

I Seminário Nacional do Ensino Médio

SENACEM

História, Mobilização, Perspectivas.

Organizadores:

Jean Mac Cole Tavares Santos

Francisco das Chagas Silva Souza

Albino Oliveira Nunes

Francisca Natália da Silva

Augusto Sávio Guimarães do Nascimento

ISBN: 978-85-89872-94-2

UERN • UFAL • IFRN • UFERSA • SEEC/RN
Mossoró • Rio Grande do Norte • Novembro 2011

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA
Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte – SEEC

I Seminário Nacional do Ensino Médio História, Mobilização, Perspectiva.

Organizadores:
Jean Mac Cole Tavares Santos
Francisco das Chagas Silva Souza
Albino Oliveira Nunes
Francisca Natália da Silva
Augusto Sávio Guimarães do Nascimento

SENACEM – HISTÓRIA, MOBILIZAÇÃO, PERSPECTIVA

© I Seminário Nacional do Ensino Médio

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN

Universidade Federal de Alagoas, UFAL

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, UFRSA

Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte, SEEC

Comissão Editorial

Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN – Mossoró)

Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN – Mossoró)

Albino Oliveira Nunes (IFRN – Mossoró)

Francisca Natalia da Silva (UERN – Mossoró)

Augusto Sávio Guimarães do Nascimento (IFRN – Mossoró)

Diagramação e Composição

Augusto Sávio Guimarães do Nascimento (IFRN – Mossoró)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I Seminário Nacional do Ensino Médio. (23, 24, 25 nov.: 2011: Mossoró, RN)

Anais do I Seminário Nacional do Ensino Médio: história, mobilização, perspectiva – 23 a 25 de novembro de 2011, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN – Campus do Mossoró / Organização: Jean Mac Cole Tavares Santos, Francisco das Chagas Silva Souza e Albino Oliveira Nunes. – Mossoró: UERN, 2011.

1 Vários autores.

2 Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-89872-94-2

1. Ensino Médio 2. Formação de Professores e Alunos 3. Políticas Educacionais 4. Educação Profissional 5. Educação Científica e Tecnológica.

APRESENTAÇÃO

O SENACEM 2011 - Seminário Nacional do Ensino Médio: História, Mobilização, Perspectivas, surgiu com a pretensão de discutir as políticas governamentais do Ministério da Educação para o ensino médio e seus reflexos na escola, enfatizando as pesquisas desenvolvidas nas escolas públicas de ensino médio do Oeste Potiguar, através do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade (GEPEES), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e as pesquisas realizadas em outras instituições do estado, como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Contudo, a proximidade com as pesquisas de outras universidades do Nordeste, notadamente a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Universidade Federal do Ceará (UFC), nos encaminhou para uma ampliação da proposta original. Essa ampliação ocorreu também por transcender os limites imediatos da Universidade e dialogar com o sistema estadual de ensino na figura da Secretaria de Educação do Estado do RN (SEEC-RN).

O evento destina-se a estudantes de graduação, estudantes de pós-graduação, professores universitários, professores da rede estadual de ensino, gestores das escolas de ensino médio e das secretarias estaduais de educação e aos demais interessados em debater a temática. Diante das múltiplas perspectivas que emanam do tema proposto os debates foram organizados em Grupos de Discussão (GD) para apresentações em formato de Comunicação Oral. Em paralelo foram oferecidos 14 minicursos sobre os mais diversos temas de interesse.

O SENACEM 2011 configurou-se, como um momento de aglutinar pesquisadores de diversas trajetórias acadêmicas, predominantemente do Nordeste, mas com trânsito intelectual pelas diversas regiões brasileiras, tendo como foco a necessária relação com o cotidiano escolar e com os docentes que ali atuam.

Comissão Organizadora

Comissão Organizadora

Coordenação Geral

Jean Mac Cole Tavares Santos

Comissão organizadora

Adriana Diniz (UFRN) • Adriano Cavalcante da Silva (Matemática UERN) • Albino Oliveira Nunes (IFRN) • Alex Carlos Gadelha (Mestrado em Educação UERN) • Alexsandra Maia Nolasco (Pedagogia UERN) • Allan Phablo de Queiroz (PIBID Ciências Sociais UERN) • Allan Solano Souza (Mestrado em Educação UERN) • Ana Glícia de Souza Medeiros (PIBID UERN) • Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro (POSEDUC UERN) • Ana Paula Marinho de Lima (Pedagogia UERN) • Anna Catarina Dantas (IFRN) • Araceli Sobreira Benevides (POSEDUC UERN) • Arilene Medeiros (POSEDUC UERN) • Augusto Sávio Guimarães do Nascimento (IFRN) • Betânia Ramalho (UFRN) • Camila Paula Silvestre (Mestrado em Educação UERN) • Carlota Boto (USP) • Cláudia Pereira de Lima (IFRN) • Dante Henrique Moura (IFRN) • Dayse Medeiros de Sousa (Pedagogia UERN) • Diego de Sousa Santos (UEPB) • Edilene da Silva Oliveira (PET Pedagogia) • Edna Cristina do Prado (UFAL) • Eliennaide Galvão da Silva (Contabilidade UERN) • Elione Maria Nogueira Diógenes (UFAL) • Érica Renata Clemente Rodrigues (PET Pedagogia UERN) • Erika Roberta Silva de Lima (Pedagogia UERN) • Fabio Bentes (PROPEG UERN) • Flávia Spinelli Braga (Faculdade de Educação UERN) • Francisca de Fátima Araújo Oliveira (Faculdade de Educação UERN) • Francisca Natalia da Silva (PET Pedagogia UERN) • Francisca Vilani de Souza (UERN FALA) • Francisco Ari de Andrade (NHIME – UFC) • Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN) • Francisco Elton de Assis (Letras UERN) • Geneci Cavalcanti Moura de Medeiros (IFRN) • Gilneide Maria de Oliveira Lobo (Mestrado em Educação UERN) • Gutemberg Castro Praxedes (UERN) • Isauro Beltrán Núñez (UFRN/SEEC) • Ítalla Taciany Freitas de Lima (Especialização em Educação UERN) • Ivonaldo Neres Leite (UFPB) • Jailton Barbosa dos Santos (IFRN) • Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN) • Jerferson Joyly dos Santos Medeiros (UEPB) • Jéssica Priscilla Barbosa de Medeiros Mendoça (Pedagogia UERN) • José Araujo Amaral (IFRN) • Karla Demoly (UFERSA) • Laís Klennaide Galvão da Silva (Letras UERN) • Leopoldo Galtieri (IFRN) • Lília Kênia Galvão da Silva (PET Pedagogia UERN) • Maria Aliete Cavalcante Bormann (SEEC) • Maria Antônia Teixeira da Costa (POSEDUC UERN) • Maria Auxiliadora Alves (Faculdade de Educação UERN) • Maria Cleonice Soares (PIBID Pedagogia UERN) • Maria Cleoneide Soares (Pedagogia UERN) • Maria de Fátima da Silva Melo (PET Pedagogia UERN) • Maria da Glória Fernandes do Nascimento Albino (SEEC/ CEI) • Maria Goretti da Silva (12DIRED/SEEC) • Maria Kélia da Silva (Pedagogia UERN) • Maria Cristina Rocha Barreto (PETCIS UERN) • Maria Vera Lúcia Fernandes Lopes (UERN) • Mariluze Riani Diniz dos Santos (PET Pedagogia) • Micaela Ferreira dos Santos Silva (PET Pedagogia UERN) • Mifra Angélica Chave da Costa (Pedagogia UERN) • Milene Rejane Pereira (PET Pedagogia UERN) • Nora Krawczyk (UNICAMP) • Núzia Roberta (Mestrado em Educação UERN) • Osni Torres de Araújo Segundo (Faculdade de Educação) • Patrícia Cristina Aragão Araújo (UEPB) • Paula Janaina Meneses Rodrigues (Mestrado em Educação UERN) • Pedro Fernandes Ribeiro Neto (PROPEG UERN) • Raiane Carla (Pedagogia UERN) • Rosemeire Reis (UFAL) • Sandra Regina Paz (UFAL) • Selma Andrade de Paula Bedaque (UFRN) • Sheila Beatriz da Silva Fernandes (PET Pedagogia UERN) • Shirleyanne Santos Aquino (Pedagogia UERN) • Silvânia Lúcia de Araújo Silva (UERN PATU) • Silvia Helena de Sá Leitão Moraes (Mestrado em Educação UERN) • Sonally Albino da Silva Bezerra (PET Pedagogia UERN) • Suely Souza Leal de Castro (Química UERN) • Terezinha Toscano da Silva (IFRN) • Valdemar Siqueira Filho (UFERSA) • Valdenia Bezerra de Carvalho (IFRN) • Valquíria Duarte (PET Pedagogia UERN) • Verônica Maria de Araújo Pontes (Departamento de Educação UERN) • Verônica Yasmim Santiago de Lima (PIBIC Pedagogia UERN) • Wênia Fernanda Cavalcante Ferreira (PIBID UERN) • Williany Tavares dos Santos (PIBIC Pedagogia UERN)

Comitê científico

Prof. Dra. Adriana Diniz (UFRN) • Prof. Ms. Albino Oliveira Nunes (IFRN) • Prof. Dra. Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro (POSEDUC UERN) • Prof. Ms. Anna Catarina Dantas (IFRN)
Prof. Dra. Araceli Sobreira Benevides (POSEDUC UERN) • Prof. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros (POSEDUC UERN) • Prof. Dra. Betânia Ramalho (UFRN) • Prof. Dr. Carlos Alberto Nascimento Andrade (GEPEES UERN) • Prof. Dra. Carlota Boto (USP) • Prof. Ms. Cláudia Pereira de Lima (IFRN) • Prof. Dr. Dante Henrique Moura (IFRN) • Prof. Dra. Edna Cristina do Prado (UFAL) • Prof. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes (UFAL) • Prof. Dra. Fátima Raquel Rosado Moraes (Enfermagem UERN) • Prof. Ms. Flávia Spinelli Braga (Faculdade de Educação UERN) • Prof. Dra. Francisca de Fátima Araújo Oliveira (Faculdade de Educação UERN) • Prof. Ms. Francisca Maria Gomes Cabral (Faculdade de Educação UERN) • Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade (UFC) • Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN/Mossoró) • Prof. Ms. Geneci Cavalcante Moura de Medeiros (IFRN Campus de João Câmara) • Prof. Ms. Gutemberg Castro Praxedes (Faculdade de Educação UERN) • Prof. Dr. Isauro Beltrán Núñez (UFRN/SEEC)
Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite (UFPB) • Prof. Ms. Jailton Barbosa dos Santos (IFRN) • Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos (POSEDUC UERN) • Prof. Dr. Jomar Ricardo Silva (UEPB) • Prof. Dr. Jose Araújo Amaral (IFRN) • Prof. Ms. José Everaldo Pereira (IFRN) • Prof. Dr. Josildo José Barbosa (IFRN) • Prof. Dra. Karla Demoly (UFERSA) • Prof. Dr. Marcelino Pereira dos Santos Silva (PROPEG UERN) • Prof. Ms. Maria Aliete Cavalcante Bormann (SEEC) • Prof. Dra. Maria Antônia Teixeira da Costa (POSEDUC UERN) • Prof. Ms. Maria da Glória Fernandes do Nascimento Albino (SEEC/ CEI) • Prof. Dra. Maria Cristina Rocha Barreto (FAFIC UERN) • Prof. Dra. Nora Krawczyk (UNICAMP) • Prof. Dra. Patrícia Cristina Aragão Araújo (UEPB) • Prof. Dr. Pedro Fernandes Ribeiro Neto (PROPEG UERN) • Prof. Dra. Rosemeire Reis (UFAL) • Prof. Dra. Sandra Regina Paz (UFAL) • Prof. Ms. Silvânia Lúcia de Araújo Silva (UERN PATU) • Prof. Dr. Valdemar Siqueira Filho (UFERSA) • Prof. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes (Departamento de Educação UERN)

SUMÁRIO

05 • ENSINO MÉDIO, TRABALHO E EDUCAÇÃO

O ENSINO DE FILOSOFIA COMO FORMA DE MELHORAR NOSSA QUALIDADE DE VIDA, 473

Ana Raquel Lopes Pereira • Silvano Fidelis de Lira • Thuca Kércia Morais de Lima

A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE SUBJETIVAÇÃO E DE DESSUBJETIVAÇÃO, 482

Ana Raquel Lopes Pereira • Silvano Fidelis de Lira • Thuca Kércia Morais de Lima

GRAMSCI, ESCOLA UNITÁRIA E A INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL, 491

César Lima Costa

VIVÊNCIAS E DESAFIOS DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE O PIBID/CAPES/UFRB, 503

Maiane Santos da Silva Santana • Fábio Josué Souza Santos

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ESCOLA ESTADUAL JERÔNIMO ROSADO E A EXPERIÊNCIA DO BRASIL PROFISSIONALIZADO, 515

Francisca Natália da Silva • Jean Mac Cole Tavares Santos • Maria de Fátima da Silva Melo • Maria Kélia da Silva • Verônica Yasmim Santiago de Lima • Williany Tavares dos Santos

A REFORMA DO ESTADO E MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 527

Laís Melo Lira • Bruna Isabel Bezerra Soares • Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

ENTRE O FAZER E O DIZER DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO, 539

Anderson C. dos Santos • Ana Laudelina Ferreira Gomes • Geovânia da Silva Toscano • José Gllauco Smith Avelino de Lima

FORMAÇÃO, OCUPAÇÃO E EMPREGO EM MOSSORÓ-RN: A ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO REFORMADA E A INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO, 548

Érica Renata Clemente Rodrigues • Jean Mac Cole Tavares Santos

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO ACERCA DA FILOSOFIA: A REALIDADE DE CAICÓ – RN, 560

Allany Vitória Cardoso Cruz • Rodolfo Rodrigues Medeiros

ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DE HQ'S NOS LIVROS DIDÁTICOS, 572

Maria Adriana Nogueira • Geilson Fernandes de Oliveira • Pâmella Rochelle Rochana Dias Oliveira • Marcília Luzia Gomes da Costa

O NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES, 580

Francisco Edjânio Rodrigues Ferreira • Maria José costa Fernandes • Raimunda Cintia Holanda Rebouças

ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO: AS DETERMINAÇÕES DO CAPITAL NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR, 589

Edvaldo Albuquerque dos Santos

ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO I NA LICENCIATURA PLENA EM FILOSOFIA, 600

Ismael Bosco Pereira • Leila Dantas Carmo • Rodolfo Rodrigues Medeiros

OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DE SEUS SUJEITOS: OPORTUNIDADE PARA QUE?, 610

Iaponira da Silva Rodrigues • Ticiania Patrícia da Silveira Cunha Coutinho

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PREPARAÇÃO PARA CONCURSOS PÚBLICOS: PROBLEMATIZANDO SUA NATUREZA PEDAGÓGICA, 621

Jairo José dos Santos Junior

REDEMOCRATIZANDO A HISTÓRIA: O PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL, A LDB (LEI nº 9.394/96) E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A DISCIPLINA HISTÓRIA, 634

Amauri Moraes de Albuquerque Júnior



**ENSINO MÉDIO, TRABALHO E
EDUCAÇÃO**

O ENSINO DE FILOSOFIA COMO FORMA DE MELHORAR NOSSA QUALIDADE DE VIDA

Ana Raquel Lopes Pereira¹
Silvano Fidelis de Lira²
Thuca Kércia Morais de Lima³

Pensar as Cartas de Sêneca como possibilidade de ensino, é pensar o saber ligado à vida. É uma forma de instrumentalizar um saber que serve para a construção subjetiva do indivíduo. É ver o ensino de filosofia como uma forma não só de adquirir informações, mas de adquirir conhecimento que podem constituir na vida do aluno uma formação ética e uma postura de equilíbrio e sabedoria diante da vida. Essa forma de ensinar filosofia possibilita aos sujeitos fazer de suas vidas uma arte da existência, ou seja, uma conduta tão reta que nos possibilita alcançar o que os gregos já chamavam de eutímia: tranquilidade da alma. A filosofia pensada a partir desse lugar adquire uma função muito importante na vida de uma pessoa, pois ela pode ser uma forma de curar nossas feridas. Utilizar o pensamento como forma de cura, é próprio dos estóicos e é nisso que se constitui a filosofia da phronesis: o pensamento filosófico viria a ser algo ligado à vida e não um mero lugar de recepção de informações ou de construção de sistemas abstratos. Na perspectiva dos estóicos, e, portanto de Sêneca, adquirir uma postura filosófica é adquirir um estilo de vida, que deve nos possibilitar uma conduta diferenciada, uma forma de viver que nos possibilite uma melhor reflexão sobre a vida, e justamente por isso nos conduz a esse estado de eutímia que os estóicos definiam como o sentido a ser buscado (pela sabedoria e pela vida). Assim, a Filosofia deve ser aquilo que transforma, deforma o sujeito. Deve ser algo do qual não se saia senão tocado, alterado, comovido. Deve possibilitar um corte em uma existência, algo que produz uma dessubjetivação.

Palavras Chave: Filosofia. Ensino. Sêneca.

-
- 1 Graduanda do curso de Filosofia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
anaraquel.filosofia@hotmail.com
 - 2 Graduando do curso de História da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
silvanohistoria@hotmail.com
 - 3 Graduanda do curso de História da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
thucak1@hotmail.com

Pensar a educação ligada a vida é o principal objetivo deste texto, mesmo porque separar o ensino de filosofia da vida e assim da realidade dos alunos, seria um tipo de prática que não possibilitaria ao estudante desta disciplina desenvolver um senso crítico, característica tão peculiar da filosofia. Como também impossibilitaria o uso da filosofia como forma de melhorar nossa qualidade de vida, pois quando o pensamento é bem utilizado ele pode servir como uma espécie de cura para nossas dores.

Por isso devemos pensar as Cartas de Sêneca como possibilidade de ensino, e isso é pensar o saber ligado à vida. É uma forma de instrumentalizar um saber que serve para a construção subjetiva do indivíduo. É ver o ensino de filosofia como uma forma não só de adquirir informações, mas de adquirir conhecimento que podem constituir na vida do aluno uma formação ética e uma postura de equilíbrio e sabedoria diante da vida. Essa forma de ensinar filosofia possibilita aos sujeitos fazer de suas vidas uma arte da existência, ou seja, uma conduta tão reta que nos possibilita alcançar o que os gregos já chamavam de eutímia: tranquilidade da alma.

A filosofia pensada a partir desse lugar adquire uma função muito importante na vida de uma pessoa, pois ela pode ser uma forma de curar nossas feridas. Utilizar o pensamento como forma de cura, é próprio dos estóicos e é nisso que se constitui a filosofia da phronesis: pensamento filosófico viria a ser algo ligado à vida e não um mero lugar de recepção de informações ou de construção de sistemas abstratos. Os antigos dividiam o saber em duas linhas de pensamento: a phronesis e a shofia, a primeira como já dissemos se refere a um saber ligado a vida o segundo é apenas um saber ornamental uma espécie de saber que não está ligado a vida.

Pensar o ensino de filosofia com base apenas na shofia é uma prática bastante complicada, pois se o professor de filosofia não levar em consideração a realidade do aluno é o mesmo que considera-lo “tabuas rasas.” Essa não deve ser a prática de nenhum professor, muito menos o de Filosofia, que tem a criticidade como característica tão forte, se o professor de filosofia não fizer realmente a diferença nessa volta a educação básica, o ensino de Filosofia será falido. Não fará diferença nenhuma essa disciplina na formação do aluno, pois esse tipo de saber que não serve a vida é apenas um saber ornamental e imitativo, que em nada tem a contribuir para a formação ética do indivíduo. É pensando dessa forma que iniciaremos chamando a atenção para os pontos principais da carta de Sêneca: A Tranquilidade da Alma, carta esta que ele escreve para seu discípulo Serenus.

Na perspectiva dos estóicos, e, portanto de Sêneca, adquirir uma postura filosófica é adquirir um estilo de vida, que deve nos possibilitar uma conduta diferenciada, uma forma de viver que nos possibilite uma melhor reflexão sobre a vida, e justamente por isso nos conduz a

esse estado de eutímia que os estóicos definiam como o sentido a ser buscado (pela sabedoria e pela vida). Assim, a Filosofia deve ser aquilo que transforma, deforma o sujeito. Deve ser algo do qual não se saia senão tocado, alterado, comovido. Deve possibilitar um corte em uma existência, algo que produz uma dessubjetivação.

Assim, em um mundo conturbado como o nosso onde o stress se tornou o mal do século, devido a toda correria do mundo atual, se faz necessário olhar para a filosofia antiga como uma forma de curar nossos sentimentos muitas vezes abalados pelo modo de vida ao qual nos habituamos. Não é a toa que a maior parte dos livros de alto- ajuda faz uso da Filosofia Antiga. Os gregos já discutiam qual a melhor forma de se tornar uma pessoa feliz e a melhor forma de encontrar a felicidade para eles seria alcançando o grau de “eutímia,” ou seja, alcançando a tranquilidade da alma, para isso Sêneca nos sugere alguns exercícios que deverão nos levar a essa tão sonhada tranquilidade.

Para Sêneca o maior causador de nossa infelicidade é a frustração dos nossos sonhos, conseqüentemente o nosso maior desafio é vencer os nossos vícios, pois eles são responsáveis na maior parte das vezes pelo que sonhamos pelo que desejamos, dessa forma adquirimos o domínio sobre nós mesmos, deixando assim de ser escravo dos nossos próprios desejos e conquistamos um certo controle sobre os nossos sonhos. Assim começamos a trilhar um caminho para sermos de fato “grandes” e para Sêneca ser grande é:

“Ter uma alma firme e serena na adversidade, [aceitando] todos os acontecimentos como se os desejasse, [ser grande] é não perseguir os bens passageiros, mas a BONA MENS [ou seja, a sabedoria]. Isso significa que se deve encontrar a felicidade em si mesmo.” (Foucault. p.322)

Na carta que Sêneca escreve para sua mãe Hélvia, quando é exilado de Roma para África ele faz uma reflexão sobre essa fase que para qualquer um no seu lugar seria muito difícil, pois ele era um filósofo e Roma era o centro do saber em sua época ser exilado de lá seria, sem sombra de dúvidas um grande golpe para um filósofo, mas Sêneca era um homem de muita sabedoria, então do auto de sua superioridade emocional ele diz: *“Por grande que seja a área que te é vedada jamais ela irá superar o que agora está reservada para ti”*. Em outra tradução encontrada no livro de Giovane Reale essa fala é assim publicada: *“Por mais que seja grande a parte do mundo que te tiraram, a parte do mundo que te sobra será muito maior. Estão me tirando Roma e me dando o resto do mundo”*. (História da Filosofia Antiga, Giovane Reale.

É essa capacidade de superação de suas dores que faz de Sêneca uma referência quando se fala em ultrapassar obstáculos e adquirir a tranquilidade necessária para conduzir-se de maneira feliz e tranquila na vida, porque seus ensinamentos não estão apenas em suas palavras, mas nos seus gestos e atitudes.

Nos exercícios propostos por Sêneca, nossa principal tarefa é encontrar o equilíbrio, ele afirma: *“Não é só nas corridas e nos torneios de circo é também na arena da vida que precisamos não ir além das demarcações.”* (Sêneca, p.54). Por isso no decorrer do livro: A Tranquilidade da Alma, ele fala sobre alguns pontos nos quais devemos ter equilíbrio, os quais devemos observar cuidadosamente. Esses pontos são: Ter equilíbrio nas escolhas de nossas tarefas, para que elas não sejam maiores que nossas forças, saber escolher nossas amizades para que em seu julgamento não exijam pessoas perfeitas demais, pois no mundo não existem pessoas perfeitas, muito menos para que não se escolha para colocar ao seu lado pessoas totalmente desregradas; quanto a riqueza o equilíbrio consistiria em não cair na pobreza nem dela afastar-se totalmente, não podemos nos afastar totalmente da pobreza porque isso significa nos jogar aos excessos, nos causando assim total desequilíbrio, o melhor mesmo é nos satisfazer com o pouco e escolher as coisas por sua utilidade e não só por sua beleza, é preciso olhar a pobreza com simpatia, é necessário: *“Elevar a alma acima das ameaças e das promessas de fortuna; nada ter que dela esperar que seja digno de nós.”* (SÊNeca,p.321).

É preciso ter equilíbrio com relação ao temor as mudanças pois o excesso de temor nos paralisa nos impossibilita de ter uma reação positiva e aceitar as novas situações em nossas vidas, a persistência excessiva nos leva a nos apegarmos e insistirmos em algo que não podemos mais continuar tendo em nossa vida, como por exemplo: persistir em continuar em um casamento que já chegou ao fim, ou não sabermos lidar com a perda de uma pessoa querida e querer que ela permaneça viva quando não é mais possível ou ainda a perda de um cargo importante, quando insistimos em continuar com algo que não nos é mais possível geramos desequilíbrio e sofrimento.

No entanto a ausência total ao temor as mudanças também nos causam um grande mal. Provavelmente muito pior do que o medo excessivo as mudanças, uma vez que a ausência do temor as mudanças faz com que não nos apeguemos a coisa alguma, dessa forma não damos valor a nada e isso é bem pior do que dá um valor excessivo a uma única coisa, por isso o bom mesmo é manter o equilíbrio entre esses dois pontos; é necessário também ter equilíbrio entre o trabalho e o descanso, pois se trabalharmos além de nossas forças ficamos impossibilitados de recuperar nossas energias e não se pode obter um bom resultado no trabalho se não temos

energia o suficiente para realizar, no entanto se permanecermos por tempo prolongado no descanso, do espírito é absorvido toda elasticidade e força.

Para Sêneca esses são os pontos principais aos quais devemos manter o equilíbrio, isso porque sem equilíbrio não há tranquilidade. Como disse no início do texto Sêneca afirma que “A frustração dos nossos sonhos é o principal responsável pela nossa infelicidade” e que o equilíbrio seria o remédio para que: mesmo tendo nossos sonhos frustrados, ainda assim sermos felizes. Mas Sêneca também toca em outro problema bastante importante, ele afirma que mesmo que todos os nossos sonhos fossem realizados os excessos que viriam juntos com a realização deles também causaria infelicidade, assim o equilíbrio é a solução para viver tranquilamente.

Sêneca fala também sobre nossa capacidade de lidar com os problemas, ou melhor, fala sobre nossa capacidade de nos adaptarmos as situações difíceis, essas situações são necessárias porque é aprendendo a lidar com elas que nos tornamos cada vez mais forte: “Louvemos então os merecedores de aplausos [pois] quanto mais forte mais feliz, escapaste de todos os asares seja da inveja, seja da enfermidade, saíste do cárcere. Não agradou aos deuses que foste digno de malévolos fortuna, mais sim que ficasses a salvo dela”.

É nesse sentido que não devemos nos fechar as dificuldades que eventualmente a vida pode nos trazer, estando nessa situação não podemos nos ver como vítimas do destino mais sim devemos enxergar as dificuldades como tarefas valiosas para aperfeiçoar nosso espírito e a partir disso nos tornarmos ainda mais fortes, dessa forma o mal se converte em bem, tudo depende da forma que vemos as coisas.

Outro ponto bastante interessante é aquele em que Sêneca recomenda não viver de aparências, porque muitas vezes as pessoas confundem o que se tem com o que se é de verdade e tentam mascarar sua real personalidade, ostentando a beleza e o brilho das coisas que conseguem comprar com dinheiro. Como se as coisas que possuem fossem uma extensão de si mesmos, quando na verdade não são. Se uma mulher aparece com uma linda joia, por exemplo, não é a mulher que está bonita é a joia que ela usa que é bela. Isso é viver a traz de máscaras correndo constantemente o risco dela cair e revelar quem realmente somos, é bem verdade que ao demonstrarmos quem realmente somos corremos o risco do desdém, mais é preferível ser desdenhado do que viver a traz de máscaras, uma vez que ao assumirmos nosso eu, com todos os defeitos que ele possui temos uma chance de nos corrigirmos.

Ora um doente só procura o remédio para se curar quando admite sua doença, assim também acontece com aqueles que admitem quem realmente são, pois esses só podem se corrigir quando admitem seus defeitos.

A passagem que fazemos dos nossos vícios a correção deles poderia ser vista como uma passagem da enfermidade a cura e como o doente precisa de um médico para sair do estado de enfermo para um estado de saúde, assim também os homens de moda geral precisam de um mestre, que seria no caso o filósofo para transmitir para eles ensinamentos que só poderiam ser ditos por um homem sábio, já que: “A ignorância não poderia ser operadora de saber.” (SÊNECA,P.161)

Assim, necessitamos do outro para construção de um status de sujeito, ou melhor para a construção de um sujeito dono de si mesmo e livre de todos os vícios e excessos que poderiam interferir no seu estado de felicidade e tranquilidade. E assim: “O individuo [passa a] querer a si mesmo [atingindo] finalmente a si próprio, [exerce] soberania sobre si, e nesta relação [encontra] a plenitude de sua felicidade.” (SÊNECA. P166)

Este lugar comum onde a maioria dos homens estão inseridos é denominado na Filosofia estoíca como “STULTITIA,” termo utilizado também por Sêneca no começo da carta 53, A Tranquilidade da Alma, quando Serenos pede uma consulta a Sêneca. Esse estado de stultitia está inserido aqueles que ainda não começaram a trilhar o caminho da filosofia, quem não teve ainda o cuidado de corrigir os seus defeitos, aqueles que ainda não eliminaram os excessos, os que não buscaram a tranquilidade, o equilíbrio e o auto controle, ou seja, aqueles que ainda não tem controle sobre si mesmo.

“O stultus é aquele que não tem cuidado com si mesmo, [...] é aquele que está a mercê de todos os ventos, aberto ao mundo exterior, ou seja, aquele que deixa entrar no seu espírito todas as representações que o mundo exterior lhe pode oferecer. Ele aceita essas representações sem as examinar, sem saber analisar o que elas representam. O stultus está aberto ao mundo exterior na medida em que deixa essas representações de certo modo misturar-se no interior do seu próprio espírito, com suas paixões, seus desejos, sua ambição, seus hábitos de pensamento, suas ilusões, etc. De maneira que o stultus é aquele que está a mercê de todos os ventos das representações exteriores e que depois que elas entraram em seu espírito, não é capaz de fazer separação entre o conteúdo destas representações e os elementos que chamaríamos, por assim dizer, subjetivos.”(SÊNECA, P.162)

O stultus é aquele cujo querer está preso a determinações exteriores ou interiores. E o que seria querer algo constantemente, independente das determinações? Seria querer uma única coisa, que seria o Eu, ou seja, o domínio sobre si mesmo.

