam discutir ou pelo menos informar, abrindo espaços ainda que tímidos, para tocar no assunto da sexualidade.

Em muitos casos essas aberturas ao tema só ocorrem por determinação dos programas oficiais impostos pelas Secretarias ou Diretorias de Ensino, que por sua vez são postos em prática até com certo exagero de cuidados, deixando este assunto tão polêmico, no entender de muitos professores, a cargo de profissionais da saúde ou de líderes religiosos que abordam a sexualidade ou pelo ponto de vista biológico, meramente mecânico, ou pelo ponto de vista moralista, carregado de religiosidade, supervalorizando a virgindade e o sexo apenas para procriação, ligando-o muitas vezes à idéia de pecado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam que se deve ter o cuidado de não transmitir nenhum valor, crença ou opinião como sendo princípios ou verdades absolutas, e nem abordar a sexualidade apenas no que tange aos aspectos biológicos, mas também e principalmente, contemplar aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e psíquicos (BRASIL, 2000), o que coloca naqueles que vão trabalhar com o tema sexualidade, responsabilidades e assunção de seus papéis sociais como educadores, exigindo deles, coragem e autonomia para buscar informações pertinentes e promover o debate, rompendo com o silêncio que a fala do sexo impõe à escola. Ribeiro (1990) recomenda:

Informar também é importante, corrigir informações distorcidas é essencial, porém, nunca como um fim em si mesmo. Sem situarmos as questões sexuais dentro de um quadro sócio-econômico e cultural que implica relações de poder; sem estimularmos a igualdade dos sexos e a emancipação da mulher; e, principalmente, sem possibilitarmos a livre manifestação de diferentes pontos de

vista na questão dos valores, não estaremos de forma alguma fazendo educação sexual (RIBEIRO, 1990, p. 37).

Por outro lado, e refletindo sobre as palavras de Ribeiro (1990), é preciso que se formem formadores, isto é, que haja uma preocupação por parte dos responsáveis pela gestão educacional em nível governamental, quer seja municipal, estadual ou federal, em criar programas e equipes para instrumentalizar os professores em como trabalhar a sexualidade nas escolas, para que esta tarefa, tão importante e necessária não caia nas mãos de professores despreparados e até mesmo com visões repressoras em relação ao sexo, evitando que não ocorra com a Educação Sexual o mesmo que ocorreu com a literatura, que pôs toda uma geração em risco de criar aversão a livros, conforme nos alerta Ligia Aratangy, brilhantemente citada por Figueiró (2002).

Preocupada com o processo de formação de educadores sexuais e com os conteúdos a serem trabalhados nos programas de educação sexual, Figueiró (2003) alerta que:

Apesar de saber que a educação sexual pode ajudar a reduzir o índice de gravidez precoce e/ou indesejada e a disseminação de DSTs, é preciso fazer com que os educadores entendam que a principal razão para desenvolvê-la nas escolas é o direito que a criança e o adolescente têm de conhecer o seu corpo e a sexualidade, com uma visão positiva dessas realidades, e a necessidade de rever e transformar as formas de relação afetivo-sexual entre duas pessoas, sejam elas de sexo diferente ou igual (FIGUEIRÓ, 2003, p. 58).

Segundo a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, quem deve ministrar as aulas de orientação sexual, é o próprio professor da turma, em sua disciplina. No entanto, os mesmos Parâmetros Curriculares Nacionais não dizem como e quando este professor deverá ser capacitado para assumir esses conteúdos. Tal fato é de causar perplexidade, pois é sabido que a maior parte dos alunos dos cursos de licenciatura sai das faculdades muito pouco preparadas para o exercício das atividades específicas de sua disciplina, quanto menos para tratar de sexualidade, visto não existir nas grades curriculares dos cursos de graduação, nenhuma disciplina que prepare o professor para lidar com Orientação Sexual. Além disso, como apontam Reis e Ribeiro (2002), para se tornar um orientador sexual é preciso ter domínio de muitos conteúdos interdisciplinares, como conhecimento geral de anatomia, fisiologia, psicologia do desenvolvimento, psicologia da infância e da adolescência, psicologia das relações humanas, conhecimentos específicos de sexualidade humana, conhecimentos de didática e didática da orientação sexual, além de ter que desenvolver posturas críticas e reflexivas que revejam tabus e preconceitos, e que trate com

naturalidade tanto os alunos, quanto às questões polêmicas ligadas à sexualidade, como o aborto, a homossexualidade e outros.

Sobre a quem afinal cabe a responsabilidade de trabalhar com a sexualidade nas escolas, Figueiró acrescenta que

a forma como está determinada (transversalmente) deve fazer ver e sentir, de uma vez por todas, aos educadores, que a educação sexual na escola cabe a eles próprios, no contexto do ensino que se processa no dia-a-dia, e não a profissionais que venham de fora para dar palestras e/ou pequenos cursos pontuais para os alunos (FIGUEIRÓ, 2003, p. 68),

deixando muito transparente a necessidade de se preparar os professores para que possam eles mesmos dar conta destes conteúdos.

Assim, como pré-requisito, é preciso entender que trabalhar a sexualidade nas escolas não é dar informações, meramente. Werebe (1989) esclarece:

Os professores e ou animadores responsáveis pelas intervenções sobre a sexualidade educam mais por suas atitudes, do que pelos conhecimentos que transmitem. Educam pela maneira como encaram a própria sexualidade e a sexualidade dos outros, em particular das crianças e adolescentes. Eis porque a competência científica não é a qualidade essencial para os que vão se ocupar da educação sexual, embora seja indispensável que possuam os conhecimentos que vão fundamentar suas intervenções (WEREBE, 1998, p. 195).

É, como já foi dito, destituir-se de toda forma de preconceitos e tabus; é adquirir uma visão do outro sem reservas; é compreender que trabalhar a sexualidade é antes de tudo, a assunção de uma postura política. Freire (1994) esclarece:

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ação cultural pela liberdade, por isso mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da ação concreta de dominação de quem se acham e que geram também sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo essa dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência (FREIRE, 1994, p. 30).

Outra preocupação no tocante ao trabalho de orientação sexual se refere ao material a ser utilizado. O mercado editorial hoje oferece livros de boa qualidade sobre sexo e sexualidade, voltados para as várias faixas etárias nas quais os alunos se encontram. Porém, como indica REIS

E RIBEIRO (2001, p. 94), o cotidiano dos alunos está impregnado de informações sexuais, constituindo-se em um verdadeiro laboratório vivo e, portanto, dinâmico, pronto para ser explorado ilimitadamente. Só é preciso sensibilidade e sentir-se à vontade para falar sobre o assunto, o que para muitos educadores, é uma barreira quase intransponível, lembrando que essa dificuldade reside na maioria das vezes no fato de que antes de serem educadores, são membros da família brasileira. Sobre o comportamento da família brasileira, concernente a questões sexuais, nos afirma Ribeiro:

A família brasileira é geralmente repressora quando se trata de questões sexuais. As formas de repressão que se apresentam vão desde a negação pura e simples, que passa à criança e ao jovem uma noção assexuada de família, até a clássica proibição que acaba por convencer o indivíduo de que o sexo é sujo, vergonhoso e pecaminoso (RIBEIRO, 1990, p. 41).

Por outro lado, vivemos hoje em uma sociedade ambígua, fruto da dupla moral conservadora, na qual ora o sexo é reprimido por conta de valores tradicionais, ora é consentido como valor de mercado e elemento recorrente da indústria do entretenimento. As mesmas pessoas que se escandalizam com as manifestações homossexuais ou com as práticas sexuais na adolescência estão dispostas a comprar tudo o que o sexo banalizado possa vender, de cerveja a carros importados, sem refletir, por exemplo, entre outras coisas, sobre os valores machistas que essas mensagens publicitárias reforçam, colocando as pessoas, e especialmente as mulheres, em situação de objeto.

Os pais não levam avante a educação sexual familiar justamente por não ousarem falar aos filhos sobre temas como amor livre, adultério, homossexualismo, masturbação, aborto, etc. A televisão, outrossim, através das telenovelas, leva a cada um desses lares estes temas proibidos. Choca a família, mas ao mesmo tempo é tolerada. Tal qual um adolescente escondido, folheia com interesse uma revista pornográfica, assim se comporta a família diante da ousadia da TV e do atrevimento dos diálogos dos personagens (RIBEIRO, 1990, p. 46).

A ausência de diálogo nas famílias em torno das questões relativas ao sexo e à sexualidade reforça a necessidade cada vez mais urgente de levar a escola a discutir programas de orientação sexual.

A família está ambivalente, e por isso não é tão difícil encontrarmos vozes apelando para que também ela seja orientada da melhor maneira na educação dos filhos. E aí não estão pedindo apenas educação sexual, mas educação para a vida, num mundo conflitante que está abandonando valores humanos e que se esqueceu da própria dignidade da pessoa (RIBEIRO, 1990, p. 43).

O sexo é ao mesmo tempo a grande oferta e o grande vendedor de sonhos, reforçando a ideologia capitalista que transforma tudo, inclusive as relações humanas, em mercadoria. Em sociedades assim, o sexo está na tv, está nos out dors, nas revistas, no culto ao corpo, na busca pela estética ideal, na procura obsessiva pelo orgasmo obrigatório. É neste mundo de aparências, de relações superficiais e de valores artificiais que as crianças estão crescendo e formando sua identidade sexual. Assim, ao abordar sobre a necessidade da Orientação Sexual nas escolas, é bom que se pergunte:

Para que ensinar? Onde queremos chegar com o que ensinamos? Desse modo, o significado do ensino da sexualidade está em formar jovens e adultos com conhecimento seguro de si mesmos e das questões da sexualidade, para que possam viver de maneira feliz, segura e responsável a sua sexualidade. Além disso, queremos formar cidadãos críticos e amadurecidos, participantes da transformação dos valores e das normas sociais ligadas às questões sexuais, incluindo-se, nesse conjunto, a transformação das relações de gênero, a fim de assegurar a igualdade e o respeito mútuo (FIGUEIRÓ, 2003 p. 67).