Assim, ao longo de todo este texto, Sêneca nos sugere todos esses exercícios para adquirirmos o autocontrole, o domínio sobre si mesmo, que implica em livrar-se dos excessos e dos vícios, adquirindo dessa forma o equilíbrio necessário para possuir uma tranquilidade espiritual, fundamental para conseguir uma vida feliz e colocar nossa felicidade acima das circunstâncias.

Sêneca viveu em Roma a muito tempo a traz, mas como se pode ver sua filosofia continua ainda muito atual. E seus ensinamentos podem ser utilizados no nosso dia a dia, pois em uma sociedade conturbada como a nossa buscar o equilíbrio e a tranquilidade é algo fundamental. Se não, estaremos presos aquela parte do pensamento filosófico que enfatiza o pessimismo e simplesmente afirmam que o mundo é uma droga, e nada fazem para mudar sua percepção de mundo, esse tipo de pensamento é uma área da filosofia bastante perigosa, pois é uma forma do pensar que só faz adoecer.

A volta da Filosofia para o ensino médio, exige de nós a escolha de caminhos que possibilitem uma melhor formação ao aluno, e ao nosso ver esse caminho deve ser levar para as escolas um pensamento que sirva a vida, que comova as pessoas, que remova de suas almas uma dor, uma ferida. Parafraseando Epicuro: “Vã é a filosofia que não tira da alma uma dor.”

A leitura e a escrita são maquinarias de subjetivação e dessubjetivação. Como diz: Michel Foucault que pensa a educação como uma maquinaria de formação dos sujeitos, pois é a partir da leitura e da escrita que construímos nossa subjetividade, já que para ele, nós não possuímos uma essência, nós somos formados pela época em que vivemos, ou melhor, pela educação que obtemos. A leitura e a escrita por produzir subjetividade podem possibilitar ao sujeito uma dobra de si sobre si mesmo, ou seja, possibilita uma experiência no sentido foucaultiano, que é diferente do conceito de experiência agenciado no sentido comum.

Para Foucault, a experiência é aquilo que possibilita um corte numa existência, uma dessubjetivação. Pensar o conceito de dobra ou de experiência para a leitura e para a escrita, é colocar para educação um papel fundamental na formação dos sujeitos. E quando falamos em leitura não estamos nos referindo apenas a letras, pois podemos fazer a leitura de um filme, de uma imagem, de um fato da vida cotidiana, de uma paisagem e de inúmeras outras coisas. E não é esse o objetivo dos educadores quando trazem para sala de aula um filme, uma música, uma

imagem que possa levar o aluno a refletir sobre algo? Em fim, são muitas as contribuições que a filosofia de Sêneca pode trazer à educação, nos ajudando a pensar sobre a importância da escrita e da leitura para a (de)formação do sujeito.

Não é a toa que Sêneca escrevia cotidianamente para seus discípulos e esses para ele, a leitura e a escrita nos possibilita uma transformação de nós mesmos, nos leva a dobrarmos a nós mesmos. Precisamos urgentemente voltar as origens da Filosofia, pois é na Grécia é em Roma que podemos encontrar uma forma de pensamento que nos possibilita viver melhor, se tornando auto suficiente, a felicidade tem que voltar para a Filosofia como tema primeiro.

Pois essa Filosofia que não estabelece a felicidade como tema primeiro é uma filosofia falida, isso porque o desejo de felicidade é algo imanente ao Homem. Esse tipo de pensamento que enfatiza apenas a razão, deixando de lado a emoção, deixa muito a desejar, pois é como se tentasse deixar de lado uma característica imanente ao homem que são as emoções. Filosofar sem levar em conta este sentimento, é o mesmo que considerar o homem apenas provido de razão.

Esse tipo de pensamento que separa o conhecimento da vida vem desde Descartes. E vem sendo muito criticado, pois só contribuí-o para a formação de sujeitos falidos. É nesse sistema de pensamento que surgiu seres frustrados, stressados, pessimistas, doentios. E isso se reflete no mundo, essas pessoas construíram um mundo de uma violência nunca vista antes, um mundo que teve duas guerras mundiais, que está se destruindo usando uma tecnologia que cada vez mais destrói nosso planeta, a tal ponto de ameaçar a existência humana na Terra.

Sem sombra de dúvidas essa filosofia que enfatiza apenas a razão, deixando de lado a vida, é uma filosofia falida, que só faz adoecer, e nós na condição de alunos ou professores de filosofia temos que refletir muito sobre ela, e os impactos que esta poderá causar na vida dos alunos.

Assim, podemos concluir que o melhor caminho a trilhar no ensino da filosofia é não desprezar nem a razão nem a emoção. Elas devem caminhar juntas, como foi em boa parte da história da filosofia, pois a ética tem dois aspectos o subjetivo e o objetivo. O primeiro diz respeito as emoções e o segundo a razão, um está intrinsecamente ligado ao outro, pois se levarmos só em consideração a razão desprezamos o sujeito no aspecto subjetivo e por outro lado se levarmos apenas em consideração as emoções então a filosofia será apenas um jogo de interesses pessoais desprovidos de razão.

Bibliografia:

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Martins Fontes: São Paulo, 2010

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Autentica editora, 2009.

HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos**. IJUI: ed: UNIJUI, 2009.

SÊNECA, Lucio Anneo. **A Traquilidade da Alma**. Os pensadores. São Paulo: Nova cultura, 1999.

A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE SUBJETIVAÇÃO E DE DESSUBJETIVAÇÃO

Ana Raquel Lopes Pereira¹

Silvano Fidelis de Lira²

Thuca Kércia Morais de Lima³

Esta comunicação tem como objetivo demonstrar a importância da educação na formação dos sujeitos, tendo por base o pensamento de Michel Foucault que pensa a educação como uma maquinaria de formação dos sujeitos, pois é a partir da leitura e da escrita que construímos nossa subjetividade, já que para ele, nós não possuímos uma essência, nós somos formados pela época em que vivemos, ou melhor, pela educação que obtemos. A leitura e a escrita por produzir subjetividade podem possibilitar ao sujeito uma dobra de si sobre si mesmo, ou seja, possibilita uma experiência no sentido foucaultiano, que é diferente do conceito de experiência agenciado no sentido comum. Para Foucault, a experiência é aquilo que possibilita um corte numa existência, uma dessubjetivação. Pensar o conceito de dobra ou de experiência para a leitura e para a escrita é colocar para educação um papel fundamental na formação dos sujeitos. E quando falamos em leitura não estamos de nos referindo apenas a letras, pois podemos fazer a leitura de um filme, de uma imagem, de um fato da vida cotidiana, de uma paisagem e de inúmeras outras coisas. E não é esse o objetivo dos educadores quando trazem para sala de aula um filme, uma música uma imagem que possa levar o aluno a refletir sobre algo? Em fim, são muitas as contribuições que a filosofia foucaultiana pode trazer à educação, nos ajudando a pensar sobre a importância da escrita e da leitura para a (de) formação do sujeito.

Palavras Chave: Subjetivação. Leitura. Filosofia.

4 Graduanda do curso de Filosofia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
anaraquel.filosofia@hotmail.com

5 Graduando do curso de História da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
silvanohistoria@hotmail.com

6 Graduanda do curso de História da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
thucak1@hotmail.com

O objetivo deste texto é pensar a leitura e a escrita como um lugar importante na produção da subjetividade, portanto em relação a produção do sujeito. A partir dos conceitos de escrita e de leitura de Michel Foucault, que são as principais bases teóricas deste texto.

Gostaríamos de começar com uma imagem muito interessante e que nos chamou muita atenção, a qual se encontra no final do livro “As Palavras e as Coisas” de Michel Foucault, que é a seguinte imagem: “O homem desapareceria como, na orla do mar, um rosto na areia.” A imagem remete a uma idéia de sujeito que não teria uma essência, o sujeito seria um desenho uma forma de uma época e que em outra época, como a onda do mar pode apagar essa forma e instaurar outras formas de ser sujeito.

O sujeito é a partir de um regime de saber e de poder de sua época, pois o individuo é o resultado de seu tempo. É a partir de um regime de leitura que podemos observar a subjetivação ou dessubjetivação dos indivíduos.

Um exemplo de Como a educação produz subjetivação e dessubjetivação são as cartas de Madalena, personagem central da obra São Bernardo de Graciliano Ramos. Onde a leitura e a escrita de Madalena é a única forma de ela fugir um pouco das agressões e maus tratos de Paulo Honório. As cartas que Madalena escreve e que seu marido nunca teve acesso com exceção da última carta é a única maneira que ela conseguiu para mudar seu comportamento e suas atitudes diante da vida. Para que possa ela suportar sua vida com um pouco mais de alegria. A educação é para Madalena lugar de subjetivação e dessubjetivação.

Outro exemplo pode ser encontrado em um filme que vimos atualmente e que nos chamou muita atenção, o nome do filme é “PS eu te amo,” dirigido por Richard Lagravenese que tem como personagens principais Holly Kennedy e Gerry e tem como questão central a morte de Gerry. Mas o principal problema é a dor que a esposa sente diante de sua morte. Então sabendo de sua morte eminente Gerry escreve algumas cartas que vão ser entregues depois de sua morte e a partir dessas cartas, Holly vai aos poucos superando sua dor, pois as cartas ajudam a encarar os fatos, abraçar a dor e aceitar a morte na sua vida e decide voltar a viver.

Tanto no filme como no livro a leitura assume o lugar de uma dessubjetivação ou de uma reinvenção do sujeito. A partir do qual é possível a produção de um duplo, de uma dobra de força que se dobra e que dobra a vida.

A leitura e a escrita está neste filme e neste livro como sinônimo de experiência, no sentido foucaultiano de experiência, e o que seria experiência no sentido foucaultiano? Seria aquilo que transforma deforma o sujeito aquilo de que não se sai, senão alterado, tocado, comovido.

Temos consciência que muitos pensarão que dar exemplos de livros e filmes não contam porque são personagens de uma ficção, e isso não corresponde a realidade. A estas pessoas comunicamos que embora a arte de um modo geral tenha entrado em uma crise, e que na sociedade atual essa crise impera sem muitos terem se quer conhecimento, pois durante muito tempo a arte era vista para retratar a realidade, ela era vista como um espelho do real. É uma pena que com o desenvolvimento de outros saberes como a Sociologia, a Psicologia, a Geografia, etc. a Literatura e a arte de forma geral foram deixadas meio que de lado.

Não porque ela tenham deixado de exercer esse papel de retratar o real, mas porque pouco a pouco esse função das artes foram sendo esquecidas e transferidas para outros campos do saber. E é nisso que se constitui a crise das artes de um modo geral e assim, as pessoas começaram a deixar de enxergar esse papel tão peculiar da arte. E ela é vista hoje em dia pela maioria das pessoas, como uma forma de lazer quando estamos no ócio, ou seja, quando queremos descansar vemos um bom filme ou lemos um romance literário.

Não que isso seja errado, mas o grande problema é que as artes de maneira geral se reduziu apenas a esse papel tão pobre e mirrado e as pessoas geralmente não percebem a função de um romance ou de um filme, não conseguem enxergar o valor e a importância que tem tudo isso, a ficção não é um lugar fora da realidade, como muitos acreditam, pelo contrario ela retrata uma realidade, é claro que os personagens são inventados, mas eles são um espelho humano. São reflexo de nossas taras, de nossas perversidades, daquilo que provavelmente nos faria felizes ou infelizes, de nossos

sentimentos angelicais, enfim do ser humano e das situações que vivenciamos de uma maneira geral. Quantas vezes não temos um susto ao ver em um desses personagens características tão nossos sentimentos que muitas vezes não tínhamos coragem de falar para ninguém nem para nós mesmos e de repente eles estão lá nos personagens inventados.

Tudo isso serve para que possamos refletir ainda mais na importância da leitura e da escrita, pois a partir dela podemos fazer coisas fantásticas, como da vida a um personagem que instiga as pessoas a refletirem sobre suas próprias vidas. Ou fazer a leitura de um livro, ou de um filme, pois não fazemos apenas a leitura de letras, mas de tudo que está posto a nossa percepção, podemos fazer nossa leitura de Mundo a partir daquilo que vemos ou tocamos, enfim de tudo que é posto ao nosso alcance, sendo assim um filme ou um romance de boa qualidade pode possibilitar aos indivíduos transformarem a si mesmo. Em outras palavras são maquinarias de subjetivação e dessubjetivação.

Podemos observar a importância dos personagens fictícios na própria filosofia, esses são chamados de “personagens conceituais.” Mas o que seria mesmo um personagem conceitual? Seria uma forma dos filósofos exporem suas idéias, dando vida a um personagem. A exemplo disso podemos citar alguns filósofos como: Nietzsche que tem como seus personagens conceituais Zarathustra, Dionísio, Paulo, Sacerdotes... Um outro exemplo seria Platão que se utiliza de um personagem que é o próprio Sócrates.

Muitos desses personagens foram homens de fato e é claro viveram em uma determinada época. Mas suas vidas são de uma certa maneira fictícia pois quando Platão fala de Sócrates é claro que esse homem não era tal qual relata Platão, o que este filósofo afirma de Sócrates é apenas para reafirmar suas idéias através de diálogos onde Sócrates apesar de sua falsa modesta sempre aparece com a palavra final como se fosse o dono da verdade. Do mesmo modo ocorre com Nietzsche e com tantos outros filósofos.

É claro que há uma diferença gritante entre personagens literários e conceituais, pois enquanto os primeiros veem para manifestar a complexidade dos afetos, dos perceptos. E os segundos veem para demonstrar um complexo pensamento filosófico.

Mas é comum em muitos momentos o filósofo confundir-se com o literato e vice-versa. A prova de que muitas vezes essas duas áreas do saber se confundem um pouco, são os diálogos de Platão, onde a linguagem poética se mistura aos personagens filosóficos e fica difícil saber onde começa o filósofo e termina o poeta, embora Platão tenha criticado o poeta e o tenha deixado fora da “República,” afirmando que este poderia corromper a juventude, mas a linguagem poética impera em sua filosofia.

Ao tentar separar esses dois tipos de saber, por vezes fazemos algumas confusões. Tais como: estabelecer para o filósofo e para o literato papéis bastante complicados do tipo: colocar para o primeiro a função apenas de ser pensante, mas que não consegue de forma alguma se fazer entender bem, tanto na sua escrita como na sua fala e ao literato o papel de transcrever de forma mais clara aquilo que os filósofos já haviam pensado, assim são pessoas que sabem escrever mas não sabem pensar por conta própria.

A experiência foucaultiana como se pode observar é diferente da experiência segundo o conceito vulgar. Para Michel Foucault a experiência é aquilo que possibilita um corte numa existência, uma dessubjetivação, Foucault pensou esse conceito para a escrita.

Para ele, influenciado por Blanchot, o escritor escreve para tornar-se o outro de si mesmo, para desencontrar-se, para perder-se de si mesmo. Escrita com lugar de dessubjetivação, mas também a leitura pode funcionar dessa forma. Ela não traz apenas erudição, conhecimento, acúmulo de informação.

Podemos fazer a leitura de um texto de um filme, de uma paisagem. Porque como já dissemos, não lemos apenas letras, lemos quadros, olhares, acontecimentos, a leitura pode levar a uma dessubjetivação, um desencontro de si consigo mesmo. Pode levar o indivíduo a movimentos inusitados.

Sendo assim, a leitura produz subjetividade, se a leitura dessubjetiva, pode ser uma maquinaria de reinvenção do “eu.” Por isso, os filósofos helenísticos dedicavam a leitura um lugar muito importante. Mas eles entendiam que a leitura em excesso não transforma, não ajuda o indivíduo a produzir sua enkrateia, ou seja, sua dobra de força

que dobra uma paixão, um desejo, um sofrimento. A leitura em excesso não produzia comoção.

Não movia o ser do seu lugar. Levava apenas ao conhecimento ornamental, inútil para a existência. O conhecimento útil seria aquele que possibilitasse ao indivíduo moldar-se a si mesmo, que fizesse dele uma “obra bela e boa,” uma arte da existência. Para eles, valia a leitura repetida de textos escolhidos e sábios, do que a leitura excedente que não levava o ser a dobrar-se a si mesmo.

Mas não lemos tudo o que se nos oferecem, nós lemos dentro de um regime de leitura. A experiência da leitura na produção do ser não se limita aos livros, mas tem o tamanho de nossa experiência de vida e isso porque ler quer dizer compreender e compreender nos leva a uma operação hermenêutica e principalmente nos remete a hermenêutica histórica de Gadamer.

A hermenêutica histórica defende o fato de que como seres históricos, nós temos uma historicidade que nos constitui e que nos faz ser. É a partir desse lugar finito contingente, que nós operacionalizamos a nossa leitura a partir de uma consciência que não é autônoma, a histórica, mas histórica.

Como diz Gadamer, nós compreendemos a partir de uma tradição de sentidos, ou seja, a partir daquilo que nos toca, que nos afeta, a partir do lugar sócio cultural, o que nos faz um ser dinâmico sem essência, nas dobras que damos sobre nós mesmos. Como diz Michel Foucault.

Nessa perspectiva, ao ler, não compreendemos porque extraímos, o sentido do texto como se o sentido fosse único. Pois que a cada época, o texto é ressignificado, nem também quando lemos atribuindo sentido ao texto através de algo que trazemos em nós, mas ao lermos lemos a partir de várias experiências, a partir de vários olhares, pois não somos uma consciência autônoma, mas um ser histórico, ligado a uma tradição.

Por isso, ninguém pode extrair tudo do seu próprio âmago, como disse Sêneca. Um assunto que deve ser bem discutido quando se trata do ensino de Filosofia é a “didática pedagógica,” que deve ser abraçada pelos professores desta disciplina, para

Alejandro Cerletti e para Geraldo Balduino, nos textos “O ensino de filosofia como problema filosófico” e “Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos,” respectivamente, para estes autores, a pedagogia adotada por esses profissionais deve ser algo construído no dia-a-dia, durante todos os dias como afirma Cerletti.

E num diálogo constante com os alunos, pois esses “não são tábuas rasas”(HORN, 2009.p.87) como afirma Geraldo Balduino. Muitos profissionais de filosofia não se consideram filósofos, porque não fizeram ainda um grande sistema, mas ao nosso ver e de acordo com os textos que temos por base isso é um absurdo.

Pois ao ensinar filosofia devemos eleger um tema e de acordo com nosso conhecimento escolhermos uma discussão onde por um lado tem uma série de filósofos que seguiram uma forma de pensamento X, e por outro lado escolher uma segunda série de pensadores da filosofia que pertencem a um grupo Y que segue uma outra linha do pensamento, mas que contempla do mesmo tema.

Para que o professor possa fazer isso, ele terá que ter um bom conhecimento da história da filosofia, e estabelecer critérios que ele julga fundamental para sua metodologia de ensino, que deve-se enquadrar na realidade do aluno e a partir de um diálogo com ele. Como diz Cerletti: “Filosofar é atrever-se a pensar por si mesmo, e fazê-lo requer uma decisão.” (2009)

E é isso que um bom professor de filosofia deve fazer, para que essa disciplina possa realmente adquirir o teor crítico, característica que lhe é tão forte. Se não for realizado um diálogo com o aluno, o ensino de filosofia se constituirá apenas em um monólogo enfadonho e sem sentido. Sem levar em consideração a realidade em que este aluno está inserido o que impossibilita o desenvolvimento de um pensamento crítico, pois como desenvolver a criticidade no aluno sem levar em consideração a realidade em que ele está inserido?

Como se pode ver, o professor de filosofia, deve obrigatoriamente ser um professor- filósofo, pois se assim não for ele será um profissional passivo, limitado e falido na sua tentativa em ensinar filosofia, pois aprender filosofia não é um mero adquirir informações, é participar de forma ativa dos temas discutidos pelos filósofos e inserir a

filosofia na realidade dos alunos de forma crítica: Se considerarmos o ensino de filosofia como filosófico, o professor deverá ser um filósofo que cria e recria cotidianamente um conjunto de problemas filosóficos e suas tentativas de resposta e isso ele não fará sozinho, mas com seus alunos. Essa é uma idéia defendida por Alejandro Cerletti.

Assim, embora o professor leve em consideração recomendações gerais do ensino de filosofia. O profissional filósofo não se anula nem anula o diálogo entre esses e os alunos. Para Alejandro Cerletti ensinar filosofia é: “... dar um lugar ao pensamento do outro. Não tem sentido transmitir “dados” filosóficos (isto é, informação extraída da História) como se fossem peças de uma loja de antiguidades com a qual os jovens não teriam qualquer relação. Não há sentido em tentar transmiti-los sem vivificá-los no perguntar dos alunos. A lógica do antiquário filosófico, que a tesoura, as jóias para oferecê-los a alguns poucos privilegiados, emudece o filosofar e mutila sua dimensão pública.”(CERLETTI,2009.p.87)

O que Cerletti chama atenção é para o fato de que quando estudamos a História da filosofia não há uma linearidade, no saber não há uma ideia de progressão do pensamento. A História da filosofia não é contínua, linear, mas descontínua, essas descontinuidades da história da filosofia. Vem para nos mostrar que não há sistemas de pensamento se sobrepondo um ao outro, mas apenas formas de pensar e analisar um determinado tema e dar respostas a determinadas questões. O que nos compete como estudantes ou professores de filosofia é observar ao máximo esses sistemas de pensamento para que assim possamos fazer a seleção de alguns para pensar nossa realidade.

Após esse esboço geral podemos afirmar que, o ponto onde os dois autores mais se aproximam é na discussão sobre a questão do professor não ser passivo, de este não ser apenas um receptor e transmissor de um saber ornamental ou imitativo, e para que isso não aconteça ele tem que ser um professor filósofo, que deve estabelecer como metodologia de ensino um diálogo com seus alunos.

Pensar no que esses dois autores se aproximam é fácil, pois a idéia de um parece complementar o que o outro afirmou, difícil é fazer um esboço onde ambos se afastam.

Mas tentaremos, vamos fazer um grande esforço para identificar esse ponto. Ao nosso ver o ponto onde os autores em questão se afastam um pouco é que: enquanto Geraldo Balduino enfoca mais a questão da metodologia do ensino de filosofia, Alejandro Cerletti enfoca mais a questão do professor não ser aquele profissional passivo, que não dialoga com seus alunos.

Assim, podemos concluir que o ensino de filosofia deve ser realmente assumido por filósofos e não por meros profissionais passivos e imitativos. E que se aquele que se forma em medicina é médico, ou aquele que se forma em história é historiador, aquele que se forma em filosofia e que realmente estabelece uma reflexão sobre esses temas deve sem sombra de dúvidas ser reconhecidos como filósofo.

Bibliografias:

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Martins fontes: São Paulo, 2010.

_____. **As Palavras e as coisas: uma Arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Autentica editora, 2009.

HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos**. IJUI: ed: UNIJUI, 2009.

REALI, Geovanni. **História da filosofia: Antiguidade e idade Média**. Ed: 3ª São Paulo: Paulus, 1990.

GRAMSCI, ESCOLA UNITÁRIA E A INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

César Lima Costa¹

O artigo discute a integração do ensino médio à educação profissional técnica – EPT, na medida em que pretende superar a clássica divisão histórica entre a educação profissional destinada à formação da classe trabalhadora, e educação propedêutica destinada à formação da classe dirigente/política no contexto escolar brasileiro. Objetiva-se, portanto, verificar se, de fato, a integração proposta aponta para superação da dualidade característica do contexto educacional do país, mormente no nível médio. Adota-se como metodologia a análise bibliográfica em torno da categoria escola unitária em Gramsci presente nos cadernos do cárcere 10 (1932-1935), 11 (1932-1933) e 12 (1932), apoiando-se ainda nas produções contemporâneas de Manacorda (2008) e Kuenzer (2009), dentre outras. A opção pela referida categoria se justifica na medida em que Gramsci, através do conceito de escola unitária, recupera os ideais de emancipação humana, a partir da (re)integração das dimensões do homem que fora cindido pelas relações de produção capitalista. Nesse sentido, defende uma visão de mundo “coerente e unitária”, que na criptografia carcerária corresponde ao próprio materialismo histórico dialético marxiano. Por esse prisma, a análise gramsciana permite concluir que a educação escolar, em suas formas e níveis, desde os rudimentos históricos, evidencia concepção dual da realidade que tem legitimado o *status quo* classista favorecendo, desta feita, a manutenção/aprofundamento das desigualdades sociais, conformando a formação humana aos limites do sistema capitalista, tornando-se imprescindível, portanto, sua superação. Nesse sentido, a proposta de integração do ensino médio à EPT apresenta tendência à reprodução das desigualdades sociais inerentes aos limites impostos pelo modo de produção capitalista.

Palavras-chave: escola unitária, educação profissional, ensino médio Integrado.

1. Problematização

O Brasil é emblemático na dicotomia histórica entre formação geral e formação profissional, haja vista que, desde o nascedouro, a educação formal, principalmente em sua fase intermediária, atual nível médio da educação básica, tem-se constituído, legalmente e na prática, um tipo de ensino propedêutico, de caráter geral, destinado aos filhos da classe dirigente e um ensino profissional, de caráter técnico, com ênfase na atividade mecânica, voltado aos filhos das classes subalternas, a exemplo do que têm demonstrado várias obras da literatura específica na

¹ Mestrando em Educação Brasileira - Universidade Federal do Ceará (UFC).
Email: cesar.lcosta@bol.com.br

área educacional – Kuenzer (2005, 2009); Frigotto, Ciavatta & Ramos (2009, 2011) e Garcia (2005), dentre outras.

Diante da histórica fragmentação estrutural da educação formal no Brasil e sua funcionalidade no contexto das várias fases do sistema de produção capitalista, indaga-se qual seria o alcance de uma política que pretenda integrar o Ensino Médio (E.M.) à Educação Profissional Técnica (EPT) no contexto do capitalismo contemporâneo? Posta a problemática que instiga o presente estudo, destaque-se o fato de que o tempo decorrido entre as primeiras adesões à proposta do Ensino Médio Integrado (EMI)² verificadas nos estados do Paraná, Espírito Santo e Tocantins em 2008, e a rápida expansão da integração pelos vinte e três (23) estados da federação verificada até 2011, de um lado, ressalta a importância da investigação em curso e, de outro lado, justifica a escassez de estudos teóricos e empíricos acerca do objeto considerado.

2. Fundamentação teórica

Na busca de perceber o “estado da arte” das produções acadêmicas sobre a temática discutida neste artigo, apresentaram-se os seguintes estudos.

Frigotto (2011), ao refletir sobre as possibilidades de rompimento com o dualismo estrutural que caracteriza o ensino médio e a educação profissional na contemporaneidade, traça quadro histórico abrangente no qual as lutas sociais que caracterizaram o século XX não foram capazes de gestar reformas estruturais de longo alcance, naturalizando e dando funcionalidade a fenômenos que deveriam ser tratados como problemas, a exemplo do analfabetismo, trabalho informal, baixos níveis de escolaridade. Frigotto destaca que, com a eleição de Lula, haveria a possibilidade da ruptura da dualidade estrutural, porém, uma vez mais, não ocorreu e, mesmo com derrubada do decreto³ nº 2.208/97 pelo decreto⁴ nº 5.154/2004, os pilares que sustentaram a fragmentação do primeiro não foram removidos, fazendo com que de fato a integração não se efetivasse.

Oliveira e Gomes (2011) analisam as políticas educacionais voltadas para a educação básica, destacando que, apesar dos discursos e da efetiva necessidade de

² A expressão - Ensino médio integrado (EMI) – comumente designa de forma sintética a expressão – Ensino Médio (EM) integrado à Educação Profissional Técnica (EPT) de nível médio.

³ Legitimava a dualidade clássica entre ensino médio e educação profissional, por proibir sumariamente, a vinculação entre as estruturas organizacionais da educação profissional e demais níveis de ensino da educação básica. (BRASIL, 2010).

⁴ O Decreto 5.154/2004 revoga o Decreto 2.208/97 ao prever a forma integrada entre EPT e EM que seria oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, com curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio. (BRASIL, 2010).

investimento para o desenvolvimento da educação básica e em particular no ensino médio, na prática os mesmos não se verificam. Assim, advogam os autores, mesmo diante do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), considerado um avanço, embora insuficiente, e da complementação financeira assumida pela União, o valor mínimo do aluno de ensino médio para o ano de 2011 ficou na ordem de R\$ 172, 21, o que é considerado extremamente irrisório. A opção por responsabilizar os estados tanto pela concepção como pelo financiamento do ensino médio, advogam os autores, tem-se mostrado ineficiente, posto que os valores previstos para tanto não atendam à necessidade real, levando-os à conclusão de que a elevação de matrículas verificada nos últimos anos neste nível de ensino, mantidas intactas as condições materiais e de infraestrutura física nas quais se encontra a escola, se mostrará inútil.

Corroborando as análises expressas nos parágrafos precedentes, têm-se Ciavatta e Ramos (2011), as quais indicam que a dicotomia existente entre ensino médio e educação profissional teria suas raízes sociais fincadas na fase colonial da história brasileira, precisamente na divisão social do trabalho manual destinado aos escravos – posteriormente aos trabalhadores “livres” – e o trabalho intelectual destinado às elites coloniais. A dualidade entre trabalho manual e intelectual no sistema colonial seria, portanto, a precursora da atual fragmentação verifica hodiernamente, que, em seu turno, ensejaria a atual fragmentação estrutural entre ensino médio destinado à classe dirigente, e educação técnico/profissional destinada à classe subalterna. Ciavatta e Ramos reconhecem a possibilidade de implantação da proposta de integração, desde que mudanças sejam empreendidas no sentido de transpor a cultura conservadora refletida tanto nos processos pedagógicos vigentes, como no rebaixamento político da proposta de integração aos desígnios meramente produtivos.

Destacam-se, das análises empreendidas pelos autores considerados, que as mudanças verificadas na educação básica, e em particular no nível médio, ainda são insuficientes para caracterizar de fato avanços reais e duradouros para a sociedade, principalmente no que concerne à passagem da responsabilidade da política social de educação do EM para os entes federados, posto indicar uma tendência fortemente neoliberal, implícita na mistificação da “descentralização do poder” que pode encobrir de fato uma transferência de responsabilidades (BEHRING, 2010). No que diz respeito à política de integração entre EM e EPT, as análises convergem tanto para a confirmação da dualidade estrutural histórica, como para a necessidade

de sua articulação com outras mudanças de ordem cultural e política na sociedade, sem as quais não alçará efetivação, evidenciando-se desta feita uma tendência à perspectiva reformista de cunho social-democrata⁵.

Diante do contexto delineado pelos estudos preliminares e face à descrição e contexto da problemática apresentada, de um lado, parece legítima a opção deste pesquisador em adotar a teoria crítica de cunho marxista na análise do objeto de estudo, tomando o conceito de Escola Unitária em Gramsci como chave heurística. De outro lado, apresenta-se como necessária a apreensão do sentido que adquire a proposta do EMI enquanto política social, no contexto da contrarreforma do Estado em marcha no país.

3. Discussão sobre o tema

O cunho classista da bifurcação no itinerário de aprendizagem escolar que caracteriza a educação no Brasil, de um lado, imprime uma marca social à escola, posto que, segundo Gramsci (2010, p.49.)⁶, a “marca social [de um tipo de escola] é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental”. [sic].

De outro lado, tem-se que a divisão escolar reflete a divisão social do trabalho sob os auspícios do capitalismo, dosando a ênfase na atividade instrumental ou intelectual do trabalho de acordo com a fase de “desenvolvimento” das forças produtivas considerada. Destarte, representando a concepção de vida e de homem fragmentado/(des)integrado, porém funcional ao estágio de “desenvolvimento” histórico capitalista. Marx já anunciara à sua época esse fenômeno que constituiria a primeira grande formulação do materialismo dialético, qual seja:

[...] com a divisão do trabalho está dada a possibilidade e até a realidade, de que as atividades espiritual e material – de que a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam em indivíduos diferentes [...] enquanto a separação entre interesse particular e interesse comum,

⁵ A natureza reformista assumida pela social-democracia desde o início do século XX caracteriza-se pelo abandono da perspectiva revolucionária de cunho marxista, para assumir a idéia das “reformas progressivas” na direção da melhoria da classe trabalhadora. Essa perspectiva assumirá contornos neoliberais a partir dos anos 1980.

⁶ A tradução dos Cadernos do Cárcere utilizada nesta pesquisa é de publicação da Editora Civilização Brasileira, tradução Carlos Nelson Coutinho, co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Dos seis (6) volumes que compõe a coleção, utiliza-se neste artigo: o volume 1 - Introdução ao estudo da filosofia: a filosofia de Benedetto Croce (**integrado pelos cadernos temáticos especiais: 10 [1932-1935] e 11 [1932-1933]**) e o volume 2 - Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo (**integrado pelo caderno temático especial 12 [1932]**, entre outros). O detalhamento dos citados volumes se encontra nas referências bibliográficas ao final do artigo.

enquanto a atividade, por consequência, esta dividida não de forma voluntária, mas de forma natural, a própria ação do homem torna-se um poder que lhe é estranho e que a ele é contraposto, um poder que subjuga o homem em vez de por ele ser dominado. [sic]. (MARX, 2007. p. 36 e 37).

Portanto, a divisão social do trabalho no capitalismo – produção da vida – implica numa fragmentação da sociedade – reprodução social – em classes econômicas que constituem, por seu turno, escolas diferentes de acordo com a origem social, corroborando em última instância na (des)integração das dimensões humanas, pela “determinação do campo de [sua] atividade exclusivo”, que lhe é imposto e ao qual “não pode escapar”. Nesse sentido, Marx enxergava a necessidade da superação da divisão do trabalho/propriedade privada⁷ como necessidade premente para que o homem retomasse sua evolução enquanto ser integral, (re)integrado em suas dimensões humanas essenciais. Nesse sentido, advoga um tipo de organização social na qual o homem não tem um

[...] campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-se à criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que eu jamais me torne caçador, pescador, pastor ou crítico. [sic]. (MARX, 2007, p. 38)

Postas as premissas epistemológicas que circunscrevem a problemática, segue-se a análise das tendências que assumem as políticas sociais, mormente, a de educação, no contexto de contrarreforma⁸ do Estado brasileiro.

O movimento de contrarreforma do Estado anuncia-se desde os anos 1990, consequência direta da crise capitalista característica dos fins dos anos 1960. No Brasil, os rebatimentos da contrarreforma se dão através, grosso modo, de uma série de medidas de cunho neoliberal, a exemplo das privatizações das estatais, reforma da previdência, dentre outras.

As medidas neoliberais cujas tendências são orientadas notadamente para a lógica do mercado capital, consistiram em verdadeiros ajustes aos “novos” modos de produção capitalista

⁷ São expressões idênticas para Marx (2007, p. 37), posto que “numa é dito com relação à própria atividade aquilo que, noutra, é dito com relação ao produto da atividade”.

⁸ O termo “contrarreforma” visa resguardar em última instância a herança socialista original atribuída ao mesmo, posto ser comum o uso indiscriminado do termo “reforma”, não considerando os resultados da mesma, seja positivo ou negativo. No caso deste artigo, o termo “contrarreforma” quer acentuar o caráter negativo da reforma do Estado nos moldes neoliberais.

que, ao seu turno, respondiam às características intrínsecas ao capital, quais sejam: elevação crescente das taxas de exploração e realização de mais-valia e direcionamento constante para o *locus* produtivo de maior rentabilidade, entre outras, como evidencia o assim chamado processo de reestruturação produtiva iniciado nos anos 1970, caracterizado, grosso modo, pelo desenvolvimento das novas tecnologias assente no tripé da robotização, automação e microeletrônica, associado à (re)organização da produção. Para Behring (2010, p. 156), em face desse contexto,

[...] a tendência geral [das políticas sociais] tem sido a de restrição e redução de direitos, sob argumento da crise fiscal do Estado, transformando as políticas sociais – a depender da correlação de força entre classes sociais e segmentos de classe e do grau de consolidação da democracia e da política social nos países – em ações pontuais e compensatórias direcionadas para os efeitos mais perversos da crise. As possibilidades preventivas e, eventualmente redistributivas tornam-se mais limitadas, prevalecendo [...] o trinômio articulado do ideário neoliberal para as políticas públicas, qual seja: a privatização, a focalização e a descentralização.

Do exposto, embora de forma extremamente breve, considerados os limites do presente artigo, procura-se evidenciar o mote assumido pelas políticas sociais, e em particular, pelas políticas educacionais, na qual se insere a integração entre EM e EPT, no contexto do capitalismo contemporâneo.

Do exposto, tem-se que o modelo educacional dicotômico reflete/representa as contradições/diferenças sociais inerentes ao modo de produção vigente, plasmado de uma concepção de mundo baseada no processo fabril, conduzindo a adoção de uma representação de mundo incoerente e parcial. Nesse sentido, resta ao Estado a tentativa de administrar as contradições e conseqüentes crises estruturais, através das políticas sociais, tentando *in gloria* ocultar o fato de que, enquanto produtos da sociedade e não da natureza, tais contradições e, por conseguinte, todo o sistema capitalista pode ser superado, fato este que faz emergir um horizonte de lutas sociais. Neste contexto, insere-se o pensamento educacional gramsciano e, em particular, o conceito de escola unitária.

Como se deseja demonstrar o conceito de escola unitária em Gramsci⁹, contrapõe-se às asserções filosóficas e às práticas sociais que concebem o real enquanto momentos estanques de teoria e prática. Dito de outra forma, o conceito de escola unitária é um vislumbre de sistema educacional em sociabilidade para além da parcialidade da visão de mundo capitalista, cuja superação surge como condição para o desenvolvimento humano seja pleno. Na acepção de Gramsci (1999, p. 103, 104),

A unidade entre teoria e prática não é um dado mecânico, mas um devir histórico, que tem sua fase elementar primitiva no sentimento de “distinção” de “separação”, de independência quase instintiva e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária.

Não poupando, nesse sentido, esforços em desmistificar o campo da filosofia como algo de difícil trato e, portanto, pretensamente, exclusivo de casta de pessoas dotadas de capacidade intelectual superior. Em Gramsci (1999), todos são filósofos – guardados os limites e as características, sendo co-responsáveis pela elaboração de sua própria concepção de mundo de uma maneira consciente e crítica, participantes ativos da produção da história do mundo, guias de si mesmos, rejeitando aquelas marcas da própria personalidade, advindas do exterior, que foram assimiladas de forma subserviente e passiva.

Na acepção gramsciana, os elementos culturais e, em particular a escola, passariam a funcionar como mecanismo de direção e organização, sendo, portanto, imprescindíveis sua disseminação junto à sociedade civil¹⁰, por

⁹ Esclareça-se que o conceito de escola unitária, enquanto princípio de unidade surgiu em locais onde se verificou a sublevação das massas. Na revolução francesa (1789), Lavoisier defende o conceito de escola unitária em relação com os sentimentos populares da época, pode extrair vantagens sociais, permanecendo, contudo com feições utópicas. O conceito figurou ainda como proposta política nas proposições partidárias de Lênin, assumindo neste caso, significação demonstrativo-teórica de um princípio político. (GRAMSCI, 1999).

¹⁰ Em Gramsci (2009, p. 20,21) “podem ser fixados dois grandes planos superestruturais: o que pode ser chamado de sociedade civil (isto é, o conjunto de organismo designados vulgarmente como “privados” e o da sociedade política ou Estado”. Esse planos corresponderiam, respectivamente à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são organizativas e conectivas. Recomenda-se como leitura complementar: COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

consequente, a grandeza no estabelecimento de uma nova cultura¹¹ estaria mais relacionada à capacidade de difusão crítica dos elementos culturais, mesmo os mais conhecidos, no meio popular, do que propriamente sua originalidade resignada à minoria, ou seja,

Criar uma nova cultura significa para além de fazer descobertas originais individualmente, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer. Transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. (GRAMSCI, 1999.p. 95,96)

Destarte, vai se descortinando a teoria gramsciana, que se ocupa dos elementos úteis à direção/orientação das massas populares, compreendidos como condição para sua ascensão a nível superior de compreensão do mundo real – “o processo unitário típico do real”, síntese das mediações teóricas e prático-experimentais, característico das sociedades civilizadas desenvolvidas.

O posicionamento inerentemente educacional/cultural em Gramsci, tratado até o momento, muito brevemente, destaca sua imprescindibilidade na discussão e desvelo dos limites das propostas educacionais “redentoras” que advogam uma educação integral que é incompatível com a parcialidade da lógica de sistemas econômicos baseados numa divisão social do trabalho que fixa para o homem uma determinada formação/função, promovendo assim o desenvolvimento unidimensional do ser humano.

A escola¹² gramsciana se introduz no campo cultural de embate político/ ideológico, como um dos aparelhos privados de hegemonia¹³ – APH – inerentes à sociedade civil, tendo, portanto, função precípua na formação de consensos e, por conseguinte, de consciência unitária que propicie unidade de pensamento e ação ao conjunto da sociedade. Dito de outra forma, em Gramsci a escola apresenta-se como fundamental na construção da hegemonia.

¹¹ A cultura em Gramsci tem sentido histórico, sendo, portanto, funcional a uma época, a exemplo do *gentleman* (pessoa culta) para os ingleses no sec. XIX. Nessa época a cultura funcionava para preparar “uma classe aristocrática, cuja superioridade moral pudesse instintivamente ser reconhecida e aceita pelas classes mais humildes”, justificando assim uma diferença social. (GRAMSCI, p.99)

¹² A escola e a igreja são consideradas no pensamento gramsciano de grande importância enquanto elementos da cultura, posto que entram em contato com a maior parte das massas populares em todo o mundo. (GRAMSCI,1999).

¹³ Para Gramsci, os aparelhos privados de hegemonia, consistem em espaços da sociedade civil responsáveis pela manutenção da hegemonia. Nestes espaços contraditórios podem ser gestados contravalores.

Uma “visão de mundo coerente e unitária” - a “nova” concepção ¹⁴, nas palavras de Gramsci - é a base para uma transformação social. A escola unitária surge, portanto, como uma escola que não se restringe à fusão mecânica de formação geral e técnico/profissional, mas, e, sobretudo, daria conta de contribuir fortemente para a organização social em torno de uma proposta político/social para além da sociabilidade erigida nos moldes econômicos do capital.

Corroborando com o expresso no parágrafo anterior, tem-se a análise documental (em fase de elaboração)¹⁵ realizada em duas (2) escolas de rede pública estadual de Fortaleza no Ceará, na quais se verificou que nas turmas de EMI, as disciplinas curriculares tradicionalmente inerentes ao EM estavam sendo ministradas no período matutino, e aquelas de cunho profissionalizante – referentes à EPT - no turno vespertino.

O conceito de escola unitária gramsciano aponta, por conseguinte, para além da educação técnica/profissional imediata, expressa emblematicamente nos cursos aligeirados, tão a gosto do ideário neoliberal tratado em parágrafos anteriores, sendo aversa, portanto, às práticas isoladas e específicas dos componentes curriculares já verificadas em alguns estados onde se aderiu ao EMI, como especificamente, Ceará, Maranhão e Paraná. (BENFATTI, 2011).

Desta feita, evidencia-se qual seja a forma de sociabilidade que Gramsci almejava ao propor a escola unitária. Uma sociedade na qual não há dirigentes e dirigidos, onde esteja excluída toda “educação subalterna” (MANACORDA, 2008), ensejada pela passagem do “reino da necessidade” para o “reino da liberdade”.

Considerações finais

Ao iniciar-se esse trabalho, objetivou-se discutir a política de integração entre EM e EPT na medida em que esta pressupunha a possibilidade da superação/integração da clássica cisão existente entre a educação geral/propedêutica e a educação técnica/profissional consideradas as respectivas atribuições junto às classes sociais fundamentais (dirigente/política e subalterna) no contexto educacional brasileiro. Nesse intento, procurou-se, de um lado, evidenciar que a dualidade estrutural seria a categoria que melhor definiria o itinerário de constituição histórica, tanto do nível

¹⁴ Na criptografia [linguagem codificada] carcerária, o adjetivo “novo” representa para Gramsci a “nova” ordem, a “nova” sociedade, a “nova situação” se referindo, portanto, ao socialismo, ao marxismo etc. (MANACORDA, 2008)

¹⁵ Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica: Inovação ou Retórica? Dissertação de mestrado acadêmico a ser defendida por César Lima Costa em agosto de 2011 na Faculdade de Educação – FACED. Universidade Federal do Ceará - UFC

médio, quanto da educação profissional brasileira. (KUENZER, 2009). De outro lado, procurou-se estabelecer as implicações na área educacional da divisão do trabalho nos moldes capitalistas de produção econômica - material - que é o fundamento de toda vida social - reprodução social. (MARX, 2010).

Explicitados os pressupostos teóricos do estudo, empreendeu-se a contraposição do objeto pesquisado ante o conceito de Escola Unitária em Gramsci, por esse prisma pode-se chegar às conclusões que se seguem. Não obstante, cumpre-se destacar que face aos limites impostos, tanto pelos necessários recortes teóricos, como pela escassez de resultados de pesquisa empíricos/práticos, em grande medida, atribuídos ao exíguo tempo de implantação da supracitada política de integração no Brasil, o estudo em curso assume caráter preliminar e tem a função precípua de instigar novos olhares no que diz respeito à tendência que vem assumindo a formação técnica e propedêutica no “pretense” processo de integração no contexto de produção capitalista.

Na educação formal do Brasil, mormente, no nível médio da educação básica, desde os rudimentos históricos, tem-se evidenciado uma concepção educacional dual que legitima o *status quo* classista favorecendo a manutenção/aprofundamento das desigualdades na sociedade, ao tempo em que amolda aspectos fundamentais da formação humana às contingências produtivas capitalistas, possibilitando, desta feita, entender a parcialidade do desenvolvimento das potencialidades verdadeiramente humanas, em detrimento da enorme evolução que teria a humanidade em face de uma nova forma de produção material.

Portanto, a política pública de educação representada pela proposta de integração entre EM e EPT tem dificuldades estruturais em se constituir enquanto escola de novo tipo – Escola Unitária – tendendo a reproduzir as desigualdades sociais inerentes ao sistema capitalista, posto que uma educação integral não possa prescindir de novas bases estruturais de produção econômica e reprodução social que possa inaugurar uma sociabilidade “para além do capital”¹⁶.

¹⁶ A expressão “para além do capital” foi cunhada por István Mészáros para representar a sociabilidade socialista que surgirá da superação do modo de produção capitalista em todos os seus matizes: social, político, econômico.

Referências Bibliográficas

BENFATTI, Xênia Diógenes. **O Currículo do Ensino Médio Integrado: da intenção à realização.** 2011. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 5154/2004.** [online]: Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/667843/dou-secao-1-26-07-2004-pg-100>>, acesso em 20 nov. 2010.

_____. **Decreto Presidencial nº 2208/1997.** [online]: Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/613312/dou-secao-2-08-07-2002-pg-13>>, acesso em 20 nov. 2010.

BEHRING, Elaine R. & BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: Fundamentos e História.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e Fragmentação. **Revista Retratos da Escola.** Brasília: Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE (Esforce), v. 5, n. 8, p. 27 – 38. jan./jun. 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez Editora, 2009.

GARCIA, Sandra R. de O. **O ensino médio integrado à educação profissional nos estados do Espírito Santo e Paraná.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez Editora, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce.** Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. V. 1, 5ª Ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo,** v. 2. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 5ª Ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2010.

KARL MARX. **A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas.** São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **O capital: crítica da economia política: livro I.** 27ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 3ª ed. 2009.

_____. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2005.

_____. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal.** 4ª ed. São Paulo: Cortez. 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **Historia da Educação no Brasil,** Vozes, Rio de Janeiro, 2006.

SANDER, Breno ; PACHECO, Eliezer; FRIGOTTO, Gaudêncio. A ruptura com o dualismo estrutural. **Revista Retratos da Escola.** Brasília: Escola de Formação da Confederação

Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE (Esforce), v. 5, n. 8, p. 11 – 24. jan./jun. 2011.

MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo.** São Paulo: Editora Alínea, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital.** 2ed. São Paulo, Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, Ramon de & GOMES, Alfredo M. A expansão do ensino médio: escola e democracia. **Revista Retratos da Escola.** Brasília: Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE (Esforce), v. 5, n. 8, p. 69-81. jan./jun. 2011.

VIVÊNCIAS E DESAFIOS DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE O PIBID/CAPES/UFRB¹⁷

Maiane Santos da Silva Santana¹⁸

Fábio Josué Souza Santos¹⁹

Resumo

Este trabalho objetiva avaliar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) para o processo de iniciação à docência dos alunos-bolsistas das licenciaturas em Filosofia, Física, Matemática, Pedagogia e Química (Edição 2010-2012). A referida pesquisa justifica-se na medida em que contribuirá para avaliar uma recente política de iniciação à docência que coaduna com discussões contemporâneas sobre formação docente. Além disso, existem poucas investigações produzidas sobre esse programa, dado o seu caráter recente. A investigação orienta-se pelas seguintes questões: Como o PIBID vem sendo vivenciado pelos alunos bolsistas? Qual a sua contribuição para o processo de formação e iniciação à docência dos estudantes envolvidos? A investigação se baseia em autores que discutem a formação docente; em estudos sobre a iniciação à docência; e, ainda, em trabalhos que defendem a pesquisa na formação e na prática docente. A pesquisa, em andamento, vem sendo desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, com o emprego do método (auto)biográfico (Delory-Monberger, 2011; Ferraroti, 1998; Passeggi e Barbosa, 2008; Souza, 2008), utilizando como instrumentos para o levantamento de dados a observação participante, a análise documental de escritas autoreferenciadas produzidas ao longo do projeto: memoriais, Relatórios Individuais do Aluno-Bolsista PIBID – RIAPI e entrevistas semi-estruturadas. Os dados levantados nos permitem afirmar que, conquanto não tenha conseguido envolver de forma efetiva as instituições escolares no desenvolvimento do projeto, as ações realizadas vêm contribuindo para uma formação diferenciada dos alunos-bolsistas participantes, à medida que lhes permite conhecer mais proximamente o cotidiano escolar e exercitar a docência em atividades planejadas nas escolas a partir das demandas locais.

Palavras-chave: Iniciação à Docência; Formação de professores; PIBID

¹⁷O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil. Partes deste artigo foram apresentadas anteriormente em texto aprovado e publicado nos anais do VI SIGET - *Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais* (Natal, UFRN, agosto/2011).

¹⁸Estudante do VI semestre do curso de graduação em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, *campus* de Amargosa. Respectivo e-mail: maysantana2009@hotmail.com. Financiamento: CAPES/PIBID.

¹⁹Doutorando em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC/UNEB). Contato: fabio13789@yahoo.com.br. Professor Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, lotado no Centro de Formação de Professores, *campus* Amargosa. Bolsista PIBID/CAPES coordenador do “Sub-projeto de Pedagogia” no âmbito do PIBID-UFRB. Financiamento: CAPES/PIBID.

Introdução

Este trabalho objetiva avaliar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) para o processo de iniciação à docência dos alunos-bolsistas integrantes do Projeto Institucional intitulado “*A pesquisa colaborativa na iniciação à docência: uma ação entre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e as escolas de Ensino Médio de Amargosa – Bahia*”, aprovado pela CAPES no âmbito do Edital 022/2009 CAPES/PIBID (Edição 2010-2012).

A referida pesquisa justifica-se na medida em que contribuirá para avaliar uma recente política de iniciação à docência que tem contemplado muitas IES no Brasil e que coaduna com discussões contemporâneas sobre formação docente que tem sugerido, entre outras, as seguintes medidas:

atenção aos primeiros anos de exercício profissional e a inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importâncias das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (NÓVOA, 2009, p. 13).

Além disso, existem poucas investigações produzidas sobre esse programa, dado o seu caráter recente. Sendo assim, a pesquisa orienta-se pelas seguintes questões: como o PIBID vem sendo vivenciado pelos alunos-bolsistas? Qual a sua contribuição para o processo de formação e iniciação à docência dos estudantes envolvidos?

Para tanto, tomo como base empírica as experiências vivenciadas por dez alunos-bolsistas, sendo dois de cada uma das cinco licenciaturas envolvidas no Programa em sua edição 2010-2012, quais sejam: Filosofia, Física, Matemática, Química e Pedagogia. Estes dados têm sido cruzados com outros levantados com dois coordenadores de subprojetos (Física e Pedagogia) e por sujeitos não integrantes do PIBID, sendo estes, uma professora e três colegas dos alunos-bolsistas. A pesquisa, em andamento, vem sendo desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, com o emprego do método (auto)biográfico.

A pesquisa biográfica em educação objetiva entender como os diferentes indivíduos se relacionam com as diversas instituições, com a educação, “a maneira como eles dão significado a suas experiências de formação e de aprendizagem em suas construções biográficas individuais,

nas suas relações com os outros e com o mundo social”, preocupando-se, desta forma com os significados atribuídos pelos indivíduos às suas experiências de formação (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 54). Já a autobiografia é o “escrito da própria vida”, “caracterizando-se como oposta à biografia, porque o sujeito desloca-se numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros”. A autobiografia configura-se enquanto um método de investigação “porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação” e como um dispositivo de formação, uma vez que “parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história” (SOUZA, 2006, p. 26).

Utilizamos como instrumentos para o levantamento de dados a observação participante, a análise documental de escritas autoreferenciadas produzidas ao longo do PIBID, examinando assim, para a construção deste trabalho, dois (2) memoriais produzidos por alunas-bolsistas do subprojeto de Pedagogia²⁰ e dois (2) Relatórios Individuais do Aluno-Bolsista PIBID (RIAPI) de cada um dos cinco cursos de licenciatura participantes do programa²¹. Também realizamos entrevistas semi-estruturadas com duas (2) alunas-bolsistas do curso de Pedagogia, uma (1) coordenadora de um dos sub-projetos; e três (3) colegas e mais um (1) professora dos alunos-bolsistas que não participam do PIBID.

Souza e Mignot (2008, p. 14) argumentam que os memoriais são “potencializadores do conhecimento sobre si mesmo, sobre o processo de formação e sobre o próprio trabalho”. Além disso, esse gênero textual “favorece a meta-reflexão e o reconhecimento dos profissionais de seu saber que sabe, isto é, a percepção crítica de suas possibilidades, limites, implicações e compromissos”. Nessa perspectiva, o memorial se configura num instrumento de recolhimento de dados numa investigação, “trazendo ao pesquisador informações importantes sobre o que os profissionais pensam, fazem e pensam sobre o que fazem”. O memorial é aqui entendido como um gênero acadêmico autobiográfico. Nesse tipo de escrita de si, o ator/autor narra sua história de vida intelectual e profissional, analisando o que foi significativo para sua formação (PASSEGGI, 2008). Os RIAPIs, aqui considerados também como textos autobiográficos, embora se difira dos

²⁰ Os Memoriais de Formação foram produzidos exclusivamente pelas alunas-bolsistas da Licenciatura em Pedagogia. Suas escritas foram feitas mediante realização de quatro oficinas destinadas exclusivamente à sua produção, nos meses de fevereiro e março/2011.

²¹ Os RIAPIs são documentos elaborados quadrimestralmente pelos alunos-bolsistas, individualmente, a partir de um formulário que contém questões/tópicos que possibilita sistematizar a experiência vivida em determinado período, no programa.

memoriais pela sua estrutura definida em formulário, pelo seu estilo mais técnico e por um potencial formativo não tão ampliado como aqueles, tem ensejado reflexões sobre o vivido, possibilitado apropriação reflexiva sobre a experiência e contribuído assim, para potencializar a formação pedagógica dos bolsistas.

O texto está estruturado em três tópicos. Inicialmente apresentamos uma discussão sobre formação de professores, dialogando com algumas pesquisas produzidas na área que tem apontado Iniciação à Docência (ID) como questão relevante para as agências formadoras e para o Estado. Em seguida, apresentamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), focando a forma como o programa tem se configurado na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Por fim, trabalhando a experiência de ID dos alunos-bolsistas do PIBID, apresentamos e analisamos alguns resultados constatados em nossa pesquisa, em andamento desde novembro de 2010.

1. A iniciação da docência como problema do campo da formação de professores

A discussão sobre formação de professores no Brasil tem tido uma crescente produção acadêmica nas últimas décadas, conforme apontam os trabalhos que tem procurado sistematizar esta produção, entre os quais André (2010, p. 176):

O aumento no volume de trabalhos científicos foi acompanhado por um aumento muito grande do interesse dos pós-graduandos pelo tema da formação de professores. Nos anos 1990, o percentual dos trabalhos da área de Educação que tratavam do tema da formação docente girava em torno de 6-7%. No início dos anos 2000, esse percentual cresce sistematicamente, atingindo 22%, em 2007, o que mostra uma ascensão muito rápida (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Tal aumento corresponde ao incremento da produção em outros países e tem favorecido para influenciar o processo de formulação e implantação de políticas de formação docente.

Entre as questões debatidas nas últimas décadas, tem havido uma preocupação com o processo de iniciação à docência, ou seja, com a entrada na profissão; constatando-se um incremento na preocupação de conhecer mais e melhor a maneira como se desenvolve o processo de aprender a ensinar. Os estudos realizados têm evidenciado a complexidade de

formar profissionais que atendam as demandas, cada vez mais complexas, da carreira docente e destaca ainda, a importância do início da docência como fase de intensas aprendizagens necessárias à permanência e desenvolvimento da profissão.

Estas pesquisas têm contribuído inclusive, para redirecionar a forma de se entender a profissionalização docente e implicado mudanças nas práticas de formação. Assim, se inicialmente a preocupação centrava-se, sobretudo, nos professores em formação, pouco a pouco foi aparecendo considerável literatura de pesquisa a respeito dos professores principiantes e dos professores em exercício (GARCIA, 1998).

Carneiro (1999) afirma que os infortúnios que permeiam a iniciação à docência ainda é visto como um problema em aberto. Para tanto, essa autora revela alguns dos problemas que permeiam o trabalho do professor em início de carreira. Dentre eles está o fato de que o educador, sem experiência, mantém-se inseguro diante dos alunos; permanece com dúvidas ao planejar as aulas, pois desconhecem os problemas que os alunos poderiam enfrentar diante de uma dada situação; algumas vezes não sente segurança para despertar a motivação dos estudantes; tem dificuldade para lidar “com a diversidade e com as diferenças entre os alunos”, ocasionado, geralmente, pela ausência de constantes “situações de ensino, responsáveis pelo desenvolvimento dos mecanismos de tomadas de decisão e de improvisação essenciais ao professor” (CARNEIRO, 1999, p. 11).

É nessa perspectiva, que esta autora aponta as deficiências dos cursos de formação de professores. No que diz respeito à parte prática reservada no currículo dos cursos de licenciaturas, ela diz que várias vezes os alunos saem da graduação sem compreender seguramente quais são os propósitos e os valores que cercam a educação. Os professores iniciantes, com frequência, aprendem o ofício da docência por “ensaios” entre erros e acertos, chegando ao ponto de criar “um repertório de rotinas para sobreviver na sala de aula e que podem implicar na adoção de numerosos hábitos infelizes do ponto de vista da eficácia do ensino ou do clima das relações” (CARNEIRO, 1999, p.16).

Para superar este quadro as pesquisas têm sugerido a realização de processos formativos que articulem melhor os cursos de formação com a realidade da escola básica, o que traz novas implicações para os cursos de licenciatura que, geralmente tem se focado em uma formação centrada na Universidade. No cenário contemporâneo, quando constatamos um novo perfil de licenciandos que se caracteriza por uma população jovem e sem experiência docente na escola básica, tal recomendação torna-se mais premente.