Problematizar essa situação já é um bom ponto de partida para aqueles que vão trabalhar com orientação sexual nas escolas. O espaço está aberto até mesmo porque as crianças têm refletido em seu modo de ser e se comportar, a ausência de parâmetros e limites, combinada com a falta de vínculos emocionais com o outro, vivendo num mundo artificial onde tudo pode, já que mais nada vale e as autoridades de plantão procuram perplexas por respostas urgentes, embora tenham desesperadamente as perguntas. Este então é o momento propício para se começar um diálogo amplo com toda a sociedade em torno das questões da sexualidade, por meio de uma Orientação Sexual combativa. Elucida Ribeiro (1990):

A opção pela educação sexual combativa é porque aí se encaixam as lutas contra a discriminação sexual, pelo direito da mulher ao controle do seu corpo, contra a violência sexual, contra a desigualdade sexual. A orientação sexual combativa na escola pode contribuir para tornar a transmissão dos valores mais próxima de um padrão de comportamento voltado para o exercício de uma sexualidade sem culpa, na esfera pessoal, e sem opressão, na esfera social (RIBEIRO, 1990, p. 42).

Conseqüentemente, um programa de orientação sexual que envolva as famílias dos educandos, tem maiores possibilidades de êxito neste contexto, diante da inevitável abertura ao diálogo que esses encontros entre família e escola em torno das questões sexuais provocarão.

Vale a pena salientar que, num trabalho formativo com os pais, é possível dar modelos de como lidar com algumas situações ou dúvidas das crianças, sem pretender “passar receitas”, ou impor padrões. Acima de tudo, se eles forem ajudados a repensar como foi seu processo de construção da visão da sexualidade, do corpo e do sexo e a reconstruir uma postura positiva e natural diante destas questões, eles próprios poderão tornar-se autônomos no cumprimento deste papel. Todavia, é uma super tarefa, para a escola, ajudar os pais a se reeducarem e, se efetivada, seria uma grande conquista pra os profissionais da escola, porém, é injusto cobrar tamanha função, sem que as condições sejam asseguradas (Anami e Figueiró, 2007, p. 13).

A essa altura do texto o leitor deve estar se perguntando qual a ligação do relato da abertura, com o que se escreveu até aqui. Pois bem: o que se tem observado em relação à Orientação Sexual, leva a concluir que todos os programas, que, aliás, nem são tantos assim, desenvolvidos nas escolas e que têm como foco trabalhar a sexualidade, voltam-se exclusivamente para as crianças e adolescentes, esquecendo-se de que neste espaço existe também um grande contingente de adultos, formado não apenas por alunos dos cursos noturnos, mas por professores e funcionários e cuja formação sexual nem sempre se deu de forma clara e emancipatória e que, por isso mesmo, também precisam de programas que tragam este assunto à esfera das discussões, à ordem do dia.

A própria sensação de mal estar em falar sobre sexo com os alunos já revela que alguma coisa no íntimo destes educadores e destas educadoras precisa ser remexida, desestabilizada, problematizada. O mesmo mal estar pode ser verificado na dificuldade de diálogo entre pais e filhos em torno do assunto sexualidade. Estes fatos por si mesmos justificam a necessidade de elaborar programas de Orientação Sexual também para o público adulto, pois a repressão sexual possui raízes históricas profundas que a sedimentaram no senso comum da sociedade, fazendo parecer natural o controle sobre a sexualidade. Afirma Figueiró (2003):

Quanto à história da sexualidade, sua compreensão nos tem feito ver que ela tem sido reprimida e controlada, ao longo dos séculos, pela Igreja, pela medicina, pelo Estado, pela escola e, também, pela família. O que é mais agravante ainda é que o próprio indivíduo tem internalizado essas forças negativas e vem

exercendo sobre si próprio a auto-repressão, sem ter consciência disso (FIGUEIRÓ, 2003, p. 47).

Muito se falou que a história da repressão sexual tem sido também a história da repressão tanto entre as classes quanto entre os indivíduos, como acentua Werebe (1998):

O comportamento sexual pode ser a expressão do amor, da fusão do corpo, da alma, de necessidade e desejos, mas pode também ser a expressão de uma vontade de dominação, de humilhação, de desprezo. Assim, por exemplo, na relação sexual entre duas pessoas pode haver objetivos que não são propriamente sexuais, tais como: desejo de poder, de dominação, de afirmação, sentimentos de vingança ou, ao contrário, de afeto, de comunicação. Em suma, uma relação sexual não é apenas o encontro entre dois órgãos genitais, mas entre duas pessoas, com suas singularidades próprias, com seus sentimentos, aspirações, desejos, necessidades, conflitos e problemas (WEREBE, 1998, p. 06).

Portanto, o trabalho com Orientação Sexual deve assumir um compromisso social diante dos educandos de proporcionar a possibilidade da libertação não apenas da repressão sexual, dos preconceitos, da repulsa ao diferente, mas de toda forma de opressão, tomando o cuidado, no entanto, de não ser planfletário, de não querer passar verdades prontas e acabadas, mas de querer construir juntos, orientador e orientandos, o conhecimento. Para isso, é preciso que o orientador sexual esteja disposto, muito mais do que falar, a também ouvir. Werebe (1998) nos orienta que:

A pedagogia tradicionalmente adotada pela maioria dos professores das várias disciplinas escolares se baseia num processo de comunicação unilateral, isto é, o aluno, receptor da mensagem do professor, não participa ativamente e não se torna em nenhum momento, emissor. Esta pedagogia faz do aluno um ser passivo cuja função é a de ouvir – de preferência em silêncio, tranquilamente – as exposições em geral teóricas e abstratas do professor, não se exigindo que as compreenda e assimile. A maioria dos alunos, no decorrer da vida escolar, vai decorando e esquecendo as noções fragmentárias que lhes são transmitidas, sem que elas lhes sirvam para o conhecimento deles próprios e do mundo que os cerca (WEREBE, 1998, p. 176).

Com relação à seleção dos conteúdos programáticos a serem desenvolvidos nos cursos de Orientação Sexual, é fundamental que o Orientador Sexual tenha sensibilidade e empatia para entender o que seus alunos anseiam. Freire (1994) aconselha:

Quem, melhor que os oprimidos se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade repressora? Quem sentirá melhor que eles

os efeitos da opressão? Quem, mais do que eles, pode compreender a necessidade da libertação? Libertação à qual não ascenderão por casualidade, e sim pela prática de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento de lutar por ela. Luta que, por finalidade lhe darão os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, inclusive quando esta se reveste da falsa generosidade a que nos temos referido (FREIRE, 1994, p. 40).

Diante do até aqui exposto, fica evidente que trabalhar com Orientação Sexual é, como em toda a Educação, um fazer político, antes de tudo. Para tanto, é preciso que o orientador sexual tenha bem nítido qual modelo de sociedade ele deseja para determinar com certeza qual abordagem de Orientação Sexual ele propõe. Sobre esta questão, adverte Freire (2006):

Outro saber que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além dos conhecimentos dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (FREIRE, p. 98. 2006).

Quando se coloca em discussão o tipo de abordagem na Orientação Sexual, é bom esclarecer que existe, segundo relatam os estudos feitos por Figueiró (2003), cinco abordagens diferentes para Orientação Sexual, sendo elas: *abordagem religiosa tradicional*, *abordagem religiosa libertadora*, *abordagem médica*, *abordagem pedagógica* e *abordagem emancipatória ou política*. Na *abordagem religiosa tradicional*, na qual o sexo está subordinado ao amor a Deus e à submissão às normas religiosas, preservando os valores morais cristãos, tais como a virgindade e o sexo vinculado para o casamento e a procriação, numa educação para o pudor; na *abordagem religiosa libertadora*, também vincula o sexo ao amor a Deus e tende a preservar os princípios cristãos fundamentais, mas procura valorizar a informação e o debate, para levar o cristão a ser sujeito de sua sexualidade, com liberdade, consciência e responsabilidade; Na *abordagem médica*, a ênfase está na ação terapêutica, prevenindo as doenças sexualmente transmissíveis, as angústias, os desajustes e a ansiedades relativas ao sexo, procurando assegurar a saúde sexual do indivíduo e da coletividade. Na *abordagem pedagógica*, o foco está direcionado em preparar o indivíduo pra viver bem sua sexualidade, dando destaque aos aspectos formativos, mas sem se preocupar com o processo de transformação social. A *abordagem emancipatória ou política*, com a qual este texto se identifica, percebe, no dizer de Figueiró (2003), “um compromisso com a transformação social, conduzindo as discussões para as

questões que envolvem relações de poder, aceitação das diferenças e respeito pelas minorias”. Esta abordagem tem como metas, a luta permanente contra o autoritarismo sexual, contra a desigualdade e o preconceito sexual, entendendo que lutar contra essas formas de opressão é engajar-se na luta pelos direitos da mulher, pelos direitos da mulher sobre seu próprio corpo, na luta contra a homofobia, contra o abuso e contra a violência sexual, pelo resgate do erotismo e prazer sexual, como fontes de energia emancipatória dos seres humanos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Concluindo, volta aqui o alerta sobre a urgência de se pensar em programas de Orientação Sexual, voltados para os alunos da EJA – Educação de Jovens e Adultos. A urgência de programas de Orientação Sexual deve contemplar todos os níveis da Educação de Jovens e Adultos, desde a alfabetização, no chamado primeiro segmento, passando pelo ensino fundamental e médio que compõem o segundo segmento e chegando até aos alunos dos cursos de licenciatura e pós-graduação, sobretudo na área educacional, que também são jovens e adultos em processo de educação, como parte integrante da grade curricular, para formar novos Orientadores Sexuais em projeção geométrica. Desse modo, pensar em Orientação Sexual é pensar em uma prática libertadora a todos quanto possível, pois, como afirma Paulo Freire, “*A libertação, é um parto, um parto doloroso. O homem que nasce dele é um homem novo, homem que só é viável em e pela superação da contradição opressores-oprimidos que, em última instância, é a libertação de todos*” (FREIRE, 1994).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendo, à guisa de conclusão, tecer algumas considerações e reflexões acerca da temática deste trabalho que trata da sexualidade na fala dos professores da educação de jovens e adultos.

Dar início esta empreitada não foi tarefa fácil, mas muito mais intricada foi chegar ao seu final, sentido a sensação de que muito ainda poderia ter sido discutido, mas também entendendo as limitações de uma dissertação, tendo que abrir mão de muitas outras possibilidades. Havia do mesmo modo e em vários momentos, o risco de distanciar-me sem volta do tema inicialmente proposto, me perdendo na investigação dada a amplitude de direções que os estudos, tanto da Educação de Jovens e Adultos quanto da sexualidade, apontam a todo instante. Se por um lado o fazer implicou em todas as temeridades apontadas, por outro lado indicou o quanto há por desvendar sobre estas matérias ainda tão carentes de estudos.

Iniciar o desenvolvimento do tema refletindo sobre as complexidades que envolvem a sexualidade, ora reprimida, ora liberada e ora liberada para melhor reprimir e, historiando a Orientação Sexual no Brasil, justificou-se ao debruçar sobre a história da educação em nosso país e, especificamente, a história da educação de jovens e adultos, quando as idéias de um capítulo e de outro se cruzam e se fundem ao elucidar o caráter sexista do discurso catequizador dos jesuítas, revelando a gênese da ideologia da interdição do corpo em quase todas as suas manifestações, sobretudo as da sexualidade, exercendo o controle e a proibição a priori da mulher, do índio e do negro em suas presenças, física e política na sociedade brasileira ainda em formação, tornando-os invisíveis. Essa ideologia da interdição dos corpos se estabelece no engendrar de uma sociedade dualista e excludente, cujas permanências se revelam naqueles corpos interditados que hoje ocupam os bancos da Educação de Jovens e Adultos, ansiando por reparações compensatórias. Seguindo a linha de raciocínio da ideologia da interdição do corpo, o terceiro capítulo foi dedicado ao trabalho do professor, sua constituição profissional, sua identidade, seus saberes nem sempre valorizados, suas angustias e esperanças. Foi possível detectar o quanto o fazer professoral é subestimado e controlado por agentes externos que transformam a escola no veículo normatizador dessa ideologia da interdição do corpo. Neste espaço concedido e consentido chamado escola, criado para exercer o controle ideológico sobre essa massa tida por ignara, revela-se uma inversão subversiva explicitada nos gestos e nas falas

daqueles que deveriam calar-se e conformar-se aos ideais dos que detêm em suas mãos o domínio do capital e do conhecimento e conseqüentemente, de seus corpos.

Ao mesmo tempo em que a ideologia da interdição do corpo percorreu como um fio condutor os capítulos que compuseram este trabalho, foi possível observar o quão dialeticamente a escola tem criado sua própria contradição enquanto reprodutora das ideologias dominantes, ao receber essa gama de excluídos que, ao mesmo tempo em que se amoldam, vão também tomando mais consciência de si, originando novas formas de indivíduos em um salutar exercício de libertação. Aos professores é possível notar que existem sinais sendo emitidos a todo o momento por esses corpos, na tentativa de romper com a interdição a eles imposta historicamente.

Assim, a presente pesquisa objetivou-se em analisar se os professores da Educação de Jovens e Adultos observam mudanças comportamentais em seus alunos, no tocante à sexualidade. Buscou-se também saber se estes professores trabalham com as situações relativas à sexualidade em suas salas de aula e de que modo isto ocorre. Além disso, a verificação se ateu à concepção que estes professores têm sobre Orientação Sexual, se entendem como pertinente a sua implantação em programas voltados para os jovens e adultos e se estão dispostos a assumi-los em suas respectivas turmas.

Havia, no começo da pesquisa investigatória, várias expectativas que foram, ao longo das entrevistas, sendo quebradas ou confirmadas.

Esperava-se, logo de pronto, que os professores oferecessem alguma resistência em tocar em um assunto por muitos ainda considerado um tabu. Contrariando positivamente as expectativas, percebeu-se uma disposição em participar do debate, dificultada somente pela limitação de tempo disponível dos professores que, na sua maioria dobra período ou atua em mais de uma rede de ensino. Este dado inesperado revela as condições de precariedade do professor brasileiro que o impede inclusive de aprimorar sua prática docente por meio de leituras ou cursos de capacitação, tema que já vem sendo objeto de estudo em muitas pesquisas; Outro dado relevante foi a percepção de que o assunto sexo aparece com mais frequência nas salas de aula do que se supunha e que os professores, ao invés do que era esperado, não vêem nenhum empecilho em tratar de sexo e sexualidade com suas turmas de alunos, procurando informá-los e muitas vezes fazendo uma ponte com sua área de conhecimento, elaborando pesquisas, discutindo e produzindo textos, fazendo análises de gráficos, historiando, mostrando a pluralidade de pontos de vista relacionados ao sexo e à sexualidade em diferentes povos espalhados pela terra.

Disciplinas como história, geografia, língua portuguesa, artes e até as áreas exatas como a matemática, surpreenderam em elencar situações e até projetos em que ocorreu a interdisciplinaridade entre elas e os temas transversais ligados à sexualidade, conforme pode ser constatado pela observação dos planos de aula e propostas de projetos temáticos. Diferentemente do que se esperava, de que assuntos ligados à sexualidade seria uma prerrogativa da disciplina de ciências, a pesquisa revelou que o envolvimento com este tema independe da área do conhecimento com a qual trabalha o professor. Outro dado importante se reporta ao fato de que embora alguns professores ainda defendam uma visão da sexualidade ligada à ordem médica, voltada apenas para a compreensão do funcionamento dos órgãos sexuais e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, muitos já entenderam que a “sexualidade acontece na cabeça, sendo o corpo apenas sua correia de transmissão (Nm/e)”, citando a fala de um dos entrevistados. Desse modo, muitos têm procurado por subsídios que os auxiliem em como lidar da melhor maneira com a sexualidade na sala de aula, tentando evitar abordagens que reforcem estereótipos e preconceitos. Entrementes, um dado que causou certa estranheza, embora fosse uma das hipóteses, foi no tocante ao desconhecimento por boa parte dos entrevistados dos PCNs de sexualidade. O estranhamento se deu não pelo desconhecimento em si, que já era esperado, mas pelo fato de a maioria desses professores abordarem de alguma forma o tema na sala de aula. Os resultados da pesquisa apontaram também que não basta a edição de diretrizes e parâmetros curriculares. Tais medidas não se configuram em ser instrumentos de mudanças significativas se não são absorvidas por aqueles que, diretamente, objetivamente e cotidianamente trabalham com as temáticas neles propostas e que deveriam ter, em tais parâmetros, um dos principais elementos norteadores de seu trabalho e se a escola enquanto instituição continuar negando a importância da implantação urgente de programas voltados a atender a essas necessidades.

Do mesmo modo, criticaram a postura conservadora da Igreja em referência aos assuntos voltados para a sexualidade, como a condenação do uso de métodos contraceptivos ou a ligação entre sexo e pecado. A intensidade dessas críticas também foi um dado notável. Outra constatação interessante, que também superou as expectativas, foi quanto à defesa unânime da inserção e permanência nas escolas, de programas de Orientação Sexual em todos os níveis. Confirmando uma das hipóteses, foi possível averiguar que apesar dos esforços muitas vezes isolados dos professores e, apesar da Orientação Sexual estar elencada entre os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ela ainda passa de largo das ações pedagógicas

implantadas pela escola, não sendo sequer discutida nas horas de trabalho pedagógico coletivo e quando isso ocorre, é dentro de uma abordagem higienista e conservadora. Esta constatação confirma a urgência de se formar Orientadores Sexuais entre os professores. A boa notícia foi a disposição demonstrada pela imensa maioria dos entrevistados em se capacitar para trabalhar com a Orientação Sexual nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos.

Com todos estes dados apurados das entrevistas, análises documentais e observações, o presente trabalho, embora tenha se dado por satisfeito em pelo menos abrir o debate sobre esta questão, a sexualidade e a Orientação Sexual na Educação de Jovens e Adultos, atreve-se em propor a implantação de programas de Orientação Sexual específicos para atender a EJA. Mais ainda, recomenda que se pense na urgência de se implantar nos cursos de licenciatura, disciplinas voltadas para a preparação de Orientadores Sexuais, assim como tem acontecido com as disciplinas voltadas para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, por exemplo.

Por fim, gostaria de deixar claro que em nenhum momento neste trabalho pretendeu-se esgotar a discussão, ou ir ao máximo da profundidade do assunto, posto que há muito ainda por investigar tanto sobre a EJA quanto sobre Orientação Sexual. Nosso objetivo sempre se pautou por contribuir para se pensar a Educação de Jovens e Adultos dentro da perspectiva da Orientação Sexual, não a partir de modelos eugênicos ou fundamentados em preceitos religiosos, mas por uma ótica emancipatória, como um ato político que contribua para a abolição da ideologia da interdição do corpo e promova a libertação de todos indistintamente, para que assumam seu lugar negado na sociedade e assim vivam sua sexualidade plenamente, sem culpas nem preconceitos.

Concluo este trabalho cheio de esperança, mas de esperança militante, que acredita na possibilidade da mudança. Daquela esperança que tem o compromisso político de acreditar na emancipação da raça humana, sobretudo quando me deparo com declarações como a da professora Qm, por exemplo, quando diz que *“muitas vezes os nossos alunos precisam ser ouvidos e orientados, não julgados”*.

REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira Alves de. O Brasil de JK: o ISEB e o desenvolvimentismo. Disponível em: http://www.cpdoc.fgv.br/nav_jk/htm/asp. 2009. Acesso em: 08 jul. 2009.

ALVES, Wanderson Ferreira. **A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2007, vol.33, n.2, pp. 263-280. ISSN 1517-9702. doi: 10.1590/S1517-97022007000200006. Acesso em: 26 jun.2009.

ANAMI, Letícia Figueiró, FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Interação família-escola na educação sexual: reflexões a partir de um incidente. In **Educação Sexual: múltiplos temas, compromisso comum.** Londrina/Brasília: UEL - MEC-SECAD, 2007.

ANTONIL, André João. **Cultura e Opulência do Brasil.** Belo Horizonte – São Paulo: Editora Itatiaia/Universidade de São Paulo, 1982.

ANTUNES, Denise Dalpiaz. **Relatos significativos de professores e alunos na educação de jovens e adultos e sua auto-imagem e auto-estima.** 2006. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. PUCRS. 2006.

ALENCAR, Francisco; CARPI, Lucia; RIBEIRO, Marcus Vinicius. **História da sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

ALENCAR, Francisco; RIBEIRO, Marcus Vinicius; CECCON, Claudio. **Brasil Vivo: Uma história da nossa gente – Vol. I.** Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

ALENCAR, Francisco; RIBEIRO, Marcus Vinicius; CECCON, Claudio. **Brasil Vivo: Uma história da nossa gente – Vol. II.** Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

ALTMANN, Helena. **Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais.** *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2001, vol.9, n.2, pp. 575-585. ISSN 0104-026X. doi: 10.1590/S0104-026X2001000200014. – acesso em 25 jun. 2009.

ANTONIL, André João. **Cultura e Opulência do Brasil.** Belo Horizonte – São Paulo: Editora Itatiaia/Universidade de São Paulo, 1982.

AZEVEDO, Fernando A. **A educação entre dois mundos.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 1958.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BATISTELA, Lilian Baccarin, AZEVEDO, Luciana Aparecida, RODRIGUES, Michele Midori Iwakura. Estratégias de ensino para trabalhar o combate à homofobia. In FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (org.) **Homossexualidade e educação sexual.** Londrina: UEL, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Documento referência **CONAE 2010 – Construindo o sistema nacional articulado de educação: plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação.** Brasília, 2009.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos de uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1982.

BRANDÃO, Carlos R. (Org.) **A questão política da educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos R.. **Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BUENO, Belmira Oliveira et alli. **Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003).** Revista Educação e Pesquisa: São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, maio/ago. 2006

BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. **A Educação Negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea.** São Paulo: Cortez, 1997.

CANARIO, Rui. **Educação de Adultos: um campo e uma problemática.** Lisboa: Educa/Anefa, 1999.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino noturno: realidade e ilusão.** São Paulo: Cortez editora/Autores associados: 1985.

CATONNÉ, Jean-Philippe. **A sexualidade, ontem e hoje.** São Paulo: Cortez, 2001.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

CIANFA, Célia Regina de Lara. **A importância das relações interpessoais na Educação de Jovens e Adultos.** 1996. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 1996.

CHAUI, Marilena de Souza. **Repressão sexual: essa nossa (des) conhecida.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **História dos povos indígenas – 500 anos de luta no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984.

COSTA, Emilia Viotti da. Introdução ao estudo da emancipação política do Brasil. In: MOTA, Carlos Guilherme. **Brasil em perspectiva**. Rio de Janeiro. DIFEL. 1978.

COSTA, Valeria Nunes. **A constituição dos sujeitos na educação de jovens e adultos: o poder, saber e sentir em uma escola pública de Ceilândia – DF**. 2006.141f. Brasília: (Dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília: UNB, 2006.

CUNHA, Roseana Cavalcanti. **Sexualidade e educação popular**. V Colóquio Internacional Paulo Freire, 2005, Recife. Disponível em: www.paulofreire.org.br/.../SEXUALIDADE%20E%20EDUCAÇÃO%20POPULAR.pdf. Acesso em 03 jul. 2009.

DEMO. Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas. 2008.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da Educação de Adultos. In: **Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2005.

DUARTE, Newton. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)**. *Educ. Soc.* [online]. 2003, vol.24, n.83, pp. 601-625. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302003000200015. – acesso em 25 jun 2009.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **Trabalho, escola e ideologia**. . Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2001.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. Educação sexual e formação do professor: necessidade e viabilidade. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. ABRASH, vol. IV, n.º 02, 1993.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Repensando a educação sexual enquanto tema transversal**. Cadernos de Educação. Pelotas: FaE/UF Pel, 2002.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais: Adiar não é mais possível**. Londrina/São Paulo: Eduel/Mercado de Letras, 2003.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (org.) **Homossexualidade e educação sexual**. Londrina: UEL, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade. Vol. I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro:

Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade. Vol. II: o uso dos prazeres.** Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista** ou de como deixar sem ler desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Entrevista concedida em 31/03/1992.** Revista Teoria & Debates. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar em Revista:** Universidade Federal de Curitiba, Curitiba, n.º 27, 2007.

FREITAS, Fernanda de Lourdes de. **A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação.** 2006.144f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós Graduação em Educação) - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas: 2006.

FREUD, Sigmund. O mal estar da civilização. In FREUD, Sigmund. **Obras completas psicológicas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1972.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio. (org.) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

GARCIA. José Manoel (org.). **O Descobrimento do Brasil nos textos de 1500 a 1571.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, mar. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php> acessos em 06 jul. 2009.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Escolas, Professores e Caipiras: exercício para um descentramento histórico. **Educação e Pesquisa (USP)**, USP - São Paulo (SP), v. 31, n. 01, p. 121-136, 2005.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

GRAEFF, Eduardo. Eu vivi entre os índios do Xingu. **Revista Índios do Xingu**. Editora Rio Gráfica, Rio de Janeiro: vol. I, N.º 01, p. 27-38, 1983.

HADDAD, Sergio. **Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte**. Brasília: Inep – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, 1987.

HADDAD, Sergio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, Rio de Janeiro: vol. 12 n.º 35. Rio de Janeiro: 2007.

HERRAN, Carlos Alberto. **Reduzindo a pobreza e a desigualdade no Brasil**. Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2005.

HOLANDA, Sergio Buarque de (org.). **História Geral da Civilização Brasileira – vol. I**. São Paulo: DIFEL, 1981.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobral**. São Paulo: Cortez Editores/Editora Autores Associados, 1983.

LIPOVETSKY, Gilles. **A terceira mulher: permanência e revolução do feminino**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Tendências da educação brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1940.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Rio de Janeiro. Vozes. 1997.

LUIZ, Maria Cecília. Mulher e sexualidade: a profissão docente e as construções e gênero. In RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (org.) **Sexualidade e educação sexual: apontamentos para uma reflexão**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2002.

MAGALHÃES NETO, José Vaz. **Gênero, sexualidade e educação de jovens e adultos** www.adufpb.org.br/publica/conceitos/08/art. - acesso em 26-09-2009.

MAIA, Ari Fernando. Notas sobre o corpo e a repressão sexual. In CARDOSO, Clodoaldo M. (org.) **Humanidades em comunicação: um diálogo interdisciplinar**. Bauru: Cultura Acadêmica, 2005.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. Rio de Janeiro: Zaar Editores, 1968.

MARIGHETTI, Luiz Roberto. **A EJA na perspectiva histórica das diretrizes curriculares: o projeto trocando lições na ótica dos professores**. 2009.158f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós Graduação em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.: Ribeirão Preto, 2009.

MARQUESIM, Dejanira Fontebasso. **A construção do ser professor e a capacitação docente**. 2003.135f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós Graduação em Educação) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP: Campinas, 2003.

MENEZES, Cristiane Souza de. **A participação feminina em turmas da educação de jovens e adultos**. Recife: Anais do V Colóquio Internacional Paulo Freire, 2005.

MUENCHEM, Cristiane, AULER, Décio. Configurações curriculares mediante o enfoque CTS: desafios a serem enfrentados na educação de jovens e adultos. **Revista Ciência e Educação**. Editora UNESP vol. 13 n.º 03. Bauru, 2007.

NÓVOA, Antonio. Para que uma história da educação? In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III – O século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

NÓVOA, Antonio (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em revista** Universidade Federal do Paraná n.º 29, Curitiba, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo L. Portela. **Educação de jovens e adultos: direito à educação**. X Seminário de Educação de Jovens e Adultos. Campinas: UNICAMP, 2007a.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2000.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação: ANPED** vol. 11 n.º 33. Rio de Janeiro, 2006.

PAIVA Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. **A formação em serviço de docentes de adultos pós alfabetização**. 1995.145f. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 1995.

PRADO, Edna Cristina do. **Um olhar avaliativo sobre o MOVA-Regional no ABCD paulista dos movimentos populares dos anos 60 à perspectiva neo-liberal**. 2007.202f. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Araraquara. Araraquara, 2007.

PREZIA, Benedito, HOORNAERT, Eduardo. **Esta terra tinha dono**. São Paulo: Cehila Popular CIMI/FTD, 1995.

PILETTI, Nelson. **História do Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2000). **Revista Educação e Sociedade**: UNICAMP, Campinas, vol. 23 n.º 80, 2002.

RAMINELLI, Ronaldo. Eva Tupinambá, in PRIORE, Mary Del. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

REIS, Giselle Volpato dos. **Sexologia e educação sexual no Brasil nas décadas de 1920 – 1950: um estudo sobre a obra de José de Albuquerque**. 2006.92f. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Araraquara. Araraquara, 2006.

RIBEIRO. Paulo Rennes Marçal. **Introdução à história da educação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1978.