2. O PIBID enquanto política de Iniciação à Docência

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa instituído pelo Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo é fomentar as atividades de Iniciação à Docência, visando à melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e comunitárias e, também, contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica.

O Programa, criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em 2007, tem por finalidade

a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; b) contribuir para a valorização do magistério; c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica; d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e, f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010, p. 3).

Esta política está relacionada com debates recentes sobre formação de professores, que tem apontado a necessidade de se estabelecer a articulação teoria-prática nos processos formativos, de se promover a articulação Universidade-Escola Básica na formação de professores, de se eleger a escola como espaço privilegiado de reflexão, considerando e validando, também, o saber docente construído pelos professores no exercício da docência e, por fim, de se tomar a pesquisa como eixo estruturante da formação docente. Tem merecido destaque também pela sua

inovação (enquanto política pública), pela abrangência²² e pela natureza orgânica e bem articulada da proposta.

No âmbito da UFRB, o programa, iniciado em 2010, envolve 127 bolsistas de Iniciação à Docência, estudantes dos cursos de licenciatura em Educação Física, Física, Filosofia, Letras/LIBRAS, Matemática, Pedagogia e Química do Centro de Formação de Professores (CFP), *campus* Amargosa, através de dois (02) projetos institucionais aprovados e financiados pela CAPES, respectivamente, através do *Edital CAPES N° 022/2009* e do *Edital CAPES N° 001/2011*.

O primeiro projeto institucional, que aqui nos interessa por se constituir na experiência em foco, teve seu início em abril de 2010 e envolvem 50 bolsistas dos cursos de licenciatura em Física, Filosofia, Matemática, Pedagogia e Química do CFP que desenvolvem atividades em três escolas de ensino médio do município de Amargosa, sede do CFP²³.

Os bolsistas dedicam 12 horas semanais ao projeto, distribuídas em atividades diversas, entre as quais se destacam: encontros de formação pedagógica; reuniões de planejamento e avaliação; realização de leituras, sistematização de textos; visitas semanais na escola e na sala de aula para realização de pesquisas e intervenções (projetos de iniciação à docência); elaboração de relatórios de pesquisa; resumos, artigos e slides para apresentação de trabalhos em eventos.

Considerando o seu caráter de iniciação à docência, todas as atividades do projeto estão organizadas em razão da inserção dos alunos na escola. Neste sentido, o projeto foi estruturado em três fases: “Fase Diagnóstico I” (abril a outubro/2011), “Fase Diagnóstico II” (novembro a fevereiro/2011) e “Fase Colaboração Pedagógica” (março/2011 a março/2012). As atividades das fases “Diagnóstico I” e “Diagnóstico II” tiveram o objetivo de inserir os alunos-bolsistas no contexto das unidades escolares, compreendendo-as em suas múltiplas dimensões e oferecer subsídios para o planejamento da terceira fase, denominada “Colaboração Pedagógica”. Nesta

²² Para 2011 a CAPES tinha a meta de atingir 25 mil alunos-bolsistas, estudantes de cursos de licenciatura (CARDOSO, 2010). O programa financia bolsas de Iniciação à Docência para estudantes de cursos de licenciaturas; Bolsas de Supervisão à professores das escolas básicas envolvidas na proposta; Bolsas de Coordenação de Área para professores universitários das IES participantes, que se responsabilizam por coordenar os subprojetos de cada licenciatura; e, finalmente, Bolsas de Coordenação Institucional e Bolsas de Coordenação de Gestão de Processos Educacionais.

²³ O segundo projeto teve início em julho de 2011 e envolve 77 estudantes da graduação dos cinco cursos atendidos em 2010 e mais os cursos de Educação Física e Letras, em subprojetos que vem sendo desenvolvidos em duas (02) escolas de Ensino Fundamental II, e três escolas de Ensino Fundamental I, ambas no município de Amargosa, sendo que as últimas possuem uma organização curricular multisseriada e localizam-se em áreas rurais.

última fase que ora se encontra em execução, os alunos-bolsistas lotados nas escolas estão reunidos em pequenos grupos, constituídos de alunos do seu curso ou mesmo em grupos multidisciplinares, com a incumbência de desenvolver ações que se constituam em oportunidade privilegiadas de docência, além de procurar intervir de forma colaborativa sobre os problemas que a escola apresenta, conforme detectados nas fases anteriores. Estas atividades foram sistematizadas em diversos relatórios, individuais e coletivos, elaborados em circunstâncias variadas.

3. A Iniciação à Docência no PIBID/UFRB

O PIBID/UFRB/CFP possui momentos de formação pedagógica com todos os sujeitos envolvidos. Em encontros freqüentes e seqüenciados são discutidos diferentes temas relacionados à educação e à docência, fazendo com que os bolsistas aperfeiçoem a competência de pensar e analisar a realidade educacional da escola pública, que será seu futuro espaço de atuação profissional. Em um dos RIAP, uma aluna-bolsista comenta esse assunto dizendo que o PIBID propicia “refletir sobre a profissão docente, sobre o ser professora, sobre os alunos e sobre a escola”, alegando que o “contato com a escola mexe muito e traz vários questionamentos”. É nesse sentido que “os programas de iniciação procuram estabelecer estratégias para reduzir ou reorientar o chamado “choque da realidade””, na medida em que esses “professores principiantes vêm-se diante de certos problemas específicos de sua condição profissional” (GARCIA, 1998, p. 18-19).

Conseqüentemente, as palestras, debates, mesas, rodas de formação, leituras e pesquisas, constituem-se em um espaço para que os alunos-bolsistas do PIBID reflitam sobre questões educacionais, ampliando sua visão sobre o cotidiano profissional, exercitando o olhar investigativo sobre as práticas docentes. Outras vivências, como a permanência das mesmas no cotidiano escolar, desenvolvendo atividades pedagógicas, propicia essas reflexões, mais especificadamente sobre a prática pedagógica, como relata uma das alunas-bolsistas no RIAP:

[...] vivenciar o fazer pedagógico, de estar na sala de aula, **experienciando**, mesmo que em momento de formação, com se dá a ação docente. Todos os alunos licenciandos deveriam participar de um projeto como esse para compreender o ambiente no qual atualmente estará atuando, pois assim não ira formular falsas concepções do

ambiente escolar, quando terminar o curso e vim exercer a profissão. [...] Nos aproximamos do nosso posterior local de atual profissional, visto que apenas as discussões teóricas realizadas no decorrer do curso não darão o suporte necessário para uma formação pedagógica, que abarcará todas as demandas que estão sendo posta pela sociedade educacional, é preciso vivenciar para experimentar o fazer pedagógico durante a formação (LBE, aluna-bolsista PIBID).

Essa possibilidade de contato com a docência antes mesmo da prática profissional ofertada pelo PIBID é de extrema relevância, haja vista que “não há melhor lugar para aprender a ser professor do que o próprio espaço da sala de aula. É lá que tudo acontece: as alegrias, as angústias, os medos, os acertos e os desacertos”. É na medida em que o estudante passa a perceber essas peculiaridades que marcam o ser professor, o espaço da sala de aula, na proporção em que “nos inserimos no campo de atuação docente do “professor iniciante”, vamos nos deparando com um universo complexo”, como por exemplo, o da “dicotomia entre os saberes acadêmicos, construídos no campo de formação, e os saberes escolares, construídos no espaço de atuação” (LIMA, 2008, p. 135).

Esta imersão nas atividades do PIBID tem facilitado, de acordo com a análise dos dados, uma maior participação nas discussões realizadas durante as aulas e contribuído para o desenvolvimento de uma capacidade de posicionamento mais incisiva e mais crítica nos debates. Uma entrevistada, que teve a oportunidade de ser professora de 6 alunas-bolsistas em momentos anteriores e posteriores ao ingresso das mesmas no Programa, ao falar sobre o desenvolvimento das estudantes, destaca que o PIBID “traz um rol de discussões que em alguns momentos a gente não dá conta de fazer na sala de aula [regular]; e a gente sabe o quanto isso [a formação realizada no PIBID] acresce ao conhecimento do aluno”.

Entretanto, esta “apropriação teórica” não pode ser creditada apenas aos encontros de formação realizados no âmbito do Programa que, até o presente momento não discutiu suficientemente temas pertinentes à formação e à prática pedagógica. Ademais, a fala acima poderia sugerir uma perspectiva compensatória ao PIBID, que estaria assim cobrindo lacunas existentes na formação regular dos bolsistas.

Costumo dizer que se eu pudesse trocava algumas aulas, sem generalizar, do meu curso, por projetos de pesquisa como esse que estamos participando, pois as vivências que o PIBID nos possibilita, nunca

iremos desfrutar dentro de uma sala de aula de nenhum curso de graduação. Pois, são experiências, aprendizagens diversas, além disso, podemos perceber, compreender melhor um dos nossos possíveis espaços de atuação. [...] O contato com a escola nos proporcionou experiências diversas. Discutir o contexto escolar, fazendo pesquisas e relatórios penso que sejam momentos interessantes por nos ajudar compreender melhor o ambiente escolar, que é uma área onde possivelmente vamos atuar um dia. Vivenciar esse cotidiano nos coloca mais próximos da realidade das escolas, da educação memorial (LBE, aluna-bolsista).

Os dados nos permitem supor que a referida “apropriação teórica” decorre muito mais de uma elaboração própria das estudantes, de uma capacidade de articular de forma mais autônoma o seu pensamento, estimulada, sim, por um olhar mais curioso, indagativo, investigativo, diante da realidade, o que pode ser confirmado com os testemunhos abaixo:

A pesquisa dentro do PIBID nos desperta, nos chama pra necessidade de que nós sejamos professor-pesquisador; e pesquisador não só da prática do outro, mas pesquisador da nossa prática... Pesquisador da estrutura pedagógica, do planejamento, da prática, do ensino, do sujeito [que é o aluno]. [...] A pesquisa no PIBID tem proporcionado perceber o ambiente escolar, o sujeito que está no ambiente [escolar]. A dimensão da pesquisa tem proporcionado isso: investigar realmente o processo de educação das escolas, investigar a prática, investigar a instituição e perceber como é que a gente pode está alterando, como é que a gente pode está contribuindo (RUL, aluna bolsista).

Nesse sentido, cabe ressaltar a referência que os sujeitos da investigação fazem ao aprendizado proveniente das atividades de pesquisa desenvolvidas no PIBID para as suas respectivas formações. Entre as contribuições destacam-se: a apropriação de procedimentos teóricos-metodológicos, produção de trabalhos para serem publicados em eventos da área e mais que isso, a habilidade de pensar e investigar o cotidiano de trabalho e a atividade docente.

Na literatura sobre formação de professores existe um consenso de que a pesquisa é elemento essencial na formação docente e que deve ser parte integrante do trabalho deste profissional. Nessa perspectiva, Maciel (2004) comenta a importância de se tratar da pesquisa na formação de professores, declarando que “a pesquisa exerce um papel extraordinário na

articulação entre o conhecimento adquirido ou construído e a prática docente”. A autora ainda assinala que “o professor em formação inicial não pode sair da universidade sem que saiba desenvolver projetos de pesquisa, pois não cabe mais hoje um professor que só saiba ensinar reproduzindo os conhecimentos dos outros” (MACIEL, 2004, p. 110-111).

Em alguns RIAPIs, constatamos que quando se referem à iniciação à docência vivenciada por meio das atividades do Programa, alguns desses sujeitos comentam que o projeto propicia a imersão deles no dia-a-dia da escola, colocando-os diante do contexto da escola básica, na medida em que permanecem em contato com a realidade escolar, onde ocorrerão suas atuações profissionais. Essa pontuação é afirmada em um texto de uma das estudantes: “O contato com os estudantes, a realização dos planejamentos pedagógicos, as correções das atividades, as discussões com temáticas variadas, me propõem refletir a prática docente que estou exercendo” (RDL, aluna-bolsista).

Tomando como base os dados levantados através dos instrumentos mencionados na *Introdução* (memorial, RIAPIs e entrevistas), notamos que tanto os alunos-bolsistas quanto outras entrevistadas (professora e colegas que convivem com eles), se remetem ao aperfeiçoamento das competências orais e escritas dos bolsistas como uma das grandes contribuições provenientes do PIBID. Assim, algumas estudantes revelam que a qualidade de suas escritas está se aprimorando com produções de trabalhos e relatórios solicitados pelo PIBID, apresentam uma melhor adequação técnica às normas de uma “boa redação”, empregando uma linguagem acadêmica e teorizando de forma mais profunda sobre as temáticas educacionais discutidas. Além disso, passaram a demonstrar maior desenvoltura e segurança na oralidade ao apresentar trabalhos tanto na sala de aula, quanto em eventos realizados internamente e externamente ao CFP. O testemunho de uma colega de uma aluna-bolsista é ilustrativo:

Percebo um crescimento na vida acadêmica dela. Ela tá impactando! [...] Hoje ela apresentou um seminário, pela manhã, e assim, todo mundo ficou impactado com a oralidade dela, com a postura dela. [...] As pessoas que estavam presentes fizeram um bloco de perguntas e ela respondia assim com clareza, tinha conhecimento do conteúdo[...] Depois que Ela entrou no PIBID, não só eu percebi isso, mas a sala toda percebeu, o quanto ela cresceu. [...] Na verdade, a gente percebe que Ela mudou muito! (KIF, colega de uma aluna-bolsista).

Enfim, os dados levantados nos permitem afirmar que as ações realizadas vêm contribuindo para uma formação diferenciada dos alunos-bolsistas participantes, à medida que lhes permite conhecer mais proximamente o cotidiano escolar, exercitar a docência em atividades planejadas nas escolas a partir das demandas locais, desenvolver o pensamento reflexivo, etc., conquanto não tenha conseguido envolver de forma efetiva as instituições escolares no desenvolvimento do projeto.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

CARDOSO, Claudete. Anotações de dados sobre o PIBID no Brasil – 2010. Exposição proferida no II Seminário PIBID 2010: Valorização da docência e diálogo entre universidade e escola. Salvador: UFBA, dezembro de 2010.

CARNEIRO, Vera Clotilde. Iniciação à Docência: um problema ainda em aberto. *Caderno Pedagógico*, Lageado, n. 2, 1999, p. 57-81.

GARCIA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, 1998, N° 9, pp. 51-57.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura. A formação do professor pela pesquisa: ações e reflexões. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; Neto, Alexandre Shigunov (Orgs.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, Antônio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa-Portugal: EDUCA, 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana. *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. São Paulo: Paulus; Natal-RN: EDUFRB, 2008, pp. 27-42.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. In: *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n.11, p.22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>. Acesso em: 19 de outubro de 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Cristina (Orgs.) *Histórias de vidas e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ESCOLA ESTADUAL JERÔNIMO ROSADO E A EXPERIENCIA DO BRASIL PROFISSIONALIZADO²⁴

Francisca Natália da Silva²⁵

Jean Mac Cole Tavares Santos²⁶

Maria de Fátima da Silva Melo²⁷

Maria Kélia da Silva²⁸

Verônica Yasmim Santiago de Lima²⁹

Williany Tavares dos Santos³⁰

RESUMO: Este artigo parte das experiências do projeto de pesquisa “Do novo ao integrado ensino médio: a situação das escolas públicas de ensino médio entrecortadas por reformas - uma leitura a partir do Oeste Potiguar”. O objetivo deste texto é analisar o programa Brasil Profissionalizado a partir da experiência da Escola Estadual Jerônimo Rosado. A pesquisa esteve dividida em dois momentos: primeiro, uma pesquisa teórica, fundamentada no Decreto 5.154/04, Decreto 2.208/97, LDB 9.394/96, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Kuenzer (2000). No segundo, pesquisa empírica, partindo de uma entrevista semiestruturada com o gestor da instituição. Tais procedimentos, nos revelou que a Escola Estadual Jerônimo Rosado está implantando o programa Brasil Profissionalizado como forma de viabilizar o Ensino Médio Integrado, implementado pelo Decreto 5.154/04, no qual os alunos têm a oportunidade de estudar o ensino profissionalizante simultaneamente ao regular, integrando um ao outro. Isto só é possível, devido a instituição ter sido contemplada com recursos oriundos do Programa Brasil Profissionalizante que, além de investir na reforma da estrutura física, também capacita os profissionais da Escola.

Palavras chave: Ensino Médio, Educação profissional, Políticas educacionais.

Introdução

As reformas educacionais ocorridas entre os Governos de FHC e Lula, levaram a formulação de políticas de Educação Profissional, estas, partiram da Lei de Diretrizes e Bases da

²⁴ Pesquisa realizada no Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade (GEPEES/UERN) com apoio do CNPq e FAPERN.

²⁵ Graduanda do 4º período do curso de pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN, bolsista do Programa de Educação Tutorial- PET/ Pedagogia, natalia_silva_18@hotmail.com.

²⁶ Professor da Faculdade de Educação da UERN, Tutor do PET Pedagogia/UERN. Coordenador do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE/UERN). E-mail: maccolle@hotmail.com.

²⁷ Graduanda do 4º período do curso de pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN, bolsista do Programa de Educação Tutorial- PET/ Pedagogia, fatima.melo@live.com.

²⁸ Graduanda do 2º período do curso de pedagogia na Universidade do Estado do Rio grande do Norte- UERN, bolsista PIBIC, marykellya@hotmail.com.

²⁹ Graduanda do 1º período do curso de pedagogia na Universidade do Estado do Rio grande do Norte- UERN, bolsista PIBIC, veronicayasmimsantiago@hotmail.com.

³⁰ Graduanda do 4º período do curso de pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN, bolsista do Pibic/UERN, willianytavares12@hotmail.com.

Educação Nacional e buscavam justificativas na necessidade de incluir a classe trabalhadora no mundo do trabalho, assim, criando condições de gerar a qualificação profissional (Kuenzer, 2006). Todavia, as políticas adotadas ganharam proporções diferentes de acordo com cada contexto.

Neste trabalho, o Ensino Médio Integrado e o Programa Brasil Profissionalizado são tomados como objeto central da pesquisa. Surge das experiências adquiridas pelo projeto de pesquisa; Do novo ao integrado ensino médio: a situação das escolas públicas de ensino médio entrecortadas por reformas - uma leitura a partir do oeste potiguar da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, possibilitando aproximações com uma instituição que oferece educação de nível médio na região de Mossoró-RN. Assim, buscamos analisar o processo de implementação do Programa Brasil Profissionalizado na Escola Estadual Jerônimo Rosado, tendo como referência a política implementada pelo Decreto 5.154/04 que determina o ensino médio integrado.

O procedimento escolhido para realização deste trabalho pautou-se em dois momentos. No Primeiro momento, pesquisa teórica fundamentada no decreto 5.154/04, Decreto 2.208/97, LDB 9.394/96, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Kuenzer (2000): segundo, pesquisa empírica, com entrevista semiestruturada com o Gestor e a coordenadora pedagógica da instituição. Assim, foi possível perceber, partindo da aplicação de tais procedimentos na Escola Estadual Jerônimo Rosado que o programa Brasil Profissionalizado está sendo implantando, como forma de viabilizar o Ensino Médio Integrado, implementado pelo decreto 5.154/04.

O trabalho discute ainda sobre o processo de adesão das escolas ao Programa Brasil Profissionalizado, bem como sua expansão no Brasil nos últimos anos. Dessa forma buscaremos apresentar o discurso da seguinte forma: 1. Ensino médio; com elementos normativos que regem a educação de nível médio, 2. Ensino Médio Integrado: articulação com educação profissional; descrevendo a articulação do ensino médio integrado, regido pelo Decreto 5.154/04, com a educação profissional, 3. Perspectivas institucionais: Brasil Profissionalizado; apresenta a experiência da Escola Estadual Jerônimo Rosado com o programa.

1. Ensino médio

Hoje, o ensino médio é a última etapa da educação básica, incluído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), revisada em 1996, antes dessa determinação o ensino médio era apenas uma intermediação entre os níveis fundamental e superior e tinha suas

diretrizes fixadas na Lei 5.692.71, aprovada em 11 de agosto de 1971. Segundo Santos (2007) sobre a função do ensino médio estabelecida pela LDB de 71:

A Lei Nº 5.692/71 estabelecia que o segundo grau tinha a dupla função de preparar para uma profissão técnica e para o prosseguimento dos estudos, numa busca de juntar a formação humanista à formação técnica, porém com ênfase central na qualificação profissional (SANTOS, 2007, p.47).

Para Santos a escola secundária foi “compulsoriamente” tecnicizada. O fato se deve ao desenvolvimento da indústria no Brasil e a carência de mão de obra qualificada para atender a demanda do mercado. Assim, a escola tinha função de oferecer uma formação propedêutica articulada com a formação técnica. O art. 1º da LDB fixava que: “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. (Lei 5.692.71, Art. 1º).

A atual LDB, Lei 9.394/96, contempla mudanças significativas na educação. Vale ver o artigo 35 da referida Lei, que define o ensino médio como, etapa final da educação básica. (BRASIL, LDB, 1996). Neste sentido, é possível observar, na LDB, as diferentes possibilidades de formação oferecidas para o ensino médio, pois, além de garantir a formação geral, busca assegurar a formação profissional, apresentando ainda, um novo modelo de educação. A Lei de Diretrizes e Bases serviu de referência para a formação dos Decretos 2.208/97 e 5.514/04, esta, sofreu algumas alterações em virtude dos objetivos almejados por essas reformas, já que, todas as políticas educacionais devem estar em consonância com a LDB.

O Decreto 2.208/97 instituiu algumas regulamentações para o ensino médio e para a educação profissional de nível médio, propondo algumas formas de articulações, entre a formação geral e a formação tecnológica. A educação profissional de nível médio concomitante (matriculas distintas) ou subsequente. O referido decreto determinava, ainda, a separação entre o ensino médio e a formação profissional, ou seja, sem uma base curricular única.

Em 2004, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o ensino médio ganhou uma nova proposta, estabelecida pelo Decreto 5.154/04 que substituiu o Decreto 2.208/97. Agora a lei aponta para o ensino médio integrado e responde pelo número 5.154/04. Durante o processo de discussão do Decreto 5.154/04, foram elaboradas sete versões de minutas até a conclusão do

texto final em 24 de junho de 2004. Assim, torna-se sem efeito o Decreto nº. 2.208/97 que reforçava a visão dual na formulação e condução das políticas de educação básica e da educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação (MEC). O novo decreto aprovado estabelece novas regulamentações no § 2º do art. 36 e os Art. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências, possibilitando a implementação do Ensino Médio Integrado e articulando a formação geral e a formação profissional.

2. Ensino Médio Integrado: articulação com educação profissional

A reforma iniciada nos anos 90 dava novas características à educação profissional. O debate em torno da educação profissional, como foi dito anteriormente, parte desde a Lei de Diretrizes e Bases 5.692.71. Os questionamentos envolvendo a parte profissionalizante da educação se seguiram com a atualização da Lei 9.394/96, que respaldava o desenvolvimento da habilitação profissional no ensino médio, e com a aprovação dos Decretos 2.208/97 e 5.154/04.

As políticas de educação profissional implementadas no governo Lula estabeleceram novas regulamentações para a educação técnica de nível médio. O Parecer do CNE/CEB 39/2004 esclarece as novas regulamentações definidas pelo referido decreto: “O Decreto nº 5.154/04, por seu turno, define que a Educação Profissional técnico de nível médio (...) será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio” (BRASIL, CNE/CEB 39/2004, p. 2). O termo “articulação” indica a conexão entre partes, nesse caso, a educação profissional e os níveis da educação nacional, no caso do ensino médio, etapa final da educação básica (MOURA, OLIVEIRA, RAMOS, 2007).

A dualidade esteve presente na relação entre educação básica e profissional, no qual coincide muitas vezes com a história da luta de classes no capitalismo. “Por isso a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade” (RAMOS, 2005, p.3).

A educação profissional é uma inovação do século XX que exigiu empenho público em relação a sua organização, claramente assistencialista, pretendemos focalizar sua preparação ao exercício profissional. A década de 30 é marcada pelas grandes mudanças no âmbito político, econômico e educacional, é que os processos de industrialização e modernização foram

instaurados nas relações de produção que passou a estabelecer um novo caráter à educação nacional.

Nos anos 90 ocorre outra reforma na área da educação, iniciada com o governo de FHC, esta, oferecia novas regulamentações à educação de nível médio, bem como a educação profissional. A justificativa teórica dessa reforma pautava nas dinâmicas transformações que a sociedade contemporânea vinha passando, desde a década de 70, com a crise do modelo de produção Taylor/fordista (BRASIL, 1999).

Em consideração às modificações da informação e seus desdobramentos no mundo do trabalho e nas relações sócias, foi instituída uma nova proposta curricular, pautada em uma formação técnica, segundo a competência de empregar as diferentes tecnologias referentes às áreas de atuação. “O mundo mudou, e o Ensino Médio precisa acompanhar tais mudanças” (SANTOS, 2007, p.25), partindo desse discurso foi instituída a nova proposta voltada as exigências do mundo do trabalho, que apresentava um grande avanço técnico – científico. Assim:

Pautado nisso que é instituída a nova LDB 9.394/96, possuindo uma base comum e uma parte diversificada também para o Ensino Médio, pretendendo reforçar a flexibilidade de sua proposta curricular, obedecendo aos princípios constitucionais, permitindo considerar o resgate dos compromissos da escola e dos educadores com a aprendizagem de qualidade (BRASIL, LDB,1996).

Objetivando oferecer aos estudantes tanto uma formação que proporcione subsídios para que estes venham a ocupar uma vaga no mercado de trabalho, quanto viabilizem uma formação humanística mais crítica e reflexiva. O Decreto 2.208/97 pode idealizar a articulação entre ensino médio e educação profissional como entre dois segmentos distintos, definindo para este último segmento, três níveis: básico, técnico e tecnológico, no qual este segundo, de acordo com o decreto 2.208/97, é destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio.

Em 2003, início do mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, surgiu à discussão entorno ao Decreto 2.208/97 e a obrigatoriedade da separação entre o ensino médio e a educação profissional. Os reflexos destes debates se deram na revogação do mesmo, possibilitaram as bases que deram origem ao Decreto 5.154/04, no qual confirmou a probabilidade já apontada pela LDB, de rearticulação do ensino médio com a formação para o trabalho, por meio da oferta denominada “integrada”, em cursos planejados “de modo a conduzir o aluno á habilitação

profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno” (BRASIL, 2004).

Dessa forma, por meio do Decreto 5.154/04 foi instituído a modalidade de ensino integrado, possibilitando integrar o ensino médio á educação profissional técnica de nível médio. Nessa perspectiva, a ampliação da oferta do ensino médio integrado nas instituições publicas de educação pôde contribuir para uma efetiva (re)construção de uma identidade própria e, ao mesmo tempo, significativa, para a vida de seus grupos destinatários (MOURA, OLIVEIRA, RAMOS, 2007).

As políticas de educação profissional implementadas no governo Lula, estabelecem novas regulamentações para a educação técnica de nível médio. A partir do Decreto nº 5.154/2004, dispositivo legal, cuja formulação se baseou no reconhecimento das necessidades dos trabalhadores. também possibilite a formação para o exercício profissional. O decreto de nº 5.154/04 em seu artigo 1º estabelece que:

A educação profissional (...) será desenvolvida por meio de cursos e programas de: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Este decreto vem com o intuito de garantir a capacitação dos jovens para o mercado de trabalho, bem como viabilizar aos indivíduos já pertencentes à classe trabalhadora, subsídios que favoreçam uma ascensão profissional. Pretende ainda disponibilizar a forma integrada da educação profissional do ensino médio, na qual deposita a mesma importância das demais formas de articulação (concomitante e subsequente).

Isto é notório no Parecer CNE/CEB 39/2004 que, ao tratar das orientações gerais e das adaptações necessárias à aplicação das articulações entre educação profissional e ensino médio, destaca que a indicação do ensino médio integrado, nos termos do decreto 5.154/2004, não representa, em nenhuma medida, que esta forma de articulação deva ser a priorizada (BRASIL, 2004).

A articulação como prevista no decreto, permanece ofertando de forma indiscriminada os cursos nas modalidades concomitantes e seqüencial, pelos sistemas públicos de ensino, dando continuidade ao mercado da educação profissional no interior dos mesmos. Segundo o parecer CNE/CEB 39/2004:

Na hipótese do estabelecimento de ensino utilizar a forma integrada, o mesmo deverá assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, CNE/CEB 39/2004, p.5).

Assim é dever da escola que optar por oferecer o ensino médio integrado, assegurar aos seus estudantes que a educação ali oferecida possibilite a estes, competências necessárias para uma boa colocação no mercado de trabalho. O Parecer do CNE/CEB 39/2004 esclarece as novas regulamentações definidas pelo decreto de nº 5.154/04 para técnico de nível médio, onde:

A “articulação” é a nova forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Não é mais adotada a velha fórmula do “meio a meio” entre as partes de educação geral e de formação especial no Ensino Médio, como havia sido prevista na reforma ditada pela Lei nº 5.692/71 (idem, p.2)

Este parecer vem legitimar a indissociação das duas etapas educacionais, (ensino propedêutico e a educação profissional) tão defendida pelo governo do Presidente Lula como sendo um alavanque na educação e conseqüentemente na economia brasileira.

3. Perspectivas institucionais: Brasil Profissionalizado

As iniciativas tomadas para articular a formação geral a formação técnica surge a partir da criação da Lei de Diretrizes e Base (LDB). Com o intuito de formular políticas de Educação Profissional, foram ampliadas no segundo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), e no decorrer do primeiro e segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, com a implementação do Decreto 5.154/04, que buscou justificavas através da necessidade de incluir trabalhadores, por meio da qualificação profissional (Kuenzer, 2006).

Neste sentido, a questão central que se propõe neste estudo e investigar a política implementada por meio do Decreto 5.154/04 e sua articulação com o Programa Brasil Profissionalizado, partindo desse pressuposto, constitui-se a Escola Estadual Jerônimo Rosado como campo fundamental da pesquisa, pois, a mesma, está em processo de implementação do Programa Brasil Profissionalizado, respondendo, assim, os requisitos da pesquisa. A instituição

apresentou-se acessível e mesmo interessada na realização do estudo para o que ofereceu todas as facilidades, estas, se devem a outros estudos³¹ já desenvolvidos na escola.