RIBEIRO. Paulo Rennes Marçal. (Org.) **Sexualidade e educação sexual: apontamentos para uma reflexão**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2002. In: RIBEIRO. Paulo Rennes Marçal. (Org.) **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (org.) **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1.º segmento do ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. 1997.

RIBEIRO JUNIOR, João. **O que é positivismo**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ROSENBERG, Fúlvia e PIZA, Edith. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil. **Revista USP**, Universidade de São Paulo, São Paulo, n.º 28 dez./fev. 95/96, 1995.

SANTOS, Geovânia Lucia dos. **Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA**. Revista Brasileira de Educação. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a09.pdf. 2003, acesso em 03 jun. 2009.

SAVIANI, Demerval. Política educacional no Brasil, in STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil – vol. III – o século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SCALIA, Anne Caroline Mariank Alves. **A Companhia de Jesus e a formação da cultura sexual brasileira: um estudo histórico e documental a partir dos escritos do padre Manuel de Nóbrega**. 2009.181f. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Araraquara. Araraquara, 2009.

SILVA, Aracy Lopes da. Aprendizado sexual prepara para o casamento. **Revista Índios do Xingu**. Editora Rio Gráfica, Rio de Janeiro: vol. I, N.º 01, p. 61-66, 1983.

SILVA, Edna Lucia da; MENEZES, Eстера Muszkat. **Metodologia de pesquisa e elaboração da dissertação**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

SILVA, Maria Cecília Pereira da. Da paixão de formar: uma contribuição psicanalítica à formação de professores, in OLIVEIRA, Maria Lucia (org.) **Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectiva**. Araraquara: UNESP, 2003.

SILVA, Raquel de Almeida. **A Mulher na EJA – Uma análise da ‘diferença’ na Educação de Jovens e Adultos do município do Rio De Janeiro**. Questões de Gênero e Educação – ST 58. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

SOUZA, Ana Inês (org.). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

SOUZA, Fabiana Cristina de. **Desvendando práticas familiares e escolares a partir das relações de gênero: uma reflexão sobre a educação de meninos e meninas**. 2007.222f. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Araraquara. Araraquara, 2007.

TAFFNER, Ricardo. **Lula e a educação**. Revista eletrônica Congresso em foco. Disponível em: WWW.congressoemfoco.com.br, acesso em 26 de agosto de 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1971.

TRAGTENBERG, Mauricio. **Sobre educação política e sindicalismo**. São Paulo: Autores Associados/Cortez Editora, 1982.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

VIEIRA, Juçara M. Dutra. Profissão professor: perfil atual e políticas de formação e qualificação. In **Anais da 3.ª semana de Educação: A profissão docente em debate**. Ribeiro Preto: FFCLRP – USP, 2006.

VÓVIO, Claudia Lemos, BICAS, Maurilene de Souza. Formação de Educadores: aprendendo com a experiência. . In: **Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2005.

XAVIER, Maria Elizabete, RIBEIRO, Maria Luiza, NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 2, Aug. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200005&lng=en&nrm=iso>. acesso em 08 Jul. 2009. doi: 10.1590/S1517-97022007000200005

WEREBE. Maria José Garcia. **Sexualidade, política e educação**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

ANEXO I:

Roteiro para entrevista com professores e professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Identificação:

Nome:

Sexo:

Idade:

Formação acadêmica:

Tempo de atuação na EJA:

Disciplina que ministra na EJA:

Questões:

1 - Em suas turmas de EJA há mais homens ou mais mulheres? A que você atribui este fato?

2 - Porque você acha que os seus alunos voltaram a estudar procurando a EJA?

3 - Você acha que as motivações para voltar a estudar são diferentes para homens e para mulheres? Por quê?

4 - Quais as expectativas futuras que seus alunos e alunas têm em relação à vida? Você acha que estas expectativas são diferentes para os homens e as mulheres estudantes na EJA? Por quê?

5 - A participação dos homens nas aulas é diferente da participação das mulheres? Por quê?

6 - Você acha que o desempenho na aprendizagem escolar de seus alunos nas aulas é diferente entre homens e mulheres? Por quê?

7 - Você percebe comportamentos diferentes entre homens e mulheres na sala de aula? De que modo? A que você atribui esta diferença?

8 - Você já falou ou comentou sobre questões da sexualidade na suas salas de aula com seus alunos e alunas? Se sim, como e por que você abordou este tema e qual a reação dos alunos? Se não, você acha que seria importante e necessário fazê-lo?

9 - Você conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais - volume que trata da orientação sexual? O que você pensa sobre ele?

10 - Você é favorável a Orientação Sexual nas escolas em todos os níveis?

11 - O que você pensa sobre Orientação Sexual para Jovens e Adultos na EJA? Estaria disposto (a) a fazê-lo? Por quê

ANEXO II:

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000

Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 9º, § 1º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB 11/2000, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 7 de junho de 2000,

RESOLVE:

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

Art. 2º A presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37, 38, e 87 e, no que couber, da Educação Profissional.

§ 1º Estas Diretrizes servem como referência opcional para as iniciativas autônomas que se desenvolvem sob a forma de processos formativos extra-escolares na sociedade civil.

§ 2º Estas Diretrizes se estendem à oferta dos exames supletivos para efeito de certificados de conclusão das etapas do ensino fundamental e do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos.

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 2/98 se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental.

Art. 4º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 3/98, se estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ensino médio.

Art. 5º Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98,

CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Art. 6º Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.

Art. 7º Obedecidos o disposto no Art. 4º, I e VII da LDB e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização universal obrigatória, será considerada idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino fundamental a de 15 anos completos.

Parágrafo único. Fica vedada, em cursos de Educação de Jovens e Adultos, a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória ou seja, de sete a quatorze anos completos.

Art. 8º Observado o disposto no Art. 4º, VII da LDB, a idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino médio é a de 18 anos completos.

§ 1º O direito dos menores emancipados para os atos da vida civil não se aplica para o da prestação de exames supletivos.

§ 2º Semelhantemente ao disposto no parágrafo único do Art. 7º, os cursos de Educação de Jovens e Adultos de nível médio deverão ser voltados especificamente para alunos de faixa etária superior à própria para a conclusão deste nível de ensino, ou seja, 17 anos completos.

Art. 9º Cabe aos sistemas de ensino regulamentar, além dos cursos, os procedimentos para a estrutura e a organização dos exames supletivos, em regime de colaboração e de acordo com suas competências.

Parágrafo único. As instituições ofertantes informarão aos interessados, antes de cada início de curso, os programas e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos didáticos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

Art. 10. No caso de cursos semi-presenciais e a distância, os alunos só poderão ser avaliados, para fins de certificados de conclusão, em exames supletivos presenciais oferecidos por instituições especificamente autorizadas, credenciadas e avaliadas pelo poder público, dentro das competências dos respectivos sistemas, conforme a norma própria sobre o assunto e sob o princípio do regime de colaboração.

Art. 11. No caso de circulação entre as diferentes modalidades de ensino, a matrícula em qualquer ano das etapas do curso ou do ensino está subordinada às normas do respectivo sistema e de cada modalidade.

Art. 12. Os estudos de Educação de Jovens e Adultos realizados em instituições estrangeiras poderão ser aproveitados junto às instituições nacionais, mediante a avaliação dos estudos e reclassificação dos alunos jovens e adultos, de acordo com as normas vigentes, respeitados os requisitos diplomáticos de acordos culturais e as competências próprias da autonomia dos sistemas.

Art. 13. Os certificados de conclusão dos cursos a distância de alunos jovens e adultos emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais, de acordo com as normas vigentes para o ensino presencial, respeitados os requisitos diplomáticos de acordos culturais.

Art. 14. A competência para a validação de cursos com avaliação no processo e a realização de exames supletivos fora do território nacional é privativa da União, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 15. Os sistemas de ensino, nas respectivas áreas de competência, são co-responsáveis pelos cursos e pelas formas de exames supletivos por eles regulados e autorizados.

Parágrafo único. Cabe aos poderes públicos, de acordo com o princípio de publicidade:

a) divulgar a relação dos cursos e dos estabelecimentos autorizados à aplicação de exames supletivos, bem como das datas de validade dos seus respectivos atos autorizadores.

b) acompanhar, controlar e fiscalizar os estabelecimentos que ofertarem esta modalidade de educação básica, bem como no caso de exames supletivos.

Art. 16. As unidades ofertantes desta modalidade de educação, quando da autorização dos seus cursos, apresentarão aos órgãos responsáveis dos sistemas o regimento escolar para efeito de análise e avaliação.

Parágrafo único. A proposta pedagógica deve ser apresentada para efeito de registro e arquivo histórico.

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

Art. 18. Respeitado o Art. 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao ensino fundamental deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Art. 26, 27, 28 e 32 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.

Parágrafo único. Na organização curricular, competência dos sistemas, a língua estrangeira é de oferta obrigatória nos anos finais do ensino fundamental.

Art. 19. Respeitado o Art. 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao ensino médio deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Art. 26, 27, 28, 35 e 36 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

Art. 20. Os exames supletivos, para efeito de certificado formal de conclusão do ensino fundamental, quando autorizados e reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, deverão seguir o Art. 26 da LDB e as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.

§ 1º A explicitação desses componentes curriculares nos exames será definida pelos respectivos sistemas, respeitadas as especificidades da educação de jovens e adultos.

§ 2º A Língua Estrangeira, nesta etapa do ensino, é de oferta obrigatória e de prestação facultativa por parte do aluno.

§ 3º Os sistemas deverão prever exames supletivos que considerem as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais.

Art. 21. Os exames supletivos, para efeito de certificado formal de conclusão do ensino médio, quando autorizados e reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, deverão observar os Art. 26 e 36 da LDB e as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio.

§ 1º Os conteúdos e as competências assinalados nas áreas definidas nas diretrizes curriculares nacionais do ensino médio serão explicitados pelos respectivos sistemas, observadas as especificidades da educação de jovens e adultos.

§ 2º A língua estrangeira é componente obrigatório na oferta e prestação de exames supletivos.

§ 3º Os sistemas deverão prever exames supletivos que considerem as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais.

Art. 22. Os estabelecimentos poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares, de acordo com as normas dos respectivos sistemas e no âmbito de suas competências, inclusive para a educação profissional de nível técnico, obedecidas as respectivas diretrizes curriculares nacionais.

Art. 23. Os estabelecimentos, sob sua responsabilidade e dos sistemas que os autorizaram, expedirão históricos escolares e declarações de conclusão, e registrarão os respectivos certificados, ressalvados os casos dos certificados de conclusão emitidos por instituições estrangeiras, a serem revalidados pelos órgãos oficiais competentes dos sistemas.

Parágrafo único. Na sua divulgação publicitária e nos documentos emitidos, os cursos e os estabelecimentos capacitados para prestação de exames deverão registrar o número, o local e a data do ato autorizador.

Art. 24. As escolas indígenas dispõem de norma específica contida na Resolução CNE/CEB 3/99, anexa ao Parecer CNE/CEB 14/99.

Parágrafo único. Aos egressos das escolas indígenas e postulantes de ingresso em cursos de educação de jovens e adultos, será admitido o aproveitamento destes estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 25. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO
Presidente da Câmara de Educação Básica

ANEXO III

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ORIENTAÇÃO SEXUAL

Secretaria de Educação Fundamental
Iara Glória Areias Prado

Departamento de Política da Educação Fundamental
Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha

Coordenação-Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental
Maria Inês Laranjeira

APRESENTAÇÃO

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes. A primeira parte deste documento justifica a importância de se incluir Orientação Sexual como tema transversal nos currículos, isto é, discorre sobre o papel e a postura do educador e da escola, descrevendo, para tanto, as referências necessárias a melhor atuação educacional ao se tratar do assunto, trabalho que se diferencia do tratamento da questão no ambiente familiar. Aborda ainda, por meio dos objetivos gerais, as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos no ensino fundamental. A segunda parte, constituída pelos blocos de conteúdos, critérios de avaliação e orientação didática geral, refere-se à especificação do trabalho direcionada às primeiras quatro séries do ensino fundamental, que é de natureza bastante distinta das demais séries. O tratamento da sexualidade nas séries iniciais visa permitir ao aluno encontrar na escola um espaço de informação e de formação, no que diz respeito às questões referentes ao seu momento de desenvolvimento e às questões que o ambiente coloca. O objetivo deste documento está em promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica no desenvolvimento dos alunos, levando em conta os princípios morais de cada um dos envolvidos e respeitando, também, os Direitos Humanos.

Secretaria de Educação Fundamental

A discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de primeiro e segundo graus tem se intensificado a partir da década de 70, por ser considerada importante na formação global do indivíduo. Com diferentes enfoques e ênfases há registros de discussões e de trabalhos em escolas desde a década de 20. A retomada contemporânea dessa questão deu-se juntamente com os movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, a repensar sobre o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados. Mesmo assim

não foram muitas as iniciativas tanto na rede pública como na rede privada de ensino. A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou devido à preocupação dos educadores com o grande crescimento da gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da contaminação pelo HIV (vírus da AIDS1) entre os jovens. A princípio, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem dessas questões no âmbito escolar, mas atualmente sabe-se que os pais reivindicam a orientação sexual nas escolas, pois reconhecem não só a sua importância para crianças e jovens, como também a dificuldade de falar abertamente sobre esse assunto em casa. Uma pesquisa do Instituto DataFolha, realizada em dez capitais brasileiras e divulgada em junho de 1993, constatou que 86% das pessoas ouvidas eram favoráveis à inclusão de Orientação Sexual nos currículos escolares. As manifestações de sexualidade afloram em todas as faixas etárias. Ignorar, ocultar ou reprimir são as respostas mais habituais dadas pelos profissionais da escola. Essas práticas se fundamentam na idéia de que o tema deva ser tratado exclusivamente pela família. De fato, toda família realiza a educação sexual de suas crianças e jovens, mesmo aquelas que nunca falam abertamente sobre isso. O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de “cuidados” recomendados, nas expressões, gestos e proibições que estabelecem são carregados de determinados valores associados à sexualidade que a criança apreende. O fato de a família ter valores conservadores, liberais ou progressistas, professar alguma crença religiosa ou não e a forma como o faz determina em grande parte a educação das crianças. Pode-se afirmar que é no espaço privado, portanto, que a criança recebe com maior intensidade as noções a partir das quais construirá sua sexualidade na infância. A criança também sofre influências de muitas outras fontes: de livros, da escola, de pessoas que não pertencem à sua família e, principalmente, nos dias de hoje, da mídia. Essas fontes atuam de maneira decisiva na formação sexual de crianças, jovens e adultos. A TV veicula propaganda, filmes e novelas intensamente erotizados. Isso gera excitação e um incremento na ansiedade relacionada às curiosidades e fantasias sexuais da criança. Há programas jornalísticos/científicos e campanhas de prevenção à AIDS que enfocam a sexualidade, veiculando informações dirigidas a um público adulto. As crianças também os assistem, mas não podem compreender por completo o significado dessas mensagens e muitas vezes constroem conceitos e explicações errôneas e fantasiosas sobre a sexualidade.

Todas essas questões são trazidas pelos alunos para dentro da escola. Cabe a ela desenvolver ação crítica, reflexiva e educativa. 1. AIDS ou SIDA é a sigla correspondente à Síndrome da Imuno-Deficiência Adquirida. É um conjunto de sintomas ligados à perda das defesas do organismo. A AIDS é causada pelo vírus chamado HIV (Vírus da Imuno-Deficiência Humana), que ataca os mecanismos de defesa do corpo humano. O HIV pode ser transmitido pela entrada, na corrente sanguínea, de fluidos sexuais, sangue ou leite materno contaminados.

JUSTIFICATIVA

Não é apenas em portas de banheiros, muros e paredes que se inscreve a sexualidade no espaço escolar; ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela. Há também a presença clara da sexualidade dos adultos que atuam na escola. Pode-se notar, por exemplo, a grande inquietação e curiosidade que a gravidez de uma professora desperta nos alunos. A escola, querendo ou não, depara com situações nas quais sempre intervém. Seja no cotidiano da sala de aula, quando proíbe ou permite certas manifestações e não outras, seja quando opta por informar os pais sobre manifestações de seu filho, a escola está sempre transmitindo certos valores, mais ou menos rígidos, a depender

dos profissionais envolvidos naquele momento. Muitas escolas, atentas para a necessidade de trabalhar com essa temática em seus conteúdos formais, incluem Aparelho Reprodutivo no currículo de Ciências Naturais. Geralmente o fazem por meio da discussão sobre a reprodução humana, com informações ou noções relativas à anatomia e fisiologia do corpo humano. Essa abordagem normalmente não abarca as ansiedades e curiosidades das crianças, pois enfoca apenas o corpo biológico e não inclui as dimensões culturais, afetivas e sociais contidas nesse mesmo corpo. Sabe-se que as curiosidades das crianças a respeito da sexualidade são questões muito significativas para a subjetividade na medida em que se relacionam com o conhecimento das origens de cada um e com o desejo de saber. A satisfação dessas curiosidades contribui para que o desejo de saber seja impulsionado ao longo da vida, enquanto a não-satisfação gera ansiedade e tensão. A oferta, por parte da escola, de um espaço em que as crianças possam esclarecer suas dúvidas e continuar formulando novas questões contribui para o alívio das ansiedades que muitas vezes interferem no aprendizado dos conteúdos escolares. Se a escola que se deseja deve ter uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, é necessário que ela reconheça que desempenha um papel importante na educação para uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem estar, que integra as diversas dimensões do ser humano envolvidas nesse aspecto. O trabalho sistemático e sistematizado de Orientação Sexual dentro da escola articula-se, portanto, com a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes. A existência desse trabalho possibilita também a realização de ações preventivas às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS de forma mais eficaz. Diversos estudos já demonstraram os poucos resultados obtidos por trabalhos esporádicos sobre a questão. Inúmeras pesquisas apontam também que apenas a informação não é suficiente para possibilitar a adoção de comportamentos preventivos. Reconhece-se, portanto, como intervenções mais eficazes na prevenção da AIDS as ações educativas continuadas, que oferecem possibilidades de elaboração das informações recebidas e de discussão dos obstáculos emocionais e culturais que impedem a adoção de condutas preventivas. Devido ao tempo de permanência dos jovens na escola e às oportunidades de trocas, convívio social e relacionamentos amorosos, a escola não pode se omitir diante da relevância dessas questões, constituindo local privilegiado para a abordagem da prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS. O trabalho de Orientação Sexual também contribui para a prevenção de problemas graves como o abuso sexual e a gravidez indesejada. As informações corretas aliadas ao trabalho de autoconhecimento e de reflexão sobre a própria sexualidade ampliam a consciência sobre os cuidados necessários para a prevenção desses problemas. Finalmente pode-se afirmar que a implantação de Orientação Sexual nas escolas contribui para o bem-estar das crianças e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura.

CONCEPÇÃO DO TEMA

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Nesse sentido, a sexualidade é entendida como algo inerente, que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento. Além disso, sendo a sexualidade construída ao longo da vida, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito. Indissociavelmente ligado a valores, o estudo da sexualidade reúne contribuições de diversas áreas, como Antropologia,

História, Economia, Sociologia, Biologia, Medicina, Psicologia e outras mais. Se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade é, de forma bem mais ampla, expressão cultural. Cada sociedade cria conjuntos de regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual de cada indivíduo. Nesse sentido, a proposta de Orientação Sexual considera a sexualidade nas suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural.