Para Saviani (2002) As relações entre educação e trabalho constituem, sem dúvida, problema fundamental, pois, diante da necessidade de se pensar e compreender o lugar e o papel da educação e da escola na sociedade.

A Escola Estadual Jerônimo Rosado, conhecida como Estadual, fundada em 1958, possui um dos maiores espaços físicos do Rio Grande do Norte- RN, todavia, a mesma passava por um processo de deterioração da instituição. A falta de investimentos de recuperação do prédio por parte dos órgãos públicos agravou a situação, nos últimos anos. Porém, com a adesão da escola ao Programa Brasil Profissionalizado, o prédio passou por um processo de recuperação da estrutura física. Tal empreendimento repassa recursos do governo federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas.

O Brasil Profissionalizado, criado em 2007, tem como princípio fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica, possibilitando a modernização e expansão das redes públicas de ensino médio integrado à educação profissional. Implantado no Rio Grande do Norte em 2008, o programa Brasil Profissionalizado objetiva ampliar o acesso dos estudantes do Ensino Médio oriundos da rede pública de ensino à educação profissional, proporcionando uma melhor formação e qualificação destes para o mercado de trabalho. O Decreto 5.154/04 que compete normatização dos programas do qual o Brasil Profissionalizado se faz presente de acordo com seguinte artigo:

Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento (BRASIL, Decreto 5.154/04 Art. 6º).

O gestor relata que o processo de implementação da proposta, se deu por meio do secretário de educação, pois, este, contribui no decorrer da elaboração da minuta. Em agosto de 2008 a minuta foi concluída, possibilitando a participação da instituição no Programa Brasil Profissionalizado. Sendo seguida por outras ações como oficinas para apresentação da nova

³¹ Projeto Do novo ao integrado ensino médio: a situação das escolas públicas de ensino médio entrecortadas por reformas - uma leitura a partir do oeste potiguar, desenvolvido durante os anos de 2009-2010 e 2010-2011, atualmente, a pesquisa encontra-se em andamento na terceira fase.

política adotada pela escola e questões burocráticas. Desta forma, a instituição pesquisada, ao implementar o Programa Brasil Profissionalizado, atentou para a possibilidade de viabilizar a articulação com a formação técnica de nível médio, objetivando agregar o conhecimento do ensino médio à prática. Durante a entrevista o Gestor da escola descreveu o processo de adesão ao Programa. Segundo o Gestor:

Em 2008, durante reuniões com pais, professores e alguns alunos, onde discutíamos sobre a reelaboração do projeto político pedagógico da escola, quando tivemos a presença de uma mãe de alunos que trabalhava no ministério da educação em Brasília e seus filhos estudavam aqui no Estadual, foi nessa ocasião que ela propôs trabalhar com a perspectiva de implementar o Brasil Profissionalizado. Seria uma forma de mudar a cara da escola, pois com o Brasil Profissionalizado teria o recurso para a reforma, ampliação da escola teria ferramentas e laboratórios para escola, quando optamos por adotar a proposta (Gestor).

Para o Gestor, no primeiro momento, a adesão ao Brasil Profissionalizado ocorreu como uma forma de promover a recuperação da instituição que enfrentava problemas de estrutura e evasão de alunos no ensino médio, visto que, o programa busca promover a ampliação das matrículas no ensino médio, vindo a estimular a volta de jovens e adultos à escola, tentando aproximar a educação formal do ambiente de trabalho nos períodos de estágio. Dessa forma, a instituição passou a ser regida por uma nova filosofia pedagógica, integrando os princípios técnicos profissionais a formação geral. De acordo com Kuenzer e Grabowski:

Trabalhar com a concepção mais ampla de educação, de modo a incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana nas dimensões social, política e produtiva, implica reconhecer que cada sociedade, em cada modo de produção e regimes de acumulação, dispõe de formas próprias de educação que correspondem às demandas de cada grupo e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho (KUENZER E GRABOWSKI, 2006, p. 299).

De acordo com a assertiva acima, a integração da concepção geral e profissional requer pensar as demais dimensões do ser humano. Para Kuenzer (2006) a formulação de concepções, políticas e formas de organização da educação profissional dependem de como se compreende esta relação.

Foi recomendado fazer um documento solicitando algumas ferramentas, Então elaboramos uma solicitação para adesão ao Brasil Profissionalizado. Para isso, elaboramos uma minuta, traçando o perfil da escola naquele momento, a partir disso começamos a pesquisar qual curso seria mais interessante para instituição e que atendesse aos interesses dos alunos. Pensamos, então, a questão de artes cênicas e também a questão do petróleo (Coordenadora pedagógica).

De acordo com o descrito pela coordenadora a opção pelos cursos voltados para área de petróleo e gás é consequência do mercado de trabalho da região de Mossoró, já que a cidade conta com a instalação da empresa petrolífera PETROBRAS, bem com o apoio de prestadoras de serviços vinculadas a mesma. Como afirma Frigotto (2005), existe várias concepções e contraste presentes na relação entre educação e trabalho, tomando a educação como mediadora do processo de produção. Para o autor, vale ressaltar que a que: “não se trata de uma relação, pois, linear com o mercado de trabalho” (FRIGOTTO, 2005, p.74), mas que correspondam as necessidades de justiça social e preceitos de formações técnico- científicas. Um dos pontos investigados durante o período de investigação estava voltado para as mudanças efetivadas no currículo adota pela instituição, uma vez que, ao implementar a formação propedêutica articulada com a formação profissional ocorrerá mudanças significativas na prática curricular. Como afirma Ramos:

Um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura, deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado pra as humanidades ou para ciências tecnológicas (RAMOS, 2005, p. 106).

Segundo Ramos é necessário superar a dicotomia entre os conteúdos e competências, consequentemente evitando um currículo dualista e com fragmentação do conhecimento. O Gestor descreve como estará articulado a formação geral com a formação profissional, apontando a estrutura da educação de nível médio integrada ao profissionalizante:

O curso profissionalizante de nível médio integrado terá a duração de 4 anos, que uni todas as disciplinas do médio regular mais as disciplinas específicas do curso, tendo como o modelo curricular do IFRN, ele passaria a ter 4.570 horas, já temos a propostas da matriz curricular do curso, isso era uma das exigências que já tivesse essa matriz comum os componentes da parte diversificada (Gestor).

A matriz curricular proposta pela instituição atentar-se para desenvolver concomitantes disciplinas gerais com as específicas adotadas nos cursos profissionalizantes. No entanto, é mister ressaltar o receio do Gestor quanto aos andamentos dos estágios, visto que, o curso de nível médio técnico oferecerá uma carga horária destinada às atividades práticas. De acordo com o Gestor “Já teve algumas escolas que passaram por essas experiências quanto ao período de estágio, pois, o ambiente que seria desenvolvido a prática não foi assegurado, até o próprio profissional para trabalhar a parte específicas do curso ao estágio supervisionado”. Assim, é possível fazer uma reflexão parcial das tentativas de integrar a educação profissional ao nível médio na região de Mossoró-RN.

Considerações Finais

Partindo do exposto, foi possível perceber que a criação de políticas de integração da educação geral a profissional não implica na sua efetivação. Tais políticas são controladas de acordo com as necessidades de mercado. A Escola Estadual Jerônimo Rosado está em fase de implementação do Programa Brasil Profissionalizado, porém, já enfrenta problemas comuns a outras instituições que aderiram ao método de integração da educação profissional, sendo comum, dificuldade com profissionais qualificados para ministrarem as disciplinas específicas e estágios que viabilizassem a articulação da parte teórica e prática. Dessa forma, consideramos que a política dicotômica efetivada pelo Decreto 2.208/97 não foi superada pelo Decreto 5.154/04 implementada pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, uma vez que os objetivos estabelecidos para viabilizar a integração não foram alcançados. Tais procedimentos, nos revelou que a Escola Estadual Jerônimo Rosado está implantando o programa Brasil Profissionalizado como forma de viabilizar o Ensino Médio Integrado, implementado pelo Decreto 5.154/04, no qual os alunos têm a oportunidade de estudar o ensino profissionalizante simultaneamente ao regular, integrando um ao outro. Isto só é possível, devido a instituição ter sido contemplada com recursos oriundos do Programa Brasil Profissionalizante que, além de investir na reforma da estrutura física, também capacita os profissionais da Escola.

Referência Bibliográfica

BRASIL. **Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004.

BRASIL. INEP. **Educação básica – Censo Escolar de 2004 e 2005**. Dados preliminares (de 5 de outubro de 2005), 2005. Disponível em: 16 http://www.inep.gov.br/download/censo/2005/Resultados_preliminares/Censo_Preliminar.pdf

CIAVATTA, Maria, FRIGOTTO, Gaudêncio, RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo : Cortez, Fundação Oswaldo Cruz, 2005.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo : Cortez, 1997. (Questões da Nossa Época).

OLIVEIRA, R. A. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época, v.104).

A REFORMA DO ESTADO E MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

LAÍS MELO LIRA³²

BRUNA ISABEL BEZERRA SOARES³³

JEANNETTE FILOMENO POUCHAIN RAMOS³⁴

A partir da Reforma ocorrida no Estado brasileiro podemos perceber as medidas que a mesma exerce sobre a política e a sociedade, a exemplo da descentralização, privatização, focalização e terceirização, reduzem gastos públicos. Encontramos assim características do Estado neoliberal. Neste contexto, este artigo tem como objetivo dissertar sobre a Reforma do Estado no Brasil e seus desdobramentos na modernização da gestão da Educação no Ceará, no recorte temporal de 1995-2006. Adentraremos ainda na modernização da gestão, onde o planejamento é refuncionalizado e torna-se programático. A gestão orientadora para os moldes da eficiência, a execução de projetos e pautando sempre pelo discurso da gestão democrática, ao mesmo tempo em que é moldada na qualidade total, que se contrapõe a qualidade social. Para tanto, a pesquisa em desenvolvimento, de cunho bibliográfico e documental, tem por revista os autores BRESSER PEREIRA (1997) que define a Reforma do Estado como “[...] uma crise fiscal do Estado, uma crise do modo de intervenção do Estado no econômico e no social, e uma crise da forma burocrática de administrar o Estado” (p.09); VIDAL; BEZERRA (2011); RAMOS (2010); SOUZA (2001); BEHRING (2003); BRITO (2010); RAMOS (2005); SHIROMA (2004); BALL (2002); MCGINN, N.F (2000); OEI. IBERMADE (2000); RASSOL (1999). A priori, a partir das análises, podemos perceber que a Reforma do Estado trouxe uma modernização na perspectiva gerencialista, resultando na descentralização, na gestão por resultados e na participação da comunidade escolar.

Palavras - chave: Estado. Educação. Modernização. Planejamento. Gestão

INTRODUÇÃO

Com a redemocratização nacional, destacava-se a necessidade de reformar o Estado brasileiro em consonância com as mudanças na organização sócio-política. Este movimento, fruto da disputa ideológica, política e econômica, reorganizam o Estado, em meados dos anos 1990, que passa adotar políticas focalizadas em detrimento do princípio da universalidade, principalmente com relação à área social, através de reformas orientadas para o mercado.

Segundo Behring (2003), para alcançar a sociedade moderna – com alocação de recursos eficiente e democracia - cabe uma estratégia voltada para o mercado, que use pragmaticamente o

³² Bolsista PROVIC do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS), estudante do Curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) vinculado ao Centro de Educação (CED). E-mail: lira.laismelo@gmail.com.

³³ Bolsista PROVIC do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS), estudante do Curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) vinculado ao Centro de Educação (CED). E-mail: brunabebel@hotmail.com.

³⁴ Professora doutora da Universidade Estadual do Ceará do curso de Pedagogia vinculado ao Centro de Educação (CED). E-mail: ramosjeannette@yahoo.com.br.

Estado para distribuir renda e promover a inovação tecnológica, numa sociedade heterogênea e dual, rompendo os círculos viciosos econômico e político-social (p.176). Dessa forma, o Estado constituiu-se fundamental nos processos de mudança, reinventando seu poder regulador, seja através de instrumentos de planejamento que enfatizam a *programação* (ALBUQUERQUE, 2005, GLAUCIA) e o controle de resultados, seja por meio da *desregulação controlada* (BALL, 2001).

Em sintonia com a conjuntura mundial e nacional, o Estado do Ceará efetiva a revisão na estrutura e funcionamento do sistema educacional, pela reforma administrativa de cunho gerencial (CEARÁ,1996), pela revisão do marco legal (LDB nº. 9396/96) e com a implementação de políticas públicas.

Neste ínterim, a educação escolar passou a ser vista como o “remédio” perfeito para as mazelas sociais, frente às expectativas de melhorias das condições de vida dos indivíduos e superação das desigualdades sociais. No entanto, os processos de modernização da gestão do Estado e da educação passaram a ser disputados por referenciais antagônicos, são eles: a qualidade total – GQT e a qualidade social.

Diante do que foi exposto, esta pesquisa em desenvolvimento busca analisar a reforma do Estado no Brasil e seus desdobramentos na modernização da gestão da educação básica no Ceará no período de 1995 a 2006.

Para tanto, a pesquisa de cunho bibliográfico e documental, tem por revista os autores BRESSER PEREIRA (1997) que define a Reforma do Estado como “[...] uma crise fiscal do Estado, uma crise do modo de intervenção do Estado no econômico e no social, e uma crise da forma burocrática de administrar o Estado (p.09); VIDAL [et al] In: Ceará (2005); BEZERRA (2011); RAMOS (2010); SOUZA (2001); BEHRING (2003); BRITO (2010); RAMOS (2005); SHIROMA (2004); BALL (2002); MCGINN, N.F (2000); OEI. IBERMADE (2000); RASSOL (1999).

Iniciamos, então, dissertando sobre a reforma do Estado brasileiro e suas implicações na educação escolar, para, em seguida, analisarmos alguns mecanismos de modernização da gestão da educação no Ceará de 1995 a 2006.

I. A REFORMA DO ESTADO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A crise econômica ocorrida em 1980 e definida como uma crise de Estado afetou economias de diversos países. Segundo BRESSER (1997) o Estado entrou em crise e se transformou na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação que, desde então, ocorreram em todo o mundo (p. 01). BRESSER continua sobre a Reforma do Estado definindo-a como “[...] uma crise fiscal do Estado, uma crise do modo de intervenção do Estado no econômico e no social, e uma crise da forma burocrática de administrar o Estado” (p. 09).

Na reforma política ocorrida nesse período, resultante dos modelos estatais intervencionistas e ascensão do neoliberalismo com suas propostas de ação mínima no setor social,

A descentralização, a privatização, a focalização e a terceirização constituem exemplos das novas formas de intervenção estatal (ou a minimização de sua atuação), mesmo no campo educacional. Esse modelo de Estado é intensamente influenciado pelo discurso econômico que prega reforma, por meio de dois axiomas básicos: a privatização e a redução do gasto público. (DRAIBE *apud* BRITO et al, 2010, p. 19).

Este modelo de Estado, passa a ser adotado no Brasil a partir dos anos de 1990 nos governos de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Nesse contexto de reformas e redemocratização, no setor da educação, percebemos um debate maior acerca da qualidade do ensino, melhores salários aos profissionais, a escola pública, gratuita e democratização. De acordo com Bezerra (2008)

Nesse clima ocorreu a intervenção das agências multilaterais no Brasil, intensificada nos anos 1980 e 1990, sobretudo em matéria educacional, ao mesmo tempo em que sucedeu a retomada, no Brasil, das liberdades democráticas, recolocando na ordem do dia nacional a ampliação dos direitos, a democratização da vida e da Administração Pública (p. 42).

Os organismos internacionais passam, portanto, a exercer poder político por meio do discurso³⁵ pautado no consenso na promoção das liberdades democráticas, utilizado para justificar e dar legitimidade às medidas reformadoras por eles sugeridas para as diversas regiões do planeta. (SHIROMA, 2004).

Partindo do que foi dito, percebemos a força que as agências multilaterais exercem sobre os países. Conforme RAMOS (2003), na linha de ação proposta pelo BM o Estado deveria deixar de ser o principal executor das políticas para a área educacional, passando a constituir uma instância coordenadora e controladora (p. 11).

Quanto ao desdobramento da reforma do Estado e da influência dos organismos internacionais na educação nacional, mesmo tendo o país estabelecido no aparato legal a ampliação dos direitos sociais e, entre eles, a educação escolar, há que se destacar contradições no marco legal, nas diretrizes e políticas públicas.

De acordo com KRAWCYZK (2008), a LDB promulgada em 1996, que deu sustentação à reforma, aumentou a obrigatoriedade da educação de quatro para oito anos, mas limitou todos os direitos consagrados na CF 88, restringindo o “direito fundamental de todos à educação” ao “direito à educação obrigatória”. Além disto, diminuiu a responsabilidade e o papel de Estado no

³⁵ Corroborando com esta tese os organismos participaram de eventos como a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia, no ano de 1990; Conferência Nacional de Educação para Todos, em 1993; Conferência Mundial de Educação para Todos, em Dakar, no ano 2000.

atendimento à educação com a inversão da responsabilidade do Estado em relação à família, colocando-a em primeiro lugar (p. 51).

Deste modo, denota-se que o Estado se exime da responsabilidade atribuindo-a as famílias e outros setores como, por exemplo: empresas públicas que foram privatizadas, a ampliação na abrangência de atuação das ong's e das associações comunitárias ao exercer o papel do Estado, as empresas públicas não estatais, entre outras, as quais Bresser Pereira (1997) conceitua como publicização.

Na Constituição Federal de 1988, o Estado deve constituir um regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios a fim de garantir a universalização do ensino. Na letra da lei, “Art. 211: § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório”. (NR)

O artigo 8º da LDB/96 ratifica o que foi exposto acima, assim como estabelece a educação escolar como direito de todos e dever do Estado. No artigo 205 da Constituição Federal/88, temos: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Ao analisar as contradições presentes no marco legal, concordamos com KRAWCZYK (2008) de que a Carta de 1988 viabilizava pela primeira vez o estabelecimento de um sistema nacional de Educação, ao vincular, obrigatoriedade, recursos orçamentários para área e definir um regime de colaboração entre as diferentes instâncias da União pela progressiva obrigatoriedade do ensino básico (p. 48). No entanto, até os dias atuais este tema não foi objeto de regulamentação pelo Estado nacional.

Sendo assim, para a promoção do direito a educação de qualidade é necessário que haja uma “aliança” entre Estado e sociedade. É preciso emergir um modelo de gestão “entendida como coordenação de pessoas e processos na consecução de um projeto”³⁶ (ALARCÃO *apud* RAMOS, 2011, p. 16).

Para RAMOS (2009) gestão e organização da escola constituem apenas uma dimensão da intrínseca teia do processo educativo institucionalizado que, por sua vez, está interligado com as

³⁶ Enquanto até a década de 80 o planejamento ocupa papel central na ação do Estado, a partir da reforma, Albuquerque (2005) explicita que a gestão passa a envolver o planejamento. Este último passa a ser entendido como o meio racional a atingir todos os objetivos propostos. Segundo Almeida [et al] (2001, p. 29), o Poder Público passou a utilizar o planejamento, como instrumento balizador de promoção da eficiência e modernização da gestão escolar, garantindo assim um maior acerto e nos resultados das práticas educativas desenvolvidas.

demais na perspectiva de coordenador, dar suporte e acompanhar todos os processos e pessoas. Embora se apresentem em diversas configurações.

Numa leitura histórica, a organização da escola no Brasil remonta ao projeto educativo dos Jesuítas, baseado – na *Ratio Studiorum* (1586-1599), que estabelecia [...] a organização em classes, os horários, os programas e a disciplina. Na atualidade, com a globalização, mundialização e planetarização (DREIFUSS, 2004), a organização da sociedade emerge como desafio a gestão educacional expressa na disputa ideológica entre os conceitos como qualidade total e social.

Com relação a qualidade total esta remete aos interesses do mercado, pautada na racionalização do trabalho, para que o capitalismo atinja sua demanda por produtividade e flexibilidade.

Segundo BRITO [et al] (2010), “[...] alinhada aos interesses do mercado e do Estado reformado, entende a escola como serviço e a educação como mercadoria que deve ser transmitida a todos, inclusive aos mais pobres, desde que disponham de recursos financeiros para obtê-la” (p. 57).

A qualidade total, de origem empresarial, prima pelo melhor processo de produção. Nos planos educacionais este referencial pretende alcançar melhores resultados com menor custo. Vidal, citando Toranzos, diz que ao esboçar uma definição para qualidade da educação, essa precisa ser analisada sob três dimensões: eficácia, que consiste em assegurar que os alunos aprendam o que se supõe que devem aprender – aquilo que está estabelecido nos planos e programas curriculares; relevância ao que se aprende no sistema educativo - esta é complementar a primeira; e qualidade dos processos e meios que o sistema oferece aos alunos para o desenvolvimento de sua experiência educativa (p. 68).

Continuando Vidal [et al], (2005, p. 69): Tais exigências passaram a fazer compor a agenda educativa, o que fez com que dirigisse esforços no sentido de desenvolver a gestão democrática da escola, buscando envolver pais, professores, alunos e funcionários de forma mais ativa e participativa. Podemos ainda dizer que a gestão democrática vem-se constituindo num esforço de inventar um novo modelo de relação social no espaço escolar, que estimule as pessoas a exercitarem práticas que exigem valores democráticos, solidários e transformadores.

Deste modo, como desdobramento da Reforma do Estado e adoção deste modelo da qualidade total, a educação escolar passou a incrementar os princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, introduzindo nas escolas a lógica da concorrência. Nisto, é pertinente apontar que a questão da eficiência nos moldes escolares foi tomada como prioridade, porém, trouxe a algumas escolas uma mudança nas suas relações, transformando quem ensina num prestador de serviços e quem aprende no cliente.

As escolas, então, passaram a concorrer entre si, seguindo uma ação do governo denominada de meritocracia, ou seja, a instituição que mais se destacasse em relação aos seus resultados educacionais seria contemplada com recursos financeiros.

Em contraposição a esta lógica liberal, há a disputa teórica e política organizada em torno da defesa da educação escolar com qualidade social. “proclamada por movimentos e grupos vinculados à luta popular e democrática, resgata a noção da educação como direito humano e social, e a escola como espaço de formação direito do povo e dever do Estado (BRITO [et al], 2010, p. 57).

Então, se tratando de qualidade social, nota-se que esta se materializa na ação de atender demandas sociais, por meio de mobilizações efetivas em prol da garantia de bens, direitos e serviços. Desse modo, essa atuação estatal na educação se consubstancia na questão do acesso, permanência e sucesso de todos, portanto, na apropriação crítica dos conteúdos historicamente acumulados.

Contudo, se percebe que essas diretrizes se consolidam na sociedade a partir das ações do Estado, ou seja, das políticas públicas. Veremos a seguir como a proposta de modernização do Estado e da gestão da educação reafirma ou contradiz tais concepções.

II. A MODERNIZAÇÃO DO ESTADO E DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO: reformas e políticas

Com o avanço no processo de industrialização nacional, em meados dos anos 1930, a tendência da centralização, divisão do trabalho, especialização em funções, individualização, impessoalidade, entre outras, reflete diretamente no processo de modernização do Estado e da educação (Ramos, 2010).

A modernização que ocorre no sistema educacional emerge da necessidade de formar pessoas aptas para o operarem as máquinas, portanto, para servirem de instrumento para ampliação do mercado, e, conseqüentemente, promover a inserção no mundo globalizado.

O Brasil, sendo um país de tradição oligárquica e agrária, marcado por diferenças econômicas, políticas e sociais, iniciou a industrialização nacional tardiamente. Contraditoriamente, apesar do aumento da urbanização e dos postos de trabalho no país, a educação escolar não se tornou uma prioridade ao desenvolvimento nacional.

Segundo KRAWCZYK [et al] (2008)

“[...] A expressão mais clara da posição secundária que a educação ocupou nestas circunstâncias pode ser observada nas promessas de expansão do ensino técnico no país, que acabaram se reduzindo a uma ou outra escola estatal e à transferência desse encargo para as entidades representantes da iniciativa privada” (p. 50).

Partindo desta assertiva, o avanço nos modelos de gestão vem ocorrendo, embora, ainda apresentem baixos níveis no padrão de qualidade. De acordo com VIDAL [et al] (2005)

No Brasil, apesar dos avanços registrados nos tempos de democratização, a população usuária da escola pública ainda apresenta baixas exigências quanto a um padrão de qualidade que se coadune com o novo paradigma da sociedade tecnológica e do mundo globalizado” (p. 66).

Com relação aos modelos de gestão escolar, defende-se a gestão democrática e participativa, tendo a qualidade social como um objetivo a ser alcançado, conforme podemos destacar em VIDAL [et al] (2005):

“É quase unanimidade nacional que a gestão participativa e democrática deve ser o modelo prevaiente nas escolas públicas, fato corroborado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96), e de ampla aceitação pela comunidade educacional. Sabe-se, porém, que o modelo de gestão democrática e participativa se baseia na formação política da população e na sua capacidade de demandar serviços de qualidade (p. 66).

Para além da lógica de atender ao mercado, permeada pelo atendimento da demanda de serviços, a qualidade social prima pela apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados.

Em sintonia com a conjuntura mundial e nacional, o Estado do Ceará efetiva, em meados da década de noventa, a revisão na estrutura e funcionamento do sistema educacional, pela reforma administrativa de cunho gerencial, pela revisão do marco legal e com a implementação de políticas públicas. Tal esforço objetivou modernizar e racionalizar a máquina administrativa adequando-a ao modelo de gestão flexível, que permitisse enxugar custos operacionais e fomentar uma nova cultura institucional alinhada a novas formas da gestão do sistema e da escola (RAMOS, 2011, p. 05).

Segundo o governo, a Modernização e Melhoria da Educação Básica passa a ser considerada como uma necessidade intrínseca do sistema, uma forma de perseguir os princípios de qualidade e equidade. Nesse sentido, é definido conceitualmente como um conjunto de estratégias e ações que têm como foco a modernização da gestão educacional e a melhoria da educação cearense. (CEARÁ, SEDUC, 2006).

Nas experiências históricas, podemos perceber no Estado do Ceará, a presença de características na gestão tecnocrática e democrática, de cunho liberal. De acordo com Saviani *apud* RAMOS (2009), as escolas se desorganizam ainda mais, o que era próprio do Regime Militar, como a gestão tecnocrática, passou haver fragmentação e descontrole, em nome da descentralização adotada no liberalismo.

Sendo assim, o debate da democratização da educação e do ensino chega à escola pública por ocasião do chamado Governo de *Mudanças*, em 1985 (BRITO, 2010, p.55), quando políticas foram implementadas na promoção da gestão democrática e da autonomia escolar.

Em consonância com a reforma do Estado nacional, as políticas locais possibilitaram aos gestores maior flexibilidade e autonomia na utilização dos recursos financeiros, ao mesmo tempo em que responsabiliza o diretor, tanto do controle externo do trabalho, da implementação de mudanças, quanto dos resultados de aprendizagem.

No tocante a gestão democrática, princípio constitucional prescrito no ensino público, na forma da lei (VI do art. 206), ou seja, dispositivo legal que se constitui como uma lei de eficácia limitada, por necessitar de legislação ulterior, ratifica a tese de que há uma desregulação controlada por parte do Estado, pois um princípio fundante para o exercício da democracia, estabelecido desde 1988, até os dias de hoje não foi objeto de normatização.

Para além do marco legal, a participação efetiva da sociedade em espaços institucionalizados do setor são quase sempre pautados por procedimentos pontuais e assistemáticos, a citar: eleição para dirigente escolar, eleição para representante do conselho escolar, do grêmio, da associação, etc. Estes organismos escolares, criados para democratizar as relações de poder, são resignificados e passam a atuar como instituições que legitimam a vontade de poucos (RAMOS, 2004), ao invés de se constituir em um instrumento onde sociedade civil e Estado debatem ideias e propostas e negociam prioridades quanto a formulação e execução das políticas públicas.

Para o Governo do Estado às políticas de modernização da gestão podem ser sintetizadas em três aspectos, são eles:

a) modernização dos processos de gestão: Gestão Integrada da Escola (GIDE) é um mecanismo que busca integrar as dimensões pedagógicas, estratégicas e de gestão, pautando pela melhoria dos resultados da unidade escolar. A GIDE estrutura-se da seguinte forma: pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB). A GIDE deve ser elaborada de maneira coletiva em que todos os membros da comunidade escolar obedeçam aos princípios de democratização e participação escolar; Inspeção Escolar Cidadã seu principal objetivo é contribuir para que a unidade escolar possa perceber como os membros da comunidade estão avaliando as ações que vem sendo desenvolvidas no seu interior; Formação Continuada de Gestores em meio ao cenário local nota-se a profissionalização dos gestores escolares e que estes estão migrando para funções gerenciais.

b) ferramentas de suporte a gestão: São programas para atender tanto a comunidade escolar quanto a civil, programas que visam integrar programas escolares com as diretrizes educacionais.

São elas: Diretrizes para a Educação Básica que buscam oferecer orientações administrativas e pedagógicas para as atividades escolares no ano letivo; Sistema de Acompanhamento e Desempenho da Rotina Escolar (SADRE): se caracteriza como uma ferramenta computacional de suporte tecnológico que proporciona: a) a comunicação entre todos que estão diretamente envolvidos com a escola; b) a criação de fluxo de informações e troca de experiências subsidiando a tomada de decisões pedagógicas e gerenciais; c) a realização de atividades colaborativas, cujas produções permitam enfrentar os problemas, entre outras.; Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGE) é um sistema que informatiza os setores e os principais processos administrativos da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará.

c) Fortalecimento do controle social:

- Conselhos escolares: estes caracterizam-se como mecanismos de participação da comunidade e controle social da gestão escolar. Tem como representantes todos os setores escolar, sendo 50% composto por pais e alunos e 50% por professores e funcionários. Os Conselhos escolares surgem principalmente com a emergência da autonomia nos processos educativos em que estas priorizam a participação e democratização na gestão escolar, desta forma é essencial a atuação desse mecanismo na escola.
- Grêmios (CEARÁ, SEDUC, 2006): é uma organização autônoma, de responsabilidade dos estudantes, tem papel importante nas gestões democráticas estando em busca das reivindicações dos alunos e da melhoria da qualidade de ensino. Os grêmios devem juntamente com os conselhos escolares desenvolver ações sistemáticas, em que haja a participação de toda a comunidade; estas atividades devem estar ligadas ao núcleo gestor da escola.