Sexualidade na infância e na adolescência

Os contatos de uma mãe com seu filho despertam nele as primeiras vivências de prazer. Essas primeiras experiências sensuais de vida e de prazer não são essencialmente biológicas, mas constituirão o acervo psíquico do indivíduo, serão o embrião da vida mental no bebê. A sexualidade infantil se desenvolve desde os primeiros dias de vida e segue se manifestando de forma diferente em cada momento da infância. A sua vivência saudável é fundamental na medida em que é um dos aspectos essenciais de desenvolvimento global dos seres humanos. A sexualidade, assim como a inteligência, será construída a partir das possibilidades individuais e de sua interação com o meio e a cultura. Os adultos reagem, de uma forma ou de outra, aos primeiros movimentos exploratórios que a criança faz em seu corpo e aos jogos sexuais com outras crianças. As crianças recebem então, desde muito cedo, uma qualificação ou “julgamento” do mundo adulto em que está imersa, permeado de valores e crenças que são atribuídos à sua busca de prazer, o que comporá a sua vida psíquica. Nessa exploração do próprio corpo, na observação do corpo de outros, e a partir das relações familiares é que a criança se descobre num corpo sexuado de menino ou menina. Preocupa-se então mais intensamente com as diferenças entre os sexos, não só as anatômicas, mas também com todas as expressões que caracterizam o homem e a mulher. A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino.

Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos e transmitidas pela educação, o que atualmente recebe a denominação de relações de gênero. Essas representações absorvidas são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança. As formulações conceituais sobre sexualidade infantil datam do começo deste século e ainda hoje não são conhecidas ou aceitas por parte dos profissionais que se ocupam de crianças, inclusive educadores. Para alguns, as crianças são seres “puros” e “inocentes” que não têm sexualidade a expressar, e as manifestações da sexualidade infantil possuem a conotação de algo feio, sujo, pecaminoso, cuja existência se deve à má influência de adultos. Entre outros educadores, no entanto, já se encontram bastante difundidas as noções da existência e da importância da sexualidade para o desenvolvimento de crianças e jovens. Em relação à puberdade, as mudanças físicas incluem alterações hormonais que, muitas vezes, provocam estados de excitação incontroláveis, ocorre intensificação da atividade masturbatória e instala-se a função genital. É a fase das descobertas e experimentações em relação à atração e às fantasias sexuais. A experimentação dos vínculos tem relação com a rapidez e a intensidade da formação e da separação de pares amorosos entre os adolescentes. É uma questão bastante atual e presente no cotidiano de todos os profissionais da educação a postura a ser adotada, dentro das escolas, em face das manifestações da sexualidade dos alunos. Daí, a presente proposta de trabalho, que legitima o papel e delimita a atuação do educador neste campo.

A ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

A partir da conceituação da sexualidade e do reconhecimento de sua importância no desenvolvimento global, serão apontados as possibilidades e os limites da atuação nesse campo para os educadores. A sexualidade é primeiramente abordada no espaço privado, pelas relações familiares. Assim, de forma explícita ou implícita, são transmitidos os valores que cada família adota como seus e espera que as crianças assumam. De forma diferente, cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a encontrar um ponto de auto-referência por meio da reflexão. Nesse sentido, o trabalho realizado pela escola, denominado aqui de Orientação Sexual, não substitui nem concorre com a função da família, mas antes a complementa. Constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação. O trabalho de Orientação Sexual na escola é entendido como problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno, ele próprio, escolha seu caminho. A Orientação Sexual não-diretiva aqui proposta será circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo portanto caráter de aconselhamento individual de tipo psicoterapêutico. Isso quer dizer que as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem serem invasivas da intimidade e do comportamento de cada aluno. Tal postura deve inclusive auxiliar as crianças e os jovens a discriminar o que pode e deve ser compartilhado no grupo e o que deve ser mantido como uma vivência pessoal. Apenas os

alunos que demandem atenção e intervenção individuais devem ser atendidos separadamente do grupo pelo professor ou orientador na escola e, dentro desse âmbito, poderá ser discutido um possível encaminhamento para atendimento especializado.

A escola deve informar e discutir os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, buscando, se não uma isenção total, o que é impossível de se conseguir, uma condição de maior distanciamento pessoal por parte dos professores para empreender essa tarefa. Por exemplo, na discussão sobre a virgindade entre um grupo de alunos de oitava série com seu professor abordam-se todos os aspectos e opiniões sobre o tema, seu significado para meninos e meninas, pesquisam-se suas implicações em diferentes culturas, sua conotação em diferentes momentos históricos e os valores atribuídos por distintos grupos sociais contemporâneos. Após essa discussão é uma opção

pessoal do aluno tirar (ou não) uma conclusão sobre o tema virgindade naquele momento, não sendo necessário explicitá-la para o grupo. Já no espaço doméstico o mesmo tema, quando abordado, suscita expectativas e ansiedades dos pais, questões muito diferentes das discutidas em sala de aula. Assim, propõe-se que a Orientação Sexual oferecida pela escola aborde as repercussões de todas as mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pela sociedade, com as crianças e os jovens. Trata-se de preencher lacunas nas informações que a criança já possui e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhe é ou foi apresentado. A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e explicitar os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus. Experiências bem-sucedidas com Orientação Sexual em escolas que realizam esse trabalho

apontam para alguns resultados importantes: aumento do rendimento escolar (devido ao alívio de tensão e preocupação com questões da sexualidade) e aumento da solidariedade e do respeito entre os alunos. Quanto às crianças menores, os professores relatam que informações corretas ajudam a diminuir a angústia e a agitação em sala de aula.

Postura do educador

O educador deve reconhecer como legítimo e lícito, por parte das crianças e dos jovens, a busca do prazer e as curiosidades manifestas acerca da sexualidade, uma vez que fazem parte de seu processo de desenvolvimento. O professor transmite valores com relação à sexualidade no seu trabalho cotidiano, na forma de responder ou não às questões mais simples trazidas pelos alunos. É necessário então que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. O professor deve então entrar em contato com questões teóricas, leituras e discussões sobre as temáticas específicas de sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto dos alunos e ter acesso a um espaço grupal de supervisão dessa prática, o qual deve ocorrer de forma continuada e sistemática, constituindo, portanto, um espaço de reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual. Ao atuar como um profissional a quem compete conduzir o processo de reflexão que possibilitará ao aluno autonomia para eleger seus valores, tomar posições e ampliar seu universo de conhecimentos, o professor deve ter discernimento para não transmitir seus valores, crenças e opiniões como sendo princípios ou verdades absolutas. O professor, assim como o aluno, possui expressão própria de sua sexualidade que se traduz em valores, crenças, opiniões e sentimentos particulares. Não se pode exigir do professor uma isenção absoluta no tratamento das questões ligadas à sexualidade, mas a consciência sobre quais são os valores, crenças, opiniões e sentimentos que cultiva em relação à sexualidade é um elemento importante para que desenvolva uma postura ética na sua atuação junto dos alunos. O trabalho coletivo da equipe escolar, definindo princípios educativos, em muito ajudará cada professor em particular nessa tarefa. Para um bom trabalho de Orientação Sexual, é necessário que se estabeleça uma relação de confiança entre alunos e professor. Para isso, o professor deve se mostrar disponível para conversar a respeito das questões apresentadas, não emitir juízo de valor sobre as colocações feitas pelos alunos e responder às perguntas de forma direta e esclarecedora. Informações corretas do ponto de vista científico ou esclarecimentos sobre as questões trazidas pelos alunos são fundamentais para seu bem-estar e tranquilidade, para uma maior consciência de seu próprio corpo e melhores condições de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada e abuso sexual. Na condução desse trabalho, a postura do educador é fundamental para que os valores básicos propostos possam ser conhecidos e legitimados de acordo com os objetivos apontados. Em relação às questões de gênero, por exemplo, o professor deve transmitir, pela sua conduta, a equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Ao orientar todas as discussões, deve, ele próprio, respeitar a opinião de cada aluno e ao mesmo tempo garantir o respeito e a participação de todos.

Relação escola-família

O trabalho de Orientação Sexual proposto por este documento compreende a ação da escola como complementar à educação dada pela família. Assim, a escola deverá informar os

familiares dos alunos sobre a inclusão de conteúdos de Orientação Sexual na proposta curricular e explicitar os princípios norteadores da proposta. O diálogo entre escola e família deverá se dar de todas as formas pertinentes a essa relação. Por entender que a abordagem oferecida acontece a partir de uma visão pluralista de sexualidade e o papel da escola é abrir espaço para que essa pluralidade de concepções, valores e crenças possa se expressar, não compete à escola, em nenhuma situação, julgar como certa ou errada a educação que cada família oferece. Antes, caberá à escola trabalhar o respeito às diferenças, a partir da sua própria atitude de respeitar as diferenças expressas pelas famílias. A única exceção refere-se às situações em que haja violação dos direitos das crianças e dos jovens. Nessa situação específica, cabe à escola posicionar-se a fim de garantir a integridade básica de seus alunos — por exemplo, as situações de violência sexual contra crianças por parte de familiares devem ser comunicadas ao Conselho Tutelar (que poderá manter o anonimato do denunciante) ou autoridade correspondente.