Diante das iniciativas do Governo do Estado podemos notar as ações que vêm sendo desenvolvidas para a melhoria e modernização da gestão; uma melhoria nos moldes da GQT e a modernização entendida como mudança nos procedimentos, ou seja, instrumentos de planejamento e de formação e avaliação dos resultados. Como desdobramento da reforma do Estado na educação cearense destacou a ênfase na gestão em detrimento do planejamento, que passa a ser entendido como uma etapa do gerenciamento.

Entre outros instrumentos de planejamento, o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica - PMMEB explícita, a partir das suas diretrizes, a concepção do modelo da gestão e de qualidade presente na política educacional do Estado do Ceará, e tem como estrutura:

- Disponibiliza informações da escola para escola;
- Permite que a gestão do sistema disponha de informações detalhadas e específicas da

escola;

- Facilita a socialização de resultados entre escola e sistema de ensino;
- Orienta tomada de decisões pedagógicas e de gestão;
- Focaliza a produtividade dos serviços educacionais a partir da eficiência e da eficácia;
- Procura investigar aspectos relacionados à satisfação do usuário;
- Dá transparência a todos os fluxos de processos, informações e diretrizes emanadas do sistema central e das unidades escolares (VIDAL, 2005, p. 70).

Esse programa incorporou conceitos das novas formas de administração, a qualidade total, planejamento estratégico, gestão por resultados. Tendo por busca de resultados satisfatórios em várias escolas cearenses, independente de modalidades ou localização que estas se encontrassem.

O referido programa é, portanto, considerado como gestão por resultados, que fazem parte do mesmo paradigma da gestão de qualidade total (GQT), ao enfatizar os resultados em detrimento das condições históricas, objetivas, econômicas e culturais em que a política está inserida.

Em síntese, desvelamos que a política adotada pelo governo *das Mudanças* toma como referencial a qualidade total e nesta, a gestão passa a ocupar uma centralidade em detrimento do planejamento.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A priori, podemos perceber que com a reforma havida no Estado brasileiro, a política neoliberal adotada resultou, na área educacional, em medidas descentralizantes, no que diz respeito a promoção do serviço público, a gestão e ao financiamento, em que poder público atribui a outros setores responsabilidades que lhe eram inerentes, como ocorre nas privatizações e na publicização, onde é atribuído ao setor privado e as organizações públicas não estatais responsabilidades cabíveis ao Estado.

Contraditoriamente, este modelo combina com a centralização do controle externo das políticas, ou seja, o controle na avaliação, dos resultados, explicitando, portanto, o modelo da gestão adotado.

Vale ressaltar, que ao estudar o fenômeno educativo na escola, há que se considerar a relativa autonomia na relação institucional, política, econômica, social. Esta relatividade está posta em diferentes níveis, graus e modalidades.

Assim, na compreensão dos diversos fatores que envolve o fenômeno educativo a comunidade estando a par de todos os processos que envolvem a coordenação das escolas estas podem exercer seu papel de controladora das propostas que estão sendo implantadas, fiscalizar

e participar através de assembleias, conselhos escolares, e com isso a qualidade social e gestão democrática poderão ser o meio basilar dessa relação comunidade/escola.

Sendo assim, as diretrizes políticas do Governo do Estado do Ceará reafirmam a centralidade da gestão. Ao mesmo tempo, a concepção democrática, explicitada na política educacional cearense, nem sempre se efetivou na prática, pois representa mais uma mudança no padrão vigente, conforme explicita Ramos (2004) em seu estudo sobre a eleição de diretores no governo das mudanças (1995-2004).

Continuando o percurso o Governo do Estado do Ceará, desde 2001 vem desenvolvendo o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB) que tem como objetivo a construção de bases necessárias para a realização do gerenciamento do ensino e da aprendizagem. Este faz com que se desenvolva uma educação pautada na eficiência, ou seja, atender a uma maior parcela de pessoas e atingindo os objetivos desejados, como maior aprovação, mais recursos a serem aplicados; levando em consideração que a gestão sendo a materialização das políticas públicas a o coordenação de processos e pessoas, além de preocupar-se com a execução dos projetos deve atentar para a preparação dos profissionais que o devem fazer, atrelando escola e comunidade a fim de se fazer a gestão democrática.

Porém, logo após a reforma e com a redemocratização do país pode-se perceber a maior participação da comunidade nas atividades escolares; a partir disso, podem-se promover iniciativas à gestão democrática nas escolas, em que cada indivíduo pode atuar como fiscalizador e regulador das ações desenvolvidas no ambiente educacional.

Na mesma visão de gestão democrática há, ainda, a concepção de qualidade social, garantindo a educação como direito nosso e dever o Estado e a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente acumulados. É nessa concepção de democracia que a gestão norteia-se para implementação de políticas voltadas para a qualidade social, com a presença constante da família garantindo o acesso e permanência dos alunos nos estabelecimentos de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Maria Gláucia M. T. **Planejamento educacional no Ceará (1995-2002): a escola como ponto de partida.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, 2005.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** São Paulo: Cortez, 2003.
- BEZERRA, José Eudes Baima. **Crise, reforma do Estado e gestão da educação: o que dizem as diretrizes das instituições multilaterais?** In: ALBUQUERQUE, Gláucia Menezes Teixeira (Org.). Fortaleza, Ed.UECE, 2008.

BRESSER PEREIRA, Luís Carlos. **A reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle.** 1997.

BRITO, Célia Maria Machado de. **Estrutura e Financiamento da Educação Básica.** Célia Maria Machado de Brito [et al]. Fortaleza: RDS, 2010.

KRAWCYZYK, Nora Rut. VIEIRA, Vera Lúcia. **A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica.** São Paulo: Xamã, 2008.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. **A Reforma do Estado e seus desdobramentos no planejamento e na gestão da escola de ensino cerense: estudo de caso da Escola Dep. Paulo Benevides (1995-2006).** Jeannette Filomeno Pouchain Ramos [et al]. Fortaleza, 2001.

RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. **Estado e Educação: O papel do Estado e a política de descentralização da Educação na América Latina segundo os organismos internacionais.** Fortaleza, 2002, mimeografado.

SHIROMA, Eneida Oto. **Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente.** s. l., 2004.

VIDAL, Eloísa Maia. **O passo e o compasso: caminhos da modernização da gestão escolar no Ceará.** Eloísa Maia Vidal [et al]. In: CEARÁ, Secretaria da Educação Básica. **Gestão escolar e qualidade da educação,** Fortaleza: SEDUC, 2005.

ENTRE O FAZER E O DIZER DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Anderson C. dos Santos³⁷
Ana Laudelina Ferreira Gomes³⁸
Geovânia da Silva Toscano³⁹
José Gllauco Smith Avelino de Lima⁴⁰

RESUMO

Objetiva-se apresentar como os professores do Rio Grande do Norte percebem o processo de implementação da Sociologia a partir de 2006 e as dificuldades por eles enfrentadas na relação com a gestão escolar, a DIREC e o Estado. Trata-se de uma pesquisa realizada junto aos professores de Sociologia e Filosofia, participantes do “Seminário de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio do Rio Grande do Norte”, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado no mês de agosto de 2010, com o apoio de pesquisadores professores, graduandos e pós-graduandos vinculados ao Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo (UERN) e o Grupo de Pesquisa Cultura, Política e Educação (UFRN). Este evento ocorreu em três polos envolvendo 174 professores atuantes em três grandes pólos administrativo-pedagógicos do estado: Natal, Currais Novos e Mossoró. Foi aplicado um questionário amplo que versava sobre a formação do professor, formação acadêmica, prática educativa, os instrumentos de ensino, conteúdos trabalhados e sua justificativa e as questões concretas referentes à implementação da Sociologia no Ensino Médio. Os professores foram então questionados a respeito dos problemas e elementos facilitadores durante a implementação, se eles consideram importante e o porquê da Sociologia estar no Ensino Médio, se ele conhece a documentação que regulamenta a entrada desta área do saber na escola, qual o conhecimento que eles têm sobre o posicionamento do Conselho Estadual de Educação do RN a respeito do ensino de Sociologia e o que mais o satisfaz em ser docente desta disciplina. Constatou-se que no processo de implementação os professores abordam a ausência de materiais, a formação docente não condizente com a área, a não existência de curso de capacitação, as dificuldades de relacionamento da escola e o governo para a resolução de questões referentes à disciplina, a inexistência de livros didáticos e dificuldades com o perfil dos discentes.

Palavras-chave: Ensino Médio. Ensino de Sociologia. Rio Grande do Norte. Escola pública estadual.

³⁷ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sob a orientação do Prof. Dr. José Willington Germano. E-mail: Anderson andersonchristopher@yahoo.com.br

³⁸ Professora Dra. do Departamento de Ciências Sociais da UFRN. E-mail: analaudelina@uol.com.br

³⁹ Professora Dra. do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: geotoscano@gmail.com.br

⁴⁰ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, sob a orientação da Profa. Dra. Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco. E-mail: gllauco_ufrn@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990 houve, no Brasil, um aumento do número de jovens no Ensino Médio, crescendo, na mesma medida, os desafios de articular o ensino de formação geral com a dimensão do trabalho e da cidadania. Dá-se neste contexto da década de 1990 a possibilidade da Sociologia apresentar o seu caráter obrigatório no Ensino Médio com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 10/12/1996. Contudo, sua obrigatoriedade como disciplina constituinte do currículo do Ensino Médio só foi efetivada a partir da Lei nº 11.684 de 2008, ou seja, mais de dez anos após a aprovação da LDBEN.

Passados quatorze anos de aprovação da Lei máxima que rege o sistema educacional brasileiro, constatamos em 2010 que o acesso ao Ensino Médio ainda é muito limitado, pois menos de 50% dos jovens de 15 a 17 anos estão neste nível de ensino. É nesta realidade, portanto, que a Sociologia insere-se como disciplina, buscando fundamentar o porquê de sua existência e permanência no sistema escolar e quais as dificuldades de sua implementação nas escolas brasileiras.

Neste artigo, não é nosso propósito abordar o caráter intermitente da Sociologia no Ensino Médio ao longo da trajetória educacional brasileira, mas tão somente trazer à discussão algumas problemáticas para a efetivação desta disciplina no sistema educacional nacional ainda marcado por um caráter dual amplamente questionado e debatido. Esta dimensão dual perpassa o acesso, a qualidade e a permanência de jovens localizados em diferentes regiões do país, os quais vivenciam os dilemas entre permanecer na escola em busca de uma formação geral ou inserir-se no mundo do trabalho quando conseguem chegar neste nível de ensino.

Nesse sentido, trata-se aqui de uma pesquisa realizada junto aos professores de Sociologia e Filosofia participantes do “Seminário de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio do Rio Grande do Norte”, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado no mês de agosto de 2010, com o apoio de pesquisadores professores, graduandos e pós-graduandos vinculados ao Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo (UERN) e o Grupo de Pesquisa Cultura, Política e Educação (UFRN).

Este evento envolveu 174 professores do Ensino Médio atuantes na disciplina Sociologia em três grandes pólos administrativo-pedagógicos do Estado do RN: Natal, Currais Novos e Mossoró, sendo aplicado um questionário amplo que versava sobre a formação do professor,

formação acadêmica, prática educativa, os instrumentos de ensino, conteúdos trabalhados e sua justificativa e as questões concretas referentes à implementação da Sociologia no Ensino Médio.

Os professores foram então questionados a respeito dos problemas e elementos facilitadores durante a implementação, se eles consideram importante e o porquê da sociologia estar no ensino médio, se ele conhece a documentação que regulamenta a entrada desta área do saber na escola, qual o conhecimento que eles têm sobre o posicionamento do Conselho Estadual de Educação do RN a respeito do ensino de Sociologia e o que mais o satisfaz em ser docente desta disciplina.

2 ENTRE OS DIZERES E OS FAZERES DOCENTES: A SOCIOLOGIA EM QUESTÃO

Após a análise do questionário aplicado aos professores de Sociologia do Ensino Médio, pudemos refletir sobre algumas das situações desta disciplina no âmbito do Ensino Médio. Vejamos:

2.1 Perfil da qualificação docente

A questão da formação ou qualificação profissional dos professores de Sociologia da rede pública estadual do RN é preocupante se levarmos em consideração os dados da pesquisa.

Verificamos que com formação na área de Ciências Sociais, há apenas 23,6% dos professores investigados. A grande maioria (70%) tem formação em outras áreas das Ciências Humanas, como História, Letras, Geografia, Filosofia, Pedagogia, e em menor número, em Ciências da Religião, Artes e Serviço Social. O restante, 5,2%, é proveniente do campo das Ciências Exatas, da Saúde e Naturais, como Matemática, Física, Biologia, Educação Física e Enfermagem. Quando questionados sobre outra formação antes de assumir a disciplina Sociologia, apenas 3,4% dos docentes consultados declaram ter tido algum tipo de treinamento ou capacitação.

Levando em conta os dados relativos à formação em nível de Pós- Graduação, seria possível pensar que a qualificação docente avança, uma vez que entre os consultados mais de 66% tem esta titulação, sendo 80% em nível de Especialização e 4% em nível de Mestrado. Entendemos que 84% de especializados é um percentual bastante alto. No entanto, o fator “área de formação” aparece novamente como um indicador de problema, pois apenas 2,2% dessas especializações foram realizadas na área de Ciências Sociais. São exatamente 43% especializados em Ciências Humanas e 42,5% especializados em Ciências Sociais Aplicadas em várias modalidades e subáreas

da Educação e do Direito. O restante das especializações concentra-se em áreas das Ciências Exatas, Saúde e Naturais (7,7%), predominando Matemática (3,3%).

A formação em nível de Mestrado é bem reduzida, encontramos somente sete (4%) dos 174 professores, embora seja animador o fato da maior concentração (4 deles) se dar na área de Ciências Sociais (57,1%). Dando continuidade ao caráter da formação dos professores de Sociologia, o diagnóstico mostra a participação de quinze professores em algum grupo de estudo (8,6%), assim distribuídos: três religiosos (1,7%), três de trabalho e/ou na escola (1,7%), três universitários (1,7%) e quatro que acontecem pela internet (2,3%). Nesse último, um é específico de Sociologia no Ensino Médio. O que nos revela que o estudo, quando acontece, é uma atividade praticamente solitária e que a troca de informações e experiências profissionais, quando se dá, é casual, não sistemática nem regular.

Ou seja, esse nosso professor de Sociologia, além de fora da área de formação, não está organizado num espaço de aprendizagem coletiva permanente nem de troca de experiências profissionais com outros colegas de ofício. Apesar dessa absoluta prática docente solitária, quase que a totalidade dos consultados (94,8%) mostra ter consciência de uma necessidade de requalificar-se para a docência.

Outro dado que agrega elementos para nossa análise diz respeito à forma com que esses professores buscam informações sobre a disciplina, pois há um predomínio absoluto da pesquisa via internet (48,9%). Chamou-nos a atenção que apenas duas respostas, menos de um por cento (0,08%) referem-se à Universidade como espaço de busca de informação e/ou atualização em relação à disciplina. O que nos leva a questionarmos: quem são os professores universitários de Ciências Sociais, formadores de licenciados para a docência no Ensino Médio? Onde estamos que não nos fazemos presente nem na escola nem na trajetória profissional de seus professores?

2.2 Condições do trabalho docente

Não é somente o perfil da qualificação docente dos profissionais em exercício que se mostra um fator problema na consolidação da Sociologia no Ensino Médio na rede pública do RN. As condições de trabalho docente não ficam muito longe tendo-se como referência a quantidade de turnos, a quantidade de escolas em que lecionam, o número de aulas dedicadas à Sociologia, bem como o número de turmas da disciplina.

Quanto à quantidade de turnos, 49% dos docentes consultados trabalham em apenas um turno, os demais em dois ou três turnos (51%), ou seja, metade dos professores tem uma carga horária em sala de aula que ocupa dois turnos de seu dia. Quando então eles estudam, planejam e

preparam suas aulas? Provavelmente no terceiro turno ou no final de semana. Sendo que os 9,3% que trabalham em três turnos tem apenas o final de semana para tais atividades. Que qualidade de ensino (e de vida pessoal!) podemos esperar nessa situação?

Quando consideramos o dado sobre a quantidade de escolas em que os consultados lecionam, o que poderia parecer um fator minimizador do problema revela-se como agravante, porque inverte a relação meio-fim na gestão da distribuição docente, evidenciando o critério geográfico em detrimento do critério de formação específica para atuação numa dada disciplina. Identificamos isso ao observar que um percentual altíssimo de professores, 91%, trabalha somente em uma única escola.

No entanto, a carga horária da Sociologia no currículo do Ensino Médio é baixa, são apenas duas horas semanais. Os professores consultados têm em média cinco turmas de Sociologia, perfazendo dez horas-aula da disciplina por semana. Para completarem a carga horária de trabalho, em mais um ou dois turnos (dependendo do caso), precisam preenchê-la com no mínimo uma segunda disciplina. Assim, o alto índice de professores numa única escola pode estar indicando que eles trabalham com um número maior de disciplinas, o que, sem dúvida, complexifica em muito suas atividades exigindo um esforço e empenho mais significativo.

É algo bem diferente do que acontece com o professor universitário que, pelo menos nas instituições federais, oferece em média de duas a quatro disciplinas diferentes ao ano, distribuídas entre graduação e pós-graduação. Nesse caso, pelo menos uma disciplina da graduação pode estar muito próxima da disciplina da pós-graduação e tratam-se de disciplinas de uma mesma área.

No caso do Ensino Médio, são disciplinas de áreas distintas para a qual o professor não teve formação específica em termos de conteúdo, de modo que possivelmente, para preencher a grande carga horária ociosa, acaba aceitando ministrar disciplinas cujo conteúdo, muitas vezes, terão que tomar conhecimento e aprender sozinhos no próprio processo de ensino.

Este fator, sem dúvida, é um complicador para a qualidade do ensino ministrado, mesmo que esse professor tenha uma boa didática, temos que considerar que as estratégias de ensino-aprendizagem não podem ser pensadas nem praticadas de forma desvinculada dos conteúdos a serem estudados, o que poderá resvalar numa maior insegurança do professor em sala de aula, interferindo em seu domínio de turma, tornando-se um permanente fator de estresse. Os dados da pesquisa mostram que somente 13% dos professores consultados lecionam somente

Sociologia. Dos que lecionam outra(s) disciplina(s) além dela, 57,3% são disciplinas da área de Humanas e Sociais Aplicadas, e 6,0% são de Ciências Exatas e Naturais.

A distribuição da carga horária dos professores de Sociologia para além dessa disciplina revela o quanto ela apresenta um caráter secundário em relação a outras tradicionalmente presentes no currículo do Ensino Médio, como Geografia e História, as quais não contam com a trajetória de intermitência curricular da Sociologia. O fato de acontecerem também no Ensino Fundamental oportuniza um melhor entendimento de seu sentido e utilidade por parte dos estudantes, o que não se dá com a Sociologia, sempre às voltas com a falta de reconhecimento e legitimidade no universo escolar.

Além do mais, essas disciplinas (Geografia e História, por exemplo) integram a lista de conteúdos específicos do vestibular em todo país, e a Sociologia não faz parte dos processos seletivos de acesso ao Ensino Superior no RN. Mesmo absolutamente questionável, os estudantes, e infelizmente não só eles, mas professores e a escola como um todo, costumam associar a importância de uma disciplina ao fato figurarem nos processos de seleção para a entrada nas universidades brasileiras.

2.3 Problemas e desafios a enfrentar para a consolidação da Sociologia no Ensino Médio no RN

Quando questionados sobre a existência de uma diretriz para o ensino de Sociologia por parte das escolas em que lecionam, somente 8,6% dos docentes responderam afirmativamente. A maioria, contudo, atesta a falta de uma matriz curricular que embase as ações pedagógicas da disciplina Sociologia, o que nos leva a considerar que a comunicação entre escola e governo ainda é bastante inaudível. A disciplina é desvalorizada na escola, por parte do governo quando não realiza concurso para professores da área, ausência de uma carga horária para o planejamento da disciplina no âmbito escolar, falta de suporte para a disciplina.

Vamos ver agora como de fato acontece a prática didática pedagógica segundo informações dos docentes consultados.

Os planos de ensino são feitos com a orientação pedagógica em 41,9% dos casos, contra 43,6% realizados pelo próprio professor sem qualquer orientação. O que contribui para explicar mais ainda a pulverização de conteúdos e motivações para escolhê-los. Isso demonstra que os projetos pedagógicos das escolas não estão tendo a efetividade devida.

Quanto à infraestrutura tecnológica, os dados de nossa pesquisa levam a crer que ainda há muita carência nas escolas, uma vez que todos os itens considerados (Internet, data-show, músicas, dentre outros) estão abaixo de 20% de uso, com exceção do vídeo (37,5%). Esta informação está coerente com o tipo predominante de aula ministrada pelo professor que é aquela do tipo expositiva.

Em face de tudo que foi mostrado e dito até aqui, acreditamos ter apontado para o enorme distanciamento entre Universidade e escola básica, além dos problemas e desafios a enfrentar na consolidação da Sociologia no Ensino Médio no RN.

Entre problemas e desafios apontados pelos professores, aparece em primeiro lugar a questão da formação docente, com 52 respostas (20,2%), que somada à capacitação, corresponde a 50 respostas (19,8%). Chegamos a um total de 101 respostas, equivalente a 40%. Resumindo, dois quintos das respostas relacionadas aos problemas e desafios a enfrentar estão no grupo da formação profissional, capacitação, atualização, reciclagem, treinamento e outros.

Dos 174 professores consultados, 41 (23,6%) são formados em Ciências Sociais, e 122 (70,1%) provém de cursos de outras áreas das Humanas, e 9 professores (5,2%) vem das Ciências Exatas e Naturais e da Saúde. Ou seja, 75,3% dos professores consultados não tem formação específica na área de Ciências Sociais, mas somente 40% sente carência de formação ou complementação com capacitação. Verifica-se, com isso, que o problema da alta não formação na área de Ciências Sociais é um fator que leva a uma consciência dos professores em relação à necessidade de melhor formação, seja de conteúdo, prática didática ou ambas; seja em nível de cursos de graduação ou outras modalidades, mais detidamente cursos mais rápidos (aperfeiçoamento, treinamento, reciclagem, capacitação etc.).

No que diz respeito à formação/capacitação na área de Ciências Sociais, temos 36,8% de respostas afirmativas. Quanto à expectativa dos professores em relação à qualificação temos o seguinte *ranking*: em primeiro lugar aparece conteúdos na área com 24,2% dos respondentes; em segundo lugar cursos de especialização com 21,1%, em terceiro lugar vem cursos de graduação 15,7%, em quarto lugar, a preferência por formação em nível de mestrado e doutorado com 12,5%. Tem-se em quinto lugar um grupo de 9,4% que não soube especificar perspectiva para a sua formação.

Ainda sobre a questão dos desafios a enfrentar, aparece o problema dos materiais didáticos em geral, já que 63 (25%) das 252 respostas refere-se a materiais diversos. Se acrescentarmos os livros didáticos e em geral, que são 22 respostas, chegamos a 85 respostas que

correspondem a 33% do total. Ou seja, um terço do número de respostas refere-se a materiais supostamente de ensino.

Diante deste diagnóstico referente aos desafios de implementação da Sociologia no Ensino Médio no RN, defendemos a uma maior aproximação entre Universidade-Escola. Acreditamos que professor é aquele que estuda sempre, e portanto, não faz sentido ele ser apenas um egresso dela. Desse modo, a luta por um compromisso efetivo da Universidade em continuar sendo a formadora permanente do professor em todos os níveis deverá ser constante.

O termo formação permanente traz em si o sentido do inacabamento de todo processo de conhecimento inerente ao ofício não só do estudante e do pesquisador *estrito senso*, mas principalmente do professor, eterno estudante, sempre pesquisador, que quanto mais aprende, mas descobre o quanto tem ainda por aprender, que quanto mais sabe, mais descobre sobre o que não sabe ainda. Entre esta aprendizagem está àquela relacionada à necessidade de criação de espaços coletivos de estudo e de enfrentamento das lutas em defesa da permanência da Sociologia no Ensino Médio.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Verificamos que o perfil de formação do professor de Sociologia do Ensino Médio da rede pública do RN é predominantemente profissional proveniente de outras áreas de formação dentro das Ciências Humanas, sendo que mais da metade deles se especializou em áreas fora das Humanas. E aqui no nosso Estado, ocorre-nos uma piada: quem quiser encontrar um cientista social no RN, melhor não procurar nas aulas de Sociologia da rede pública de Ensino Médio! Acho que constatamos nesta investigação.

Assim, estabelecer uma relação entre Universidade e Escola Pública para ações voltadas para a ampliação da formação daqueles que estão na sala de aula ministrando Sociologia, se faz necessário ir além de cursos meramente de conteúdos e métodos didáticos pedagógicos do campo das Ciências Sociais. Caberíamos propor capacitações que também levem em conta o referencial subjetivo e de identidade docente/profissional que é o grande balizador dos professores na situação presente da implantação da Sociologia nesse nível de ensino. E a situação é a de não haver uma definição mais precisa de conteúdos, de não haver uma familiaridade com o uso do Livro Didático, e não haver Livros Didáticos em quantidade e qualidade suficientes para prover todo esse corpo de professores e alunos pertencentes ao Ensino Médio.

Vimos que os dados da investigação revelam que a problemática do Ensino de Sociologia no nível médio na rede pública é uma questão constituída por diversos fatores que operam de maneira sistêmica e hologramática e que intervêm no processo de consolidação da disciplina no ambiente escolar no Rio Grande do Norte. Pensá-los na sua articulação e dependência mútua é outro desafio de pesquisa que devemos enfrentar.

Neste sentido, estudos diagnósticos como esse parecem ser muito válidos, a partir dos quais indica-se pontos de estrangulamento que devem ser atacados por pesquisas complementares. É o que esperamos ter suscitado com as provocações que trouxemos. De outro modo, concordamos com o escritor espanhol Antonio Machado (1875-1939) quando diz: “caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar”.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Neynara de Oliveira; BARREIRA, Irllys Alencar Firmino; SOUZA, Vinícios Rocha de; FICK, Vera Maria Soares. Epistemologias e Tecnologias para o Ensino das Humanidades. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda., 2009. (Fascículo 2: O ensino de Sociologia)

BRASIL. LDB. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília/D.F: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 1999.

_____. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília/D.F: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 2002.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Guia de Livros Didáticos / PNLD (2012). Brasília/DF: MEC/Secretaria da Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2006. v.3.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – ENSINO MÉDIO.

Brasília/DF, 2010.

GOMES, Ana Laudelina F. TOSCANO, Geovânia da Silva, LIMA, José Gllauco Smith Avelino de. *et all. Avaliação diagnóstica: A situação do ensino de sociologia na escola de Ensino Médio do Rio Grande do Norte/Brasil. REVISTA ELETRÔNICA INTER-LEGERE*, Natal/RN: UFRN/CCHLA, n. 3, jul/dez/2008, .8).

FORMAÇÃO, OCUPAÇÃO E EMPREGO EM MOSSORÓ-RN: A ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO REFORMADA E A INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO⁴¹

Érica Renata Clemente Rodrigues⁴²

Jean Mac Cole Tavares Santos⁴³

Este trabalho é fruto do projeto de iniciação científica *Formação, ocupação e emprego na Região de Mossoró: a escola pública de ensino médio reformada e a inserção no mutante mundo do trabalho*, desenvolvido entre agosto de 2008 e julho de 2009. Nosso objetivo era analisar as principais características da formação escolar ofertada aos alunos das escolas públicas de ensino médio regular e sua relação com o mundo do trabalho local. Para tal escopo, o ponto de partida foi o estudo sobre a reforma curricular do ensino médio proposta pelo MEC, em 1998, representado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) que apontam para a necessidade de uma formação escolar em nível médio que aproxime o aluno das formações gerais exigidas pelo novo mundo do trabalho. E, por outro lado, foi realizado um breve estudo do quadro do trabalho (emprego, desenvolvimento tecnológico, capacitação e formação de mão de obra) na cidade de Mossoró. A metodologia aliou um estudo bibliográfico sobre a reforma do ensino e sobre as transformações do mundo do trabalho com pesquisa de campo. Para a formação escolar, visitas e questionários foram realizados em dez escolas de ensino médio público regular. Para a percepção do mundo do trabalho local, a pesquisa aplicou questionários nas seguintes instituições: IFRN, FUNGER, ACIM, JUCERN e Secretaria Municipal do Desenvolvimento Econômico. Das escolas foram percebidas as contradições, entre a vontade de se adaptar aos objetivos da reforma e a falta de condições, resistências, apropriações parciais, e, principalmente, continuidades. Com relação ao mundo do trabalho, observou-se que as demandas laborais existentes na região de Mossoró são muito amplas e o nível de incorporação de novas tecnologias por parte das empresas é crescente. Desse modo, pode-se afirmar que a exigência de formação para as atividades existentes e a formação propiciada no ensino médio regular estão distanciadas. Sobra para o aluno a função de procurar por qualificações que lhe sirvam como ponte para o mundo do trabalho ou, para os que podem, cursinhos para o ingresso na universidade.

Palavras-chave: Mundo do Trabalho. Ensino Médio. Reforma.

⁴¹ Pesquisa parcialmente financiada com recursos da FAPERN. Recebeu ainda apoio do Programa PIBIC/CNPq.

⁴² Pedagoga – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET - Pedagogia. erica_qib@hotmail.com

⁴³ Professor Doutor da Faculdade de Educação - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Tutor do Programa de Educação Tutorial – PET – Pedagogia. maccole@hotmail.com

Este trabalho é fruto do projeto de iniciação científica *Formação, ocupação e emprego na Região de Mossoró: a escola pública de ensino médio reformada e a inserção no mutante mundo do trabalho*, desenvolvido entre agosto de 2008 e julho de 2009. Nosso objetivo era analisar as principais características da formação escolar ofertada aos alunos das escolas públicas de ensino médio regular e sua relação com o mundo do trabalho existente na região de Mossoró.

Nossos objetivos específicos foram: discutir as transformações na sociedade contemporânea, principalmente, no que diz respeito à incorporação das novas tecnologias pelas empresas e suas relações com as mutações no mundo do trabalho e a crise do emprego, tomando como referência a realidade existente na região de Mossoró; relacionar o currículo do ensino médio com as necessidades (habilidades e competências) exigidas pelo mundo do trabalho existente na região de Mossoró; analisar o nível de implementação/adaptação da reforma do ensino médio nas escolas públicas de ensino médio regular em Mossoró; discutir as novas formas de trabalho (emprego e ocupação), especialmente no que se refere a sua dimensão, suas características principais, seus limites e potencialidades, com relação à formação ofertada no ensino médio regular na cidade de Mossoró.

As discussões sobre as novas formas de emprego e sua relação com o ensino médio ficou um pouco limitada, pois o projeto inicial objetivava a participação de professores do ensino médio em grupos de discussões. As discussões ocorreram apenas entre os componentes da pesquisa, com a participação de pedagogos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN e de outros professores da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, a culminância dessas discussões ocorreu no Quarto de Idéias evento que possibilita aos pesquisadores e bolsistas exporem e discutirem seus projetos de pesquisa.

Assim a pesquisa constitui-se como exploratória e nos proporcionou uma visão geral sobre a formação do ensino médio em Mossoró e suas relações com o mundo do trabalho local.

A reforma do Ensino Médio: um pouco de história

A disseminação oficial da reforma do Ensino Médio começa em 1996 com a LDB e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Depois dessa base legal, o MEC apresenta a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) como

uma grande ferramenta para direcionar e orientar os rumos curriculares contido nas leis. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi proposto pelo governo como uma ferramenta de acompanhamento e avaliação do desempenho escolar ‘reformado’. Para atender a necessidade de capacitação de professores, técnicos, gestores e funcionários escolares, o governo apostou, de forma ampla, no uso da TV ESCOLA e, em alguns casos, em parcerias com as secretarias de educação estaduais que propiciaram encontros nacionais e regionais de capacitação.

Para somar-se ao currículo reformado, à avaliação de aprendizagem dos conteúdos e à formação de professores, constava na proposta do MEC o incentivo à descentralização das decisões pedagógicas, administrativas e financeiras transformando as escolas em unidades semi-autônomas (BRASIL, 1999). Assim, do ponto de vista da gestão escolar, procurou-se intensificar o processo de participação da comunidade nas decisões escolares incentivando que as secretarias estaduais implantassem um sistema de escolha dos dirigentes escolares com a participação direta da comunidade. Foi nesse contexto que vários estados adotaram a eleição direta para gestores escolares e uma participação mais ativa dos conselhos escolares nas decisões administrativas e pedagógicas das escolas.

Entretanto, do ponto de vista financeiro, a escassez de recursos quase que anulou qualquer avanço. Durante todo o processo de implementação da Reforma, seu financiamento se deu, quase que exclusivamente, por empréstimos externos e por projetos das secretarias de educação estaduais junto ao Ministério da Educação.

A justificativa teórica dessa reforma estava centrada nas dinâmicas transformações que a sociedade contemporânea vinha passando desde a década de 70 com a crise do modelo de produção Taylor/fordista (BRASIL, 1999). Assim, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a sociedade contemporânea, firmada na técnica, na ciência e na informação exige uma escola de outro tipo: nos dizeres do MEC, plural e atenta com seu tempo (idem).

De acordo com o discurso oficial que embasa a reforma, a indústria, particularmente, e o mundo do trabalho, de forma geral, necessitam cada vez menos de mão-de-obra técnica, tornando desnecessária a massa de trabalhadores formados na velha escola. O trabalhador técnico e uni-especializado, como o conhecido na sociedade industrial (e formado pelo currículo do antigo do Ensino Médio), estaria com os dias contados. A citação de Kurz reforça a tese da reforma

O movimento histórico passa a ser determinado pela Revolução Autônoma. A força de trabalho “barata” estaria perdendo progressivamente sua importância em favor do incremento tecnológico e

conseqüente elevação da produtividade, a partir dos altos investimentos de capital. (KRUZ, apud, DIAS, 1996, p.68)

Ao mesmo tempo, o discurso oficial reforça que estão em franco desenvolvimento novas frentes de trabalho. Surgem funções poli-especializadas, carecendo das intervenções de um trabalhador com habilidades e competências gerais, capaz de se adaptar a situações diferenciadas, sabendo tomar decisões e não apenas obedecer a ordens ou manobrar máquinas. É apresentado que o mundo (principalmente o mundo do trabalho) exige não mais aquela pessoa que controla e manuseia uma máquina, mas o trabalhador que tenha iniciativa, que saiba trabalhar em grupo, que seja propositivo e positivo dinâmico e, principalmente, que esteja apto a lidar com os novos códigos que essas transformações estão operando nas fábricas e no cotidiano das pessoas. Agora é a ciência, a força produtiva que gradativamente exerce um peso determinante dentro do processo de produção. Marilena Chauí reforça esse pressuposto

A automação, a informatização determinam formas de poder econômico, modos de organizar o trabalho industrial e os serviços, criam profissões e ocupações novas, destroem profissões e ocupações antigas, introduzem a velocidade na produção de mercadorias e em sua distribuição e consumo, modificando padrões industriais, comerciais e estilos de vida. A ciência tornou-se parte integrante e indispensável da atividade econômica. Tornou-se agente econômico e político.(CHAUÍ, apud, DIAS, 1996, p. 84)

O discurso, em suma, decreta que a educação precisa responder urgentemente às demandas da denominada *revolução da informática*, que promove mudanças radicais na área do conhecimento. A escola, já nas próximas décadas, deve absorver as transformações capazes de atender aos novos pressupostos de seu tempo, desenvolvendo uma compreensão teórica renovada sobre o seu papel diante do atual paradigma, investindo na formação do novo perfil de que a sociedade e o mercado precisam para se desenvolver.

Mesmo diante deste discurso, as propostas vindas com a reforma do ensino médio não foram acompanhadas de uma política de financiamento que tanto viabilizasse a Reforma quanto pudesse apontar para uma recuperação do Ensino Médio, mesmo que no âmbito dos interesses reformistas do MEC, reabilitando-o da situação de precariedade em que se encontra (SANTOS 2004).

Da intenção oficial, para a sala de aula, os estudos já referidos demonstraram uma grande

distância. Por um lado, somente o discurso de transformações no mundo do trabalho que exigiria um aluno mais qualificado para atender aos novos postos de trabalho produzidos na sociedade contemporânea, na maioria das vezes, não foi suficiente para convencer a comunidade escolar da necessidade de formação para outro mundo, um mundo onde a técnica e a ciência têm um papel preponderante. Mas a falta de uma fonte estável de financiamento e a debilidade dos instrumentos de acompanhamento das diretrizes reformistas e de capacitação dos docentes contribuiu para que, também de forma geral, as escolas (professores, gestores, alunos, comunidade) não reconhecessem na ação e na propaganda governamental uma perspectiva real de mudança da educação secundária.

Vale salientar que, ainda baseado nos casos estudados, a realidade, no que se refere às ocupações para o aluno egresso do Ensino Médio, está muito longe da incorporação tecnológica do quadro discursado pela proposta oficial (SANTOS 2007). As escolas de Ensino Médio estão cada vez mais sucateadas e seu esvaziamento é constante na cidade de Mossoró/RN, questão que discutiremos no decorrer do texto.

Pode-se reforçar que o discurso de que a sociedade e o mundo do trabalho necessitam das mesmas habilidades é incompleto, irreal para muitos, pois não existe um só mundo do trabalho. A leitura globalizada e hegemônica da realidade desconsidera particularidades regionais, resistências e vocações diferentes. Encontramos grandes diferenças em relação ao mundo do trabalho observado na pesquisa realizada no Ceará pelo orientador desta proposta e o mundo trabalho da cidade de Mossoró/RN.

Como apresenta Kuenzer (2000), a concepção totalitária da Reforma causa mal irreparável para grande parcela de jovens que não cabem dentro da lógica da acumulação flexível do capital:

O tratamento não será suficiente para certas clientela, para as quais o ensino médio é mediação necessária para o mundo do trabalho, nestes casos, condição de sobrevivência. Para atender às necessidades desta clientela, alguma forma de preparação para realização de alguma atividade produtiva deverá ser oferecida. Não fazê-lo significará estimular os jovens que precisam trabalhar ao abandono do Ensino Médio, ou mesmo à sua substituição por cursos profissionais, abrindo mão do direito à escolaridade e à continuidade dos estudos (p.17).

Ao decretar o fim da escola dual, através da Reforma, o governo conseguiu aprofundá-la,

deixando clara sua concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível.

Resistências, apropriações, readaptações, desconhecimentos, descasos, imprevistos são as palavras que podem representar o que as escolas fizeram com a proposta oficial da reforma do ensino médio. Cabe-nos então perguntar e tentar responder:

Que escola de ensino médio temos hoje, mais dez anos depois dos primeiros movimentos pela sua reforma? Que formação ela oferece? Que mundo de trabalho existe aqui? Qual formação os empregos e/ou as ocupações exigem para quem os pleiteias? O que a escola sabe sobre esse mundo do trabalho? O que os alunos do ensino médio fazem/pensam em fazer para sobreviver no atual quadro?

O ensino secundário, depois 2º grau e hoje ensino médio tem sido historicamente entrecortado por reformas que ora vem ajudar ora vem trazer retrocesso ao sistema educativo. Quando as reformas vem apoiadas por uma estrutura que viabiliza a sua implementação, e os executores recebem apoio oportuno e permanente até as mudanças se tornarem ações rotineiras temos estabilidade na mudança, ou seja, a reforma se efetiva. Quando as reformas são de grande lastro e tornam-se consecutivas, de modo que antes da atual reforma ser implementada, já existe outra para substituí-la, o caos aparece na execução. E se as reformas forem propostas, mas não houver uma estrutura para viabilizá-la a tendência é a retomada da rotina conhecida.

Segundo Niskier (2007), após a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), quando parecia ter-se encontrado um caminho seguro, o Decreto 2.208/97, confuso e elaborado sem consulta às bases, nem mesmo ao Conselho Nacional de Educação, piorou a situação do Ensino Médio. Segundo o autor esse decreto

Desmontou um trabalho de muitos anos, trocado por nada. Repetiu-se o fenômeno do que ocorreu com as saudosas escolas normais, na lei anterior de 1971. Nossas autoridades, em diferentes épocas, demonstram incrível talento para acabar com o que dava certo. Hoje, a educação média não tem personalidade. Nem como corredor de acesso ao ensino superior (ação propedêutica), muito menos como formadora de mão-de-obra qualificada. (NISKIER, 2007, p. 134)

Ainda segundo Niskier, vivemos o período da euforia estática. Concordamos com o autor quando este afirma que colocar 5 mil alunos numa escola de ensino médio é motivo de alegria, mesmo que se conclua, que os resultados são precários. De cada 100 alunos que concluem o 8º

ano do ensino fundamental, somente 40% alcançam a etapa seguinte. O ensino médio tem em seus quadros somente 1/3 dos jovens que nele deveriam estar.

Segundo Niskier, foram várias as ocasiões em que o ex-ministro Paulo Renato transformou o ensino médio

Sem ouvir o Conselho Nacional de Educação, separou a parte propedêutica do ensino profissionalizante, tirando toda força da educação intermediária. Os Cefets foram desmotivados, o ensino profissionalizante não ganhou coisa alguma e o resultado aproximou-se do caos indesejável. (NISKIER, 2008, p. 139)

No ano de 2004 o presidente da república Luis Inácio Lula da Silva baixou o Decreto nº 5.154 (23 de julho de 2004), permitindo que a partir de 2005, os estudantes brasileiros cursassem o ensino médio integrado ao ensino técnico. “Retornamos” em tese a escola dual. Esse decreto foi apenas o primeiro passo na busca de um ensino médio integrado de qualidade. Para que alcancemos esse ensino é necessário investimento, é necessário uma estrutura para viabilizá-lo. É preciso recursos para qualificar os professores e para garantir os materiais necessários. Hoje na cidade de Mossoró, com exceção do IFETRN, apenas uma escola de ensino médio começou a ofertar um curso de secretariado. Algumas escolas em que realizamos a pesquisa, afirmam que esperam os recursos para implantar os cursos, qualificar os professores e reformar as escolas que estão sucateadas.

Para realizar esse projeto fizemos um estudo bibliográfico e uma pesquisa de campo. No intuito de nos aproximarmos de dez das vinte escolas públicas regulares de ensino médio da cidade de Mossoró, aplicamos questionários a um componente do núcleo gestor; visitamos: o IFETRN; a Junta Comercial do Estado do Rio Grande do Norte (JUCERN); a ACIM; a Secretaria Municipal do Desenvolvimento Econômico e a FUNGER

Temos como resultados e conclusões gerais as seguintes questões: o ensino médio na cidade de Mossoró, em geral não prepara o aluno para o mundo, temos como exceção o IFETRN uma escola federal de ensino médio integrado de qualidade que dispõe de cursos profissionalizantes que atendem a realidade do mercado local: construção civil, mecânica, petróleo e gás entre outros; o mercado de trabalho exige profissionais com cursos específicos na sua área de atuação de modo que, apenas o ensino médio não garante a entrada do aluno no

mercado, estes precisam fazer cursos: informática, vendedor, secretariado, atendente, auxiliar de pedreiro, que em parte são oferecidos pela prefeitura municipal.

Ensino Médio e Mundo do Trabalho em Mossoró-RN

Para aproximarmos de dez das vinte escolas públicas de ensino médio regular da cidade de Mossoró, elaboramos um questionário semi-estruturado. Os questionamentos foram direcionados ao núcleo gestor das instituições. Em novembro de 2008, começamos a aproximação com as seguintes escolas de ensino médio regular na cidade de Mossoró: Centro de Educação Professor Eliseu Viana; Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho; Escola Estadual Jerônimo Rosado; Escola Estadual Moreira Dias; Escola Estadual Presidente Kennedy; Escola Estadual Francisco Antônio de Medeiros; Escola Estadual Monsenhor Raimundo Gurgel; Escola Estadual Francisco Sales Cavalcante; Escola Estadual Trinta de Setembro; CAIC – Jerônimo V. Rosado Maia.

A aproximação com as dez escolas de ensino médio em Mossoró nos permitiu construir uma análise inicial dessas instituições e chegar a alguns apontamentos que não estão ancorados somente em nossa opinião, mas principalmente no questionário semi-estruturado respondido por um componente do núcleo gestor de cada escola, bem como na leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Ao analisar as respostas dadas pelos gestores das dez instituições escolares, percebemos que precisamos de um estudo mais aprofundado nas escolas para compreendermos melhor sua realidade, no que diz respeito à formação oferecida aos alunos. Inferimos que a análise da fala dos gestores, pode expressar ou não a realidade escolar, já que as respostas dependem em parte de condicionantes subjetivos. Vamos então aos aspectos das aproximações escolares:

O questionário tem como objetivo geral visualizar as preocupações e atitudes das escolas, em relação à formação propedêutica, profissional ou preparação básica para o mundo do trabalho.

Em primeira análise, nas observações realizadas, parece-nos que a questão profissional ou profissionalizante não é preocupação central na formação nessa modalidade de ensino e, quando o é, revela-se como mera formação técnica. Podemos dizer isso devido à ausência de um controle quantitativo dos discentes que trabalham e a falta de atividades direcionadas a esse público, na maioria das escolas, revela uma não-intervenção pedagógica para o mundo do trabalho.

A exceção é uma escola que oferta o ensino médio integrado a um curso de inicial e precário de secretariado que não atinge as necessidades de seus alunos, tendo em vista que as salas são heterogêneas e há apenas esse curso para todos os alunos. Os professores que lecionam nesse curso são os mesmos das disciplinas regulares e não tiveram nenhum curso de capacitação, nem mesmo houve a criação de uma estrutura física para viabilizar o curso.

Outra questão é a confusão entre a formação pedagógica disciplinar e a formação para o trabalho. Ao serem indagados sobre a existência de professores capacitados em áreas profissionalizantes, os gestores nos responderam que na instituição havia tais profissionais; porém as áreas apontadas foram às seguintes: Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química e Biologia. Percebemos que estes gestores confundiram formação profissionalizante com formação em disciplinas específicas.

Segundo a gestora entrevistada da Escola Estadual Jerônimo V. Rosado Maia, a escola possui uma proposta de cursos tecnológicos, aprovada pela Secretaria Estadual de Educação, numa tentativa de possibilitar a aproximação do aluno com mundo do trabalho na região. Inclusive um dos cursos tecnológicos propostos pela referida escola é o curso petróleo e gás. A mesma gestora, no entanto, revela que a escola está à espera de verbas, que precisam ser liberadas para a implantação dos cursos, para a capacitação dos professores, bem como para a reforma da estrutura física dessa instituição escolar. Pouco tempo depois da coleta de dados várias escolas públicas de Mossoró foram fechadas e outras tiveram classes subtraídas e estão na corda bamba, a escola Jerônimo Rosado é uma delas, uma escola que foi criada para ser modelo, com capacidade para mais de 2.000 contava na época de nossa visita com apenas 437 alunos, hoje certamente possui menos alunos já que algumas turmas foram fechadas. A gestora entrevistada afirmou que evasão é muito grande por dois fatores principais: a maioria dos alunos da escola reside na zona rural e o transporte (responsabilidade da prefeitura municipal) sempre é causador de problemas, o ônibus quebra, o motorista não é pago, etc. De modo, que muitas vezes para os alunos não “perderem” o ano algumas atividades são enviadas para estes realizarem em casa; o outro fator causador da evasão é segundo a gestora a falta de atrativos (utilidade) no ensino médio, a gestora afirma que os alunos são de classe pobre e precisam trabalhar desde cedo, e o ensino médio não ajuda os discentes a conseguirem um emprego melhor.

O ensino médio na cidade de Mossoró está distante da proposta dos PCNEM de oferecer uma formação geral: assegurando a formação cidadã e meios para o progresso no trabalho. O princípio do aprender a aprender, ou seja, de desenvolver competências básicas que permite o

desenvolvimento da capacidade de continuar aprendendo não faz parte da realidade dos discentes do ensino médio Mossoroense.

Como afirma Niskier (2007), o ensino médio do Brasil não tem personalidade, nem é propedêutico (servindo como corredor para a universidade), nem técnico (ajudando os alunos a entrarem no mundo trabalho). Ele é basicamente disciplinar: transmite conteúdos distante da realidade e necessidade dos alunos, alguns professores admitem que não podem competir com as tecnologias: internet, TV. Pois não possuem instrumentos nem qualificação para tanto.

Quanto à formação ofertada nas escolas de ensino médio de Mossoró podemos inferir que ela é basicamente disciplinar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio trazem as áreas de conhecimento como uma maneira de trabalhar a interdisciplinaridade e também de trabalhar os conteúdos dentro da realidade dos alunos. A própria grade de disciplinas do Estado do Rio Grande Norte mostra essas áreas, mas dentro das áreas estão as disciplinas. O pressuposto da disciplinaridade foi comprovado nesta pesquisa; cada professor trabalha apenas a sua disciplina, às vezes tenta relacioná-la com temas transversais como: drogas, sexualidade, violência; mas isso significa no máximo uma multidisciplinaridade.

A interdisciplinaridade pressupõe um diálogo constante entre as disciplinas, mas mantém as linhas disciplinares; mesmo assim esta forma de trabalhar os conteúdos não se evidencia nas escolas observadas, já que não existe um diálogo entre professores e equipe pedagógica; o tempo é muito escasso e tarefas são muitas. Além disso, um trabalho interdisciplinar requer pesquisa, estudo, dispêndio de tempo e professores das escolas públicas não tem carga horária para isso.

A Visita ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN foi de grande valia nas discussões sobre a implementação da reforma do ensino médio. Os pedagogos Maria Marta de Medeiros e Dagmar Rêgo Queiroz nos relataram como se deu a tentativa de implementação da reforma do ensino médio nessa instituição. A fala destes pedagogos vem comprovar algumas discussões que já apontamos neste texto. “Muitas vezes nos perguntávamos se essa reforma ocorreu em Mossoró. No Ceará, nós sabemos que há um núcleo muito forte de estudos sobre tais acontecimentos. Aqui quase ninguém se interessa por esses assuntos”.

Segundo os entrevistados, no IFRN houve uma mobilização interna para que a reforma fosse posta em prática. Alguns pedagogos do centro educativo participaram de eventos e atividades pedagógicas. Mesmo assim, a proposta não foi implementada da forma que deveria

ser. A reforma proposta pelo “governo FHC” objetivava um enxugamento do ensino médio nos CEFETs, pois esse centro educativo não deveria servir de trampolim para a Universidade. O diretor do CEFET- Mossoró/RN era muito envolvido com os movimentos de reforma e tinha muitas influências, conseguiu então, manter 50% das vagas de ensino médio na instituição. A lei permitia que o aluno cursasse concomitantemente, o ensino médio e o ensino profissionalizante. Assim, 50% dos alunos desse centro educacional cursavam o ensino médio e o profissionalizante com duas matrículas desvinculadas. Já os outros 50% dos alunos que cursavam o ensino profissionalizante estudavam o ensino médio em outras instituições. Mas em geral os Cefets foram desmotivados a ofertar o ensino médio, pois determinadas verbas eram liberadas para as instituições que ofereciam apenas o ensino técnico.

As visitas a Secretaria Municipal do Desenvolvimento econômico e a Junta Comercial do Estado do Rio Grande do Norte (JUCERN) serviram para a constatação do crescimento do mundo do trabalho da região de Mossoró. Os dados obtidos nesta pesquisa mostram que a cidade está entre os 300 municípios mais dinâmicos do Brasil. No Rio Grande do Norte o município que mais se destaca é Mossoró, ocupando a vigésima sexta posição. A cidade está 141% acima da média nacional. Em relação a expansão econômica, a cidade recebeu a menos de dois anos, um reconhecimento da Fundação Getúlio Vargas, que inclui Mossoró na lista das 100 melhores cidades para trabalhar e fazer carreira. Mossoró aparece na 94ª posição entre os mais de 5.500 municípios brasileiros.

A aproximação com a Fundação Municipal de Geração de Emprego e Renda (FUNGER), nos fez constatar a precariedade do ensino médio local. Segundo a diretora de Integração Empresarial a FUNGER serve como uma ponte entre os alunos, principalmente os que possuem apenas o ensino médio, e os empregos (geralmente o primeiro emprego), pois a instituição fornece cursos que ajudam os egressos do ensino médio a se inserirem no mercado de trabalho (quase todos os cursos ofertados pela FUNGER tem como pré-requisito ensino médio completo).

A relevância deste trabalho está em diagnosticar os caminhos e descaminhos das reformas do ensino médio, discutindo a realidade Mossoroense, o mercado de trabalho amplo e crescente e as necessidades da escola pública de ser repensada, renovada, reestruturada. A atual escola de ensino médio não ajuda a aplacar os anseios dos jovens de entrarem no mundo do trabalho, nem atende aqueles que desejam entrar no ensino superior, pois possui uma estrutura precária e um grande déficit de profissionais qualificados para transmitir os conteúdos aos alunos, que são essencialmente necessários para “passar” no vestibular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério de Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, MEC/SEMTEC, 1999.

DIAS, Edmundo Fernandes et al. *A ofensiva neoliberal, reestruturação produtiva e luta de classes*. Brasília: Sindicato dos Eletricitários de Brasília, 1996.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Para além do ensino médio: a região, o mundo do trabalho e a nova sociabilidade. In BRENNAND, Edna. GALVÃO, Neuma (orgs). *Múltiplos saberes e educação*. João Pessoa, Editora Universitária UFPB, 2004.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. *De novo ensino médio aos problemas de sempre: entre marasmos, apropriações e resistências escolares*. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, UNICAMP, VOL. 21, no. 70, abril/2000.

NISKIER, Arnaldo. *10 anos de LDB: uma visão crítica*. Rio de Janeiro: Edições Consultor, 2007.

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO ACERCA DA FILOSOFIA: A REALIDADE DE CAICÓ – RN

Allany Vitória Cardoso Cruz⁴⁴

Rodolfo Rodrigues Medeiros⁴⁵

RESUMO

Diante da realidade do retorno da filosofia como componente curricular obrigatório nos currículos educacionais do Ensino Médio brasileiro, fato assegurado pela lei 11.684, aprovada em 2008, viu-se a necessidade de promoção de uma pesquisa que fosse capaz de apresentar a realidade acerca do ensino de tal disciplina. Com isso, o professor Esp. José Francisco das Chagas Souza e a professora Ms. Maria Reilta Dantas Cirino coordenaram o projeto de pesquisa *Filosofia no ensino médio: elaborando um perfil*, no qual buscou-se construir um perfil do ensino de filosofia ofertado em escolas públicas e privadas do Nível Médio no município de Caicó – RN, sendo o projeto concluído em 2009. A captação dos dados foi feita por meio de uma entrevista semi-estruturada imputada aos discentes, professores e gestores das escolas ofertantes do ensino de filosofia, sendo que o presente estudo consiste em uma análise quanti-qualitativa a respeito da visão discente com relação a tal disciplina. No trabalho foram analisados aspectos como identificação com a disciplina, gosto pela leitura, avaliação dos recursos e da metodologia utilizados pelo professor, etc. Os resultados do trabalho mostram que grande parte do alunado apresenta certa rejeição para com a filosofia, porém os discentes reconhecem que a mesma contribui significativamente para o desenvolvimento do senso crítico. O que se conclui através da análise do trabalho é que, na verdade, tal rejeição está diretamente ligada a fatores como: ausência do hábito da leitura, metodologia inadequada, pouco tempo de aproximação com a disciplina, carga horária insuficiente, ausência da filosofia no vestibular, entre outros aspectos.

PALAVRAS-CHAVE: filosofia, ensino médio, visão discente.

O presente trabalho foi desenvolvido através das reflexões obtidas pela análise dos dados colhidos pelo projeto de pesquisa *Filosofia no Ensino Médio: elaborando um perfil*, institucionalizado na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, no período de 08/12/2008 a 08/12/2009. Tal projeto tinha por intuito levantar um perfil da filosofia ofertada nas escolas de ensino médio da cidade de Caicó – RN. Os dados de tal pesquisa foram colhidos por meio da realização de entrevistas semi-estruturadas remetidas aos representantes de todos os setores envolvidos com tal disciplina, ou seja, buscou-se colher a opinião dos discentes, dos professores e dos gestores das escolas que ofereciam o ensino de filosofia. A pesquisa foi feita

⁴⁴ Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Filosofia. Campus Caicó – CAC/UERN, aluna-bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UERN/Filosofia. E-mail: allany_vitoria@hotmail.com

⁴⁵ Graduando do curso de Licenciatura Plena em Filosofia. Campus Caicó – CAC/UERN, aluno-bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UERN/Filosofia. E-mail: rodolfo.caico@hotmail.com

em escolas dos setores público e privado. O referido projeto foi coordenado pelo professor Esp. José Francisco das Chagas Souza⁴⁶ e pela professora Ms. Maria Reilta Dantas Cirino⁴⁷, lotados no Departamento de Filosofia, Campus Caicó – CAC. Ambos também são orientadores do presente trabalho.

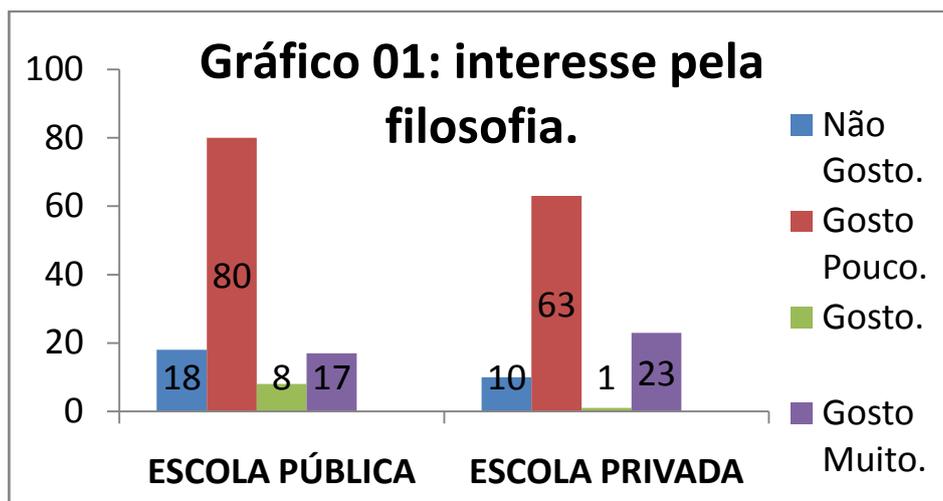
As entrevistas foram realizadas durante o primeiro semestre letivo do ano de 2009. Foram entrevistados 220 alunos do Ensino Médio, sendo que 123 são de escolas públicas, com uma faixa etária de 16 a 43 anos, e 97 de escolas privadas, que têm entre 14 e 17 anos. Esse número corresponde a 20% do total de alunos que tinham aulas de filosofia durante o período de realização das entrevistas. É importante esclarecer que, em tal período, nem todos os alunos do Ensino Médio tinham acesso as aulas da citada disciplina, pois sua oferta ainda não era estendida a todas as séries desse nível de ensino, e também porque, nas escolas públicas, vigorava o sistema de ensino dividido por blocos. Em tal sistema, as disciplinas eram divididas em dois blocos: um bloco referente às disciplinas da área de Ciências Humanas e o outro formado pelas integrantes da área de Ciências Exatas, sendo que os alunos cursavam somente uma área por semestre. Portanto, foram ouvidos apenas os alunos que, no momento da entrevista, cursavam o bloco das Ciências Humanas, bloco no qual estava a filosofia.