ORIENTAÇÃO SEXUAL COMO TEMA TRANSVERSAL

As questões referentes à sexualidade não se restringem ao âmbito individual. Pelo contrário, muitas vezes, para compreender comportamentos e valores pessoais é necessário contextualizá-los social e culturalmente. É nas relações sociais que se definem, por exemplo, os padrões de relação de gênero, o que homens e mulheres podem e devem fazer por serem homens e mulheres, e, principalmente, quais são e quais deverão ser os direitos de cidadania ligados à sexualidade e à reprodução. O alto índice de gravidez indesejada na adolescência, abuso sexual e prostituição infantil, o crescimento da epidemia de AIDS, a discriminação salarial das mulheres no mercado de trabalho, são algumas das questões sociais que demandam posicionamento em favor de transformações que garantam a todos a dignidade e a qualidade de vida previstas pela Constituição brasileira. Por outro lado, os valores que se atribuem à sexualidade e aquilo que se valoriza são também produtos socioculturais. Como nos demais Temas Transversais, diferentes códigos de valores se contrapõem e disputam espaço. A exploração comercial, a propaganda e a mídia em geral têm feito um uso abusivo da sexualidade, impondo valores discutíveis e transformando-a em objeto de consumo. Assim, como indicam inúmeras experiências pedagógicas, a abordagem da sexualidade no âmbito da educação precisa ser explícita, para que seja tratada de forma simples e direta; ampla, para não reduzir sua complexidade; flexível, para permitir o atendimento a conteúdos e situações diversas; e sistemática, para possibilitar uma aprendizagem e um desenvolvimento crescentes. A presente proposta de Orientação Sexual caracteriza-se por trabalhar o esclarecimento e a problematização de questões que favoreçam a reflexão e a ressignificação das informações, emoções e valores recebidos e vividos no decorrer da história de cada um, que tantas vezes prejudicam o desenvolvimento de suas potencialidades. Ressalta-se a importância de se abordar a sexualidade da criança e do adolescente não somente no que tange aos aspectos biológicos, mas também e principalmente aos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e psíquicos dessa sexualidade. No trabalho de Orientação Sexual são muitas as questões às quais se deve estar atento. Em primeiro lugar, trata-se de temática muito associada a preconceitos, tabus, crenças ou valores singulares. Para que o trabalho de Orientação Sexual possa se efetivar de forma coerente com a visão pluralista de sexualidade aqui proposta, é necessário que as diferentes crenças e valores, as dúvidas e os questionamentos sobre os diversos aspectos ligados à sexualidade encontrem espaço para se expressar. Será por meio do diálogo, da reflexão e da possibilidade de reconstruir as informações, pautando-se sempre pelo respeito a si próprio e ao outro, que o aluno conseguirá transformar e/ou reafirmar concepções e princípios, construindo de maneira significativa seu próprio código de

valores. Para isso, optou-se por integrar a Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por meio da transversalidade, o que significa que tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos

propostos por Orientação Sexual encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, o posicionamento proposto pelo tema de Orientação Sexual, assim como acontece com todos os Temas Transversais, estará impregnando toda a prática educativa. Cada uma das áreas tratará da temática da sexualidade por meio da sua própria proposta de trabalho. Ao se apresentarem os conteúdos de Orientação Sexual, serão explicitadas as articulações mais evidentes de cada bloco de conteúdo com as diversas áreas. 2. Ver no documento de Apresentação dos Temas Transversais a exposição sobre transversalidade. Além disso, o trabalho de Orientação Sexual implica o tratamento de questões que nem sempre estarão articuladas com as diversas áreas do currículo — seja porque se trata de questões singulares que necessitam, então, de um tratamento específico, seja porque permeiam o dia-a-dia na escola das mais diferentes formas, surgindo de maneira emergente e exigindo, do professor, flexibilidade, disponibilidade e abertura para trabalhar essas questões. As manifestações da sexualidade, diferentes em cada etapa do desenvolvimento, são um exemplo disso. Muitas vezes o professor encontrará aí excelente oportunidade para desenvolver um trabalho extra-programação. A sexualidade provoca nas crianças uma grande variedade de sentimentos, sensações, dúvidas, etc. Todas essas manifestações são objetos de trabalho do tema Orientação Sexual. Embora não sejam passíveis de serem programadas, elas acontecem inevitavelmente e, para isso, o professor deverá estar preparado: deverá se planejar para trabalhar essas situações no momento em que elas acontecerem. A atitude do professor de acolhimento a essas expressões e de disponibilidade para ouvir e responder a questões é fundamental para o trabalho que aqui se propõe. O trabalho de Orientação Sexual deverá, portanto, se dar de duas formas: dentro da programação, por meio dos conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e extra-programação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema.

A partir da quinta série, além da transversalização já apontada, a Orientação Sexual comporta também uma sistematização e um espaço específico. Esse espaço pode ocorrer na forma de uma hora-aula semanal para os alunos (dentro ou fora da grade horária existente, a depender das condições de cada escola). Da quinta série em diante os alunos já apresentam condições de canalizar suas dúvidas ou questões sobre sexualidade para um momento especialmente reservado para tal, com um professor disponível. Isso porque, a partir da puberdade, os alunos também já trazem questões mais polêmicas em sexualidade, já apresentam necessidade e melhores condições de refletir sobre temáticas como aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição e outras. Se antes os alunos se informavam sobre o aborto, nessas séries surge a discussão sobre as complexas questões que ele envolve. Se antes os alunos recebiam mensagens sobre os valores associados à sexualidade, agora vão discutir, questionar e configurar mais claramente seus próprios valores. É importante que a escola possa oferecer um espaço específico dentro da rotina escolar para essa finalidade. O trabalho de Orientação Sexual pode ser planejado com maior detalhamento, tendo como ponto de partida a montagem do programa feita por cada turma. Cabe então ao educador responsável a organização dos temas (a partir das questões trazidas pelos alunos), a inclusão de tópicos essenciais por vezes não levantados pelos jovens (prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, por exemplo) e o estabelecimento de regras necessárias para o trabalho. Essas regras devem garantir a privacidade de cada um, o respeito às posições divergentes, a construção de um clima de grupo amistoso e acolhedor onde possa ocorrer o diálogo. Ao questionar e criticar os tabus e preconceitos ligados à sexualidade e trabalhar com conhecimentos e informações que visam a promoção do bem-estar e da saúde, esse

trabalho se entrelaça com objetivos e conteúdos contemplados também em outros temas, principalmente Ética e Saúde.

Manifestações da sexualidade na escola

As manifestações da sexualidade infantil mais frequentes acontecem na realização de carícias no próprio corpo, na curiosidade sobre o corpo do outro, nas brincadeiras com colegas, nas piadas e músicas jocosas que se referem ao sexo, nas perguntas ou ainda na reprodução de gestos e atitudes típicos da manifestação da sexualidade adulta. No espaço doméstico, os familiares atribuem seus próprios valores a essas manifestações, por meio das mais variadas posturas. Alguns reconhecem como legítimo o desejo da criança, outros o consideram nocivo. Essas manifestações também acontecem no âmbito escolar e é necessário que a escola, como instituição educacional, se posicione clara e conscientemente sobre referências e limites com os quais irá trabalhar as expressões de sexualidade dos alunos. Se é pertinente ao espaço da escola o esclarecimento de dúvidas e curiosidades sobre a sexualidade, é importante que a escola contribua para que a criança discrimine as manifestações que fazem parte da sua intimidade e privacidade das expressões que são acessíveis ao convívio social. As manifestações mais frequentes nos ciclos iniciais são a manipulação curiosa dos genitais e as brincadeiras que envolvem contato corporal nas regiões genitais. A intervenção do educador nessas situações deve se dar de forma a apontar a inadequação de tal comportamento às normas do convívio escolar. Não se trata portanto de julgar tais manifestações, mas apenas de delimitar a inadequação do espaço da escola para sua efetivação. Cabe ao educador compreender, então, que não se trata de aberração que justifique informar os pais sobre tais fatos, devendo a própria escola estabelecer diretamente com seus alunos os limites para o que pode ou não ocorrer dentro dela. A chamada dos pais só se justifica quando forem práticas muito recorrentes e estejam interferindo nas possibilidades de aprendizagem do aluno. É comum nesses ciclos a curiosidade sobre concepção e parto, relacionamento sexual ou AIDS. Muitas vezes a curiosidade se expressa de forma direta. Outras vezes surge encoberta em brincadeiras erotizadas, piadas, expressões verbais, músicas, etc. Observa-se também que as crianças reproduzem manifestações de sexualidade adulta vistas na TV ou presenciadas. Cabe ao educador identificar essas manifestações como curiosidades acerca dos aspectos relacionados à sexualidade e intervir pontualmente, permitindo que as dúvidas possam ser colocadas e o assunto possa ser tratado de forma explícita e direta. Essa intervenção deve esclarecer as dúvidas do(s) aluno(s) e, se o tema for de interesse geral, o professor deve oferecer espaço para discussão e esclarecimento.

COMUNIDADE ESCOLAR

Ao definir o trabalho com Orientação Sexual como uma de suas competências, a escola estará incluindo-o no seu projeto educativo. Isso implica uma definição clara dos princípios que deverão nortear o trabalho de Orientação Sexual e sua explicitação para toda a comunidade escolar envolvida no processo educativo dos alunos. Esses princípios determinarão desde a postura que se deve ter em relação às questões relacionadas à sexualidade e suas manifestações na escola, até a escolha de conteúdos a serem trabalhados junto com os alunos. A coerência entre os princípios adotados e a prática cotidiana da escola deverá pautar todo o trabalho. Para garantir essa coerência ao tratar de tema associado a tão grande multiplicidade de valores, a escola deverá estar consciente da necessidade de se abrir um espaço para reflexão como parte do processo de formação constante de todos os envolvidos no processo educativo.

OBJETIVOS GERAIS DE ORIENTAÇÃO SEXUAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

O objetivo do trabalho de Orientação Sexual é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que, de um lado, se propõe a trabalhar o respeito por si e pelo outro, e, por outro lado, busca garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades. Assim, o tema Orientação Sexual deve se organizar para que os alunos, ao fim do ensino fundamental, sejam capazes de:

- respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano;
- compreender a busca de prazer como uma dimensão saudável da sexualidade humana;
- conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir de prazer sexual;
- reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;
- identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro;
- proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores;
- reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir de prazer numa relação a dois;
- agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo na implementação de políticas públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS;
- conhecer e adotar práticas de sexo protegido, ao iniciar relacionamento sexual.
- evitar contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da AIDS;
- desenvolver consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade;
- procurar orientação para a adoção de métodos contraceptivos.