As observações colhidas pelo mencionado projeto revelam que alguns estudantes do Nível Médio apresentam certa rejeição, ou preconceito com relação à filosofia. Com isso, o presente trabalho parte do seguinte problema: quais os verdadeiros fatores que contribuem para o surgimento desse preconceito?

Quando questionados acerca do interesse pela filosofia a maior parte do alunado mostrou certa rejeição para com essa área. É o que se pode perceber através da observação do gráfico a seguir:

⁴⁶ Coordenador do Curso de Filosofia do Campus Caicó – CAC/UERN, Coordenador de Área do PIBID/UERN/Filosofia.

⁴⁷ Diretora do Campus Caicó – CAC/UERN.



(FONTE: Projeto de Pesquisa *Filosofia no Ensino Médio: elaborando um perfil/ UERN. Dados referentes ao ano de 2009, primeiro semestre.*)

Mas, quando questionados acerca dos benefícios trazidos pela filosofia 66% dos estudantes da rede pública e 65% da rede privada afirmam que tal disciplina fez com que os mesmos passassem a pensar melhor, a ter uma visão mais crítica da realidade. Com isso, observa-se que eles reconhecem que a filosofia traz importantes contribuições para seu desenvolvimento intelectual, porém afirmam não gostar muito da citada disciplina. A seguir, serão apresentados e discutidos quais os reais fatores que concorrem para que os alunos apresentem essa rejeição com relação à filosofia.

O início da história da filosofia no Brasil, ou melhor, sua presença no ensino básico, mais especificamente no secundário, se dá desde a colonização, mas em tal época a filosofia foi utilizada como um “instrumento” eclesiástico para a formação de futuros padres ou jovens que iam para a Europa cursar direito ou medicina. Já no século XIX, ela passa a receber influências das correntes positivista e evolucionista. No início do século XX, a filosofia, pela primeira vez, é retirada dos currículos secundários, passando a ser optativa, porém, com a reforma Capanema, em 1942, ela volta a ser obrigatória. (GHEDIN Apud FÁVERO; KOHAN; RAUBER, 2002, p.210-212).

Em 1961 a mesma torna-se novamente optativa no currículo secundário brasileiro, e em 1971 é totalmente retirada de tal currículo, neste contexto pode-se afirmar que a filosofia era considerada “perigosa” por seu caráter questionador, pois tal período da história brasileira corresponde a Ditadura Militar, que haveria sido instaurada em 1964 com o Golpe Militar.

Essa área do conhecimento só voltou a ser citada em documentos oficiais da educação apenas no ano de 1996 na LDB 9394/96, como um tema transversal, assim, não havia

obrigatoriedade de sua oferta. No entanto, no ano de 2008 é aprovada a lei 11.684 que torna obrigatória a oferta das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio.

Dessa forma, a filosofia retorna ao EM (Ensino Médio) após um período de trinta e sete anos de afastamento, salve algumas exceções⁴⁸. E a pesquisa revelou que algumas escolas da cidade de Caicó também haviam inserido a filosofia em seus currículos antes da sua obrigatoriedade, mas essa inserção não foi feita em todas as séries do EM, em geral, a mesma foi introduzida em apenas uma de suas séries.

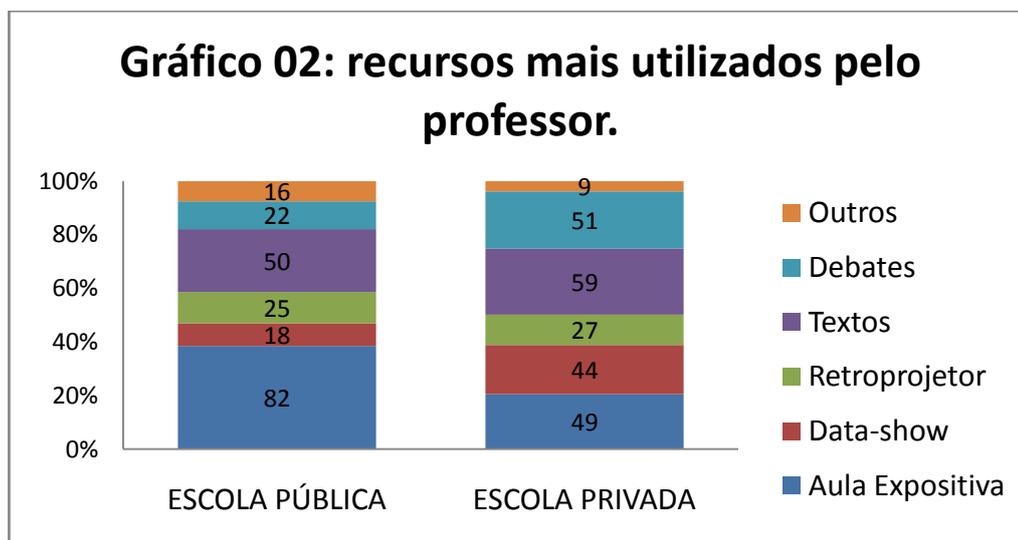
Então, essa lacuna histórica, fortalecida pela ideia de subversividade quanto à filosofia, fez com que várias gerações de estudantes rejeitassem ou criticassem a mesma antes de terem qualquer contato com essa. Mas esses não são os únicos fatores responsáveis por sua rejeição. Há ainda a questão do “estranhamento” relacionado à disciplina em questão, esse estranhamento se dá pelo fato de que, diferente das demais disciplinas do EM, sua oferta não é estendida ao Ensino Fundamental. Então, ao se depararem pela primeira vez com a filosofia os estudantes demonstram certa rejeição por se tratar de algo até então desconhecido por eles. E os alunos afirmam ainda que a carga horária disponibilizada para a disciplina não é capaz de promover uma maior aproximação para a mesma, , não permite o aprofundamento da maioria dos temas trabalhados em sala, ou seja, segundo os próprios discentes, a carga horária destinada à filosofia é insuficiente.

Assim, pode-se inferir que tal rejeição é, na verdade, motivada pelo “medo do desconhecido”, pela desconfiança que geralmente é remetida a aquilo que é novo, à novidade. E também por causa de sua carga horária, que não é capaz de assegurar uma real aproximação com a disciplina. Para cessar essa rejeição seria necessário promover o contato com a filosofia desde os primeiros níveis educacionais. Ainda sobre esse aspecto é possível afirmar que “é evidente que há a necessidade de cursos de filosofia ao longo de todos os anos escolares, desde o jardim de infância até o segundo grau.” (LIPMAN Apud FÁVERO; KOHAN; RAUBER 2002, p.106).

Para justificar as críticas negativas direcionadas à filosofia os discentes argumentam que seus conhecimentos não são atrativos para os jovens. Porém, observou-se que essa falta de atratividade está diretamente ligada à metodologia utilizada pelo professor, ou seja, os alunos acabam não dando importância a disciplina porque, na maioria dos casos, a metodologia empregada nas aulas não atrai, não sensibiliza, não incentiva a participação do corpo discente. O gráfico a seguir expõe quais são os recursos mais utilizados pelos professores de filosofia,

⁴⁸ Alguns estados brasileiros já ofereciam o ensino de filosofia antes mesmo de sua obrigatoriedade em 2008, como é o caso do Paraná.

segundo o alunado. Vale frisar que cada discente poderia indicar mais de um recurso, por exemplo, determinado aluno poderia apontar, ao mesmo tempo, a realização de aula expositiva, a utilização de textos e a promoção de debates como sendo os recursos mais utilizados pelo professor. E os números do gráfico representam a quantidade de vezes que cada recurso foi citado.



(FONTE: Projeto de Pesquisa *Filosofia no Ensino Médio: elaborando um perfil/ UERN. Dados referentes ao ano de 2009, primeiro semestre.*)

Através da análise do gráfico é possível perceber que a realização de aulas expositivas e a utilização de textos são os recursos mais usados pelos docentes. E os alunos já não se contentam com aulas expositivas, mas o que acontece é que a grande maioria das aulas apresenta essa metodologia. Pode-se afirmar que é isso o que faz com que os discentes demonstrem desinteresse com relação aos temas ministrados, chegando a dizer, inclusive, que seu ensino não é atraente. Mas, na realidade, esta pode ser bastante atraente para jovens, se trabalhada adequadamente, principalmente se forem iniciados desde criança na filosofia, pois:

As crianças ficam muito entusiasmadas com assuntos que não possuem uma linha de procedimentos precisos, mas são cuidadosas em questões em que tais procedimentos existem, pois, em tais casos, suspeitam que as respostas já são conhecidas pelos adultos. (FÁVERO; KOHAN; RAUBER, 2002, p.107).

E a filosofia, por seu caráter sempre questionador, se encaixa perfeitamente nessa classe de conhecimentos que não seguem linhas de raciocínios fechadas. O que se pode observar é que quando os alunos afirmam que a filosofia não é atraente ou que seu

ensino não tem serventia tais afirmações estão relacionadas também a fatores sócio-econômicos. A sociedade mundial atualmente é marcada pelo pensamento técnico-científico. Em tal conjuntura, muitas vezes a filosofia se torna deslocada, pois:

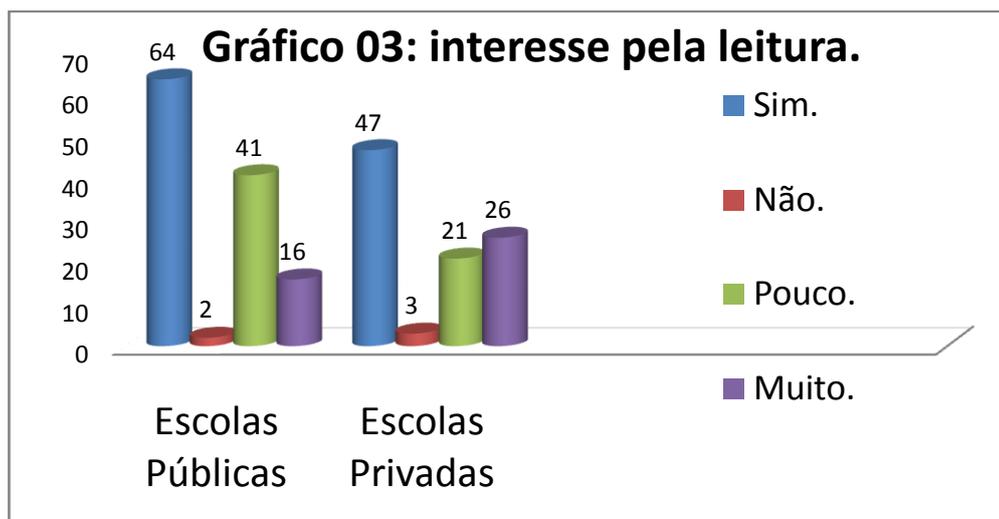
Uma civilização marcada pela mentalidade técnico-instrumental dificilmente consegue perceber a importância da filosofia no mundo de hoje. Nossa sociedade, nossa cultura costumam considerar que alguma coisa só tem direito de poder existir se tiver alguma finalidade prática, muito visível e de utilidade imediata. (FÁVERO; KOHAN; RAUBER, 2002, p.100).

O que se percebe é que esse desinteresse com relação à filosofia também se dá pelo fato de que a mesma não oferece um elevado retorno financeiro em curto prazo. No entanto, tal postura é até justificável considerando-se que a sociedade brasileira em geral tem baixas condições econômicas, não sendo diferente na cidade de Caicó, e, por este motivo, ver-se obrigada a buscar soluções imediatas para seus problemas sociais. Os fatores mostrados são de ordens históricas e utilitaristas, a partir de agora serão elencados alguns fatores didático-metodológicos que levam o aluno a “rejeitar” a filosofia.

Os discentes afirmam também que não gostam da referida disciplina por se tratar de uma área do conhecimento cujo conteúdo é de difícil compreensão. Mas foi possível levantar que a dificuldade de compreensão dos conteúdos filosóficos pode ser ocasionada pela ausência do hábito da leitura por parte dos discentes.

Tal hábito consiste em uma prática indispensável para o estudante de filosofia, em qualquer nível de ensino. Claro que essa prática faz-se necessária não só nesse ramo do saber, mas em todas as demais disciplinas e áreas do conhecimento; afinal a leitura é uma peça essencial para o aprendizado, uma vez que é principalmente por meio desta que se torna possível a apropriação do conhecimento, dos saberes, acumulados ao longo da história.

O gráfico a seguir revela o que os discentes responderam com relação ao gosto pela leitura.



(**FONTE:** Projeto de Pesquisa *Filosofia no Ensino Médio: elaborando um perfil*/ UERN. Dados referentes ao ano de 2009, primeiro semestre.)

Através dos dados apresentados pelo projeto de pesquisa *Filosofia no Ensino Médio: elaborando um perfil*, pode-se observar que os alunos entrevistados, em sua maior parcela, responderam que gostam de ler, mas quando questionados acerca das obras lidas nota-se que as obras citadas pelos discentes, em sua maioria, são obras literárias cobradas no vestibular. Pediu-se ainda que os alunos informassem os títulos dos dois últimos livros que eles haviam lido, mas, o que aconteceu foi que a grande maioria do corpo discente informou apenas o nome de uma obra, sendo assim, é possível inferir que, na realidade, eles não têm o hábito da leitura, pois, se realmente tivessem ta hábito, seria fácil citar o nome de, pelo menos, duas obras lidas. As obras mais citadas foram: *Eles Não Usam Black-tie*, de autoria de Gianfrancesco Guarnieri; *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto; *O Ateneu*, de Raul Pompéia; *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Tais obras seriam cobradas nos vestibulares da UERN, UFRN e UEPB no ano de 2009.

Com isso, pode-se perceber que há certa obrigatoriedade nessa leitura, dessa forma, entende-se que, na verdade, eles leem por dever e não por prazer. E esse fato seria um dos elementos que explicaria essa tímida apreciação pela filosofia, pois para que ocorra o desenvolvimento pelo gosto filosófico é preciso que antes se desenvolva o gosto pela leitura, necessita-se de leituras variadas e não só de obras literárias que são assuntos em vestibulares. A leitura é imprescindível para a filosofia e para o filosofar, afinal “o filosofar não se produz no vácuo, mas se desenvolve a partir de conteúdos concretos, vale dizer, sobre textos e discursos concretos” (BRASIL, 1999, p.335). Então, para que o discente possa aproximar-se do filosofar, antes ele deve adquirir certos

conhecimentos, saberes, que acompanham a filosofia.

Não é nenhum exagero afirmar que, na verdade, seria impossível despertar o interesse pela filosofia sem antes despertar o gosto pela leitura, pois “[...] não há um ‘começo’, um pré-requisito para se introduzir a filosofia, a não ser quanto aos cuidados necessários com o estágio de competência de leitura e abstração dos alunos” (BRASIL, 2006, p.42).

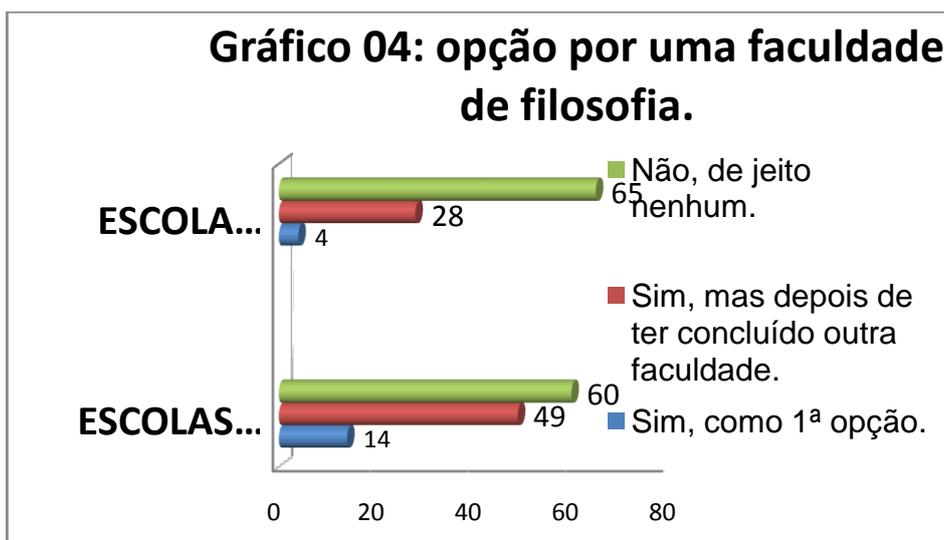
Dessa maneira, pode-se concluir que a leitura é essencial para o ensino de filosofia. Isso é reforçado pelo fato de que as competências e habilidades que tal disciplina deve fornecer aos estudantes do Nível Médio dependem do desenvolvimento da prática da leitura. De acordo com os PCNEM, tais competências e habilidades são as seguintes:

Ler textos filosóficos de modo significativo; Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais; Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica; Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.(BRASIL, 1999, p.64)

Como é possível perceber, os objetivos pretendidos pela filosofia no EM estão interligados e para que sejam alcançados necessitam fortemente de que os discentes desenvolvam a capacidade para a realização de uma leitura cuidadosa, atenciosa, pausada. Ou seja, é preciso esquecer a dinâmica, a pressa, a falta de tempo e o utilitarismo, fatores esses que se fazem cada vez mais predominantes no mundo atual. Mas o que ocorre é que “os ‘leitores modernos’ já não têm tempo para esbanjar em atividades que demorem, cujos fins não se veem com clareza, e dos quais não se podem colher imediatamente os resultados” (LARROSA, 2002, p.14). Com isso, o autor já havia percebido que essa ação de sempre procurar a utilidade prática de algo acabou também atingindo a arte da leitura, ou seja, a leitura já não tem por fim ela mesma, ela precisa de um motivo para garantir sua realização, um motivo que já não é mais o simples prazer de ler, e sim a obrigação de estudar para determinada prova ou teste, ou para a produção de outro texto, etc.

Mas se o aluno só efetua leituras visando o vestibular, então ele não enxergaria motivos para ler obras de cunho filosófico, afinal, na grande maioria dos vestibulares, a filosofia não é cobrada de forma direta. Isso seria mais um motivo que explicaria esse receio que muitos alunos e, infelizmente, alguns professores e gestores da educação ainda sentem com relação a essa área do conhecimento.

Através do que foi exposto, é possível perceber que o interesse pela filosofia está intimamente ligado ao hábito da leitura, e que é impossível trabalhar significativamente aquela sem o pleno desenvolvimento desta. Diante de tais fatos, não é difícil imaginar o que os discentes responderam a respeito da hipótese de cursarem uma faculdade de filosofia, bem como sobre sua inserção no vestibular. Esses serão os próximos temas a serem abordados. O gráfico a seguir apresenta a resposta dos discentes com relação a seguinte questão: “você faria opção por uma faculdade de filosofia, no vestibular?”.



(FONTE: Projeto de Pesquisa *Filosofia no Ensino Médio: elaborando um perfil*/ UERN. Dados referentes ao ano de 2009, primeiro semestre.)

Como se pode observar, os alunos entrevistados, em sua grande maioria, afirmam que não fariam opção por um curso de filosofia. Claro que essa “não escolha” na hora de prestar o vestibular está diretamente ligada à questão financeira, pois, para os moldes sociais de hoje, se pode dizer que para que determinada profissão, carreira, tenha valor ela deve ter um alto retorno financeiro.

Com relação a sua inserção no vestibular, foi levantado que uma pequena parte dos entrevistados entende que essa inserção deva ser realizada apenas para aqueles que irão prestar vestibular para filosofia. É importante ressaltar que os estudantes do setor

privado, em sua maior parte, concordam com tal inserção. Isso é justificado pelo fato de que, em tal setor, a implementação da citada disciplina ocorreu antes mesmo da aprovação da lei que torna tal ensino obrigatório.

Já os estudantes da rede pública, que até então, não haviam tido nenhum contato com a disciplina, tiveram um embate negativo sobre a filosofia, por esse motivo, os alunos da rede pública se posicionaram contra a inserção da mesma no exame vestibular.

A inserção da filosofia no vestibular certamente trará grandes benefícios para o ensino dessa disciplina no Nível Médio, uma vez que a mesma será mais valorizada, e ela também trará melhorias para o vestibular, pois a filosofia:

[...] deve contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador. A filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana. A filosofia, hoje retraída em uma disciplina quase fechada em si mesma, deve retomar a missão que foi a sua [...] sem, contudo, abandonar as investigações que lhe são próprias.(MORIN, 2006, p. 23)

Sendo cobrada em tal exame, a mesma será vista com novos olhares, com novos pensamentos e, melhor ainda, será vista com maior interesse, será respeitada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais uma vez, a filosofia encontra um desafio pela frente. Através de muita luta, empenho e discussão, ela consegue recuperar seu espaço como peça essencial na formação cidadã e retorna ao rol das disciplinas integrantes do currículo do Ensino Médio. Mas o desafio está apenas começando.

Também se pode afirmar que para que a filosofia e a leitura sejam realizadas significativamente elas dependem muito uma da outra. E que, na verdade, é impossível o filosofar se antes não tiver acontecido a prática de uma boa leitura, e aquele que realmente gosta de ler, que realmente pratica a leitura por prazer e por vontade de aprender, dificilmente não terá uma maior identificação com a filosofia. E isso iria melhorar seu desempenho em todas as demais disciplinas, pois aumentaria seu vocabulário, melhorando sua capacidade de escrita e argumentação, enfim, ampliaria seus horizontes.

E se sabe da difícil luta que a filosofia enfrentou e ainda enfrenta no seu contexto

educacional, o que pesa sobre a disciplina é que a mesma por um longo tempo foi excluída do currículo oficial brasileiro, e quando voltou aos bancos educacionais a mesma chega como uma disciplina estranha para os discentes, pois, não conheciam e nem tinham ideia do que se tratava.

Diante do que foi exposto é possível concluir que a rejeição para com a filosofia é motivada pelo pouco tempo de aproximação com a disciplina, uma vez que os discentes não apresentam uma afinidade tão grande com relação a essa, pois, seu primeiro contato com a filosofia se dá apenas no Ensino Médio, diferentemente do que acontece com os demais conteúdos curriculares, cuja oferta inicia-se no Ensino Fundamental.

A ausência do hábito da leitura também contribui para o desinteresse em tal disciplina, pois o ensino da filosofia está intrinsecamente ligado à prática da leitura e se o estudante não gosta de ler, então dificilmente despertará interesse pela filosofia.

E a metodologia do professor também pode influenciar no gosto pela filosofia, pois se as aulas não forem atrativas os discentes não irão desenvolver interesse pela disciplina.

Diante do que foi relatado no presente artigo, observou-se que mais uma vez, a filosofia tem uma tarefa árdua pela frente, mais uma vez é questionada, é alvo de muitas críticas, vítima de preconceitos, e, por vezes, desvalorizada. Mas o fato é que um novo capítulo da história do ensino da filosofia no Brasil está sendo escrito, há ainda muito a ser feito, mas os próximos passos devem ser a formulação de uma grade curricular, a nível nacional, para a filosofia no Ensino Médio, e assim ser efetivada sua inserção no vestibular. O importante é que a filosofia permaneça no Ensino Médio, continue sendo levada à sociedade, possibilitando assim que a mesma possa desenvolver seu papel primordial que é ajudar as sociedades a buscarem cada vez mais conhecimento, mas sempre refletindo sobre suas ações, pensando e agindo em prol do benefício social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+)*. Brasília: MEC/SEB, Centro Gráfico, 2006.
- FÁVERO, A. A; KOHAN, W. O; RAUBER, J. J. (Org.). *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.
- LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 11ª ed. São Paulo: Cortez,

2006.

UERN, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. *Projeto de Pesquisa Filosofia no Ensino Médio: elaborando um perfil*. Campus Caicó – CAC: PROPEG, 2009.

ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DE HQ'S NOS LIVROS DIDÁTICOS

Maria Adriana Nogueira⁴⁹
Geilson Fernandes de Oliveira⁵⁰
Pâmella Rochelle Rochana Dias Oliveira⁵¹
Marcília Luzia Gomes da Costa⁵²

RESUMO

Agregando imagem e texto, as Hq's (histórias em quadrinhos) suscitam diversas discussões nos mais diversos contextos na sociedade. Tomando como base este princípio, o presente trabalho tem por objetivo analisar o uso deste gênero nos livros didáticos, quando são tratadas temáticas da realidade social. Investigamos aqui, a presença das HQ's da personagem Mafalda, de autoria do argentino Quino, que aborda em suas tirinhas vários temas importantes não só do seu país como de todo o mundo. Os procedimentos metodológicos deste artigo se fundamentam nos pressupostos epistemológicos e teóricos da Análise de Discurso (AD) de orientação francesa. A utilização das HQ's no material didático contribui para discussões e reflexões acerca dos conteúdos contemplados no livro didático, facilitando o processo de ensino – aprendizagem.

Palavras-Chave: HQ's; Mafalda; Ensino- aprendizagem

Introdução

O professor vive em constante desafio quanto ao exercício de sua profissão, pois a tarefa de ensinar não é fácil e requer não apenas conhecimento, mas também exige criatividade no tocante a aplicabilidade das práticas pedagógicas utilizadas na sala de aula. É necessário que o profissional sempre mantenha atualizado sobre novas metodologias de ensino. Ao longo de sua trajetória como educador, o professor se depara com vários problemas, como a extensa carga horária a ser cumprido, o que limita muitas vezes um planejamento mais eficiente de suas atividades pedagógicas.

É inegável que a diversificação dos recursos didáticos tem contribuindo para a dinamização do cotidiano da sala de aula dinamizando por sua vez a prática do ensino, permitindo

⁴⁹ Discente do 6º período do curso de comunicação social: jornalismo da universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN (nogadriana@yahoo.com.br)

⁵⁰ Discente do 6º período do curso de comunicação social: jornalismo da universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN (geilson_fernandes@hotmail.com)

⁵¹ Discente do 6º período do curso de comunicação social: jornalismo da universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN (pammella_rochelle@hotmail.com)

⁵² Orientadora do trabalho. Professora do Curso de Comunicação Social da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

uma melhor compreensão por parte dos alunos dos conteúdos contemplados no livro. A utilização das histórias em quadrinhos como ferramenta pedagógica busca romper com a metodologia centrada apenas no livro didático e amplia novas maneiras de ensino.

O uso da Hq's torna o trabalho em sala de aula mais prazeroso tanto para o aluno como para o professor. Vê-la como aliada ao processo de ensino aprendizagem é necessário porque além de estimular a leitura fomenta também o desenvolvimento de atividades criativas no ambiente escolar.

Uma Análise sobre a origem das histórias em quadrinhos

Entendemos como histórias em quadrinhos o gênero literário que conjuga textos e imagens, onde normalmente cada imagem e palavra estão carregadas de sentidos e significados. Além do humor geralmente usado, as histórias em quadrinhos possibilitam aos seus autores fazerem questionamentos da realidade que compõem a sociedade.

Se formos analisar os primórdios dos quadrinhos alguns historiadores remontam ao momento dos homens das cavernas onde as figuras representavam a vida e o cotidiano de uma determinada comunidade. A linguagem não verbal na história representou e ainda continua representando uma importante ferramenta de comunicação.

Remontar a origem das HQs a dos homens das cavernas realmente possui seu fundamento, no entanto, o momento em que esse gênero se consolida com as características que conhecemos hoje, foi a partir da publicação do personagem Yellow Kid de Richard Outcort, publicado em 1984, pelo jornal World de Nova York.

As primeiras histórias em quadrinhos, inicialmente surgem para atender aos jornais da época, isso explica o fato delas serem construídas normalmente na cor preto em branco. Alguns autores consideram como produto típico da indústria cultural, pois seu objetivo era atingir um grande número de pessoas independente de sua situação socioeconômica: Jovens, crianças, adultos de todas as idades.

As primeiras HQs foram feitas com a finalidade de trazer diversão para o público, justamente porque naquela época o mundo passava por grandes guerras. Isso também explica os motivos das histórias sempre retratarem de temas semelhantes que envolvessem heróis, mocinhas e bandidos, onde o bem sempre prevalecia no final.

Com o passar de algum tempo o novo gênero passou a contemplar em suas histórias assuntos da realidade, instigando reflexões aos seus leitores a uma leitura crítica sobre a sociedade. Quino em sua produção das histórias de Mafalda conseguiu de forma bastante contundente analisar várias questões preocupantes não só de seu país à Argentina como questões universais, o que repousa a qualidade da sua obra.

Os quadrinhos são, inegavelmente, um poderoso veículo de comunicação, capaz de atingir com eficácia um grande número de consumidores dos mais diversos setores sociais e, portanto, capazes de divulgar valores e questões culturais que não devem ser simplesmente assimilados, mas avaliados e criticados. Os quadrinhos podem ser percebidos como um produto artístico possível tanto de promover comunicação em um nível estético, quanto de sugerir questionamentos dentro de uma realidade social.

O uso de histórias em quadrinhos no ensino

O uso das histórias em quadrinhos (HQs) como recurso didático-pedagógico parte de uma nova perspectiva metodológica de ensino, e como todo recurso pedagógico, as histórias em quadrinhos exigem planejamento do material a ser trabalhado. Assim, selecionar, analisar HQ é fundamental para o sucesso de seu emprego, porque quando são utilizados de maneira adequada, torna uma importante ferramenta pedagógica. Seu caráter lúdico e simples de comunicar-se tem conquistado um espaço cada vez maior no âmbito escolar e na construção dos saberes.

A utilização dos quadrinhos nos livros didáticos tem sido atualmente um recurso frequente na transmissão dos conteúdos abordados na sala de aula. A sua utilização no ensino foi ratificado pelo Governo Federal no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desde o ano de 1997. O programa tem como finalidade incentivar alunos e professores à leitura e maior acesso à cultura.

A inserção dos quadrinhos nos livros didáticos como instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem ampliou-se principalmente após a avaliação feita pelo Ministério da Educação (MEC) nos anos 90, em que a Lei de Diretrizes Básicas (LDB) determinou que a Educação Artística é um importante componente curricular obrigatório no Ensino Básico (pré-escolar, 1º e 2º graus).

Seguindo as regras dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e acreditando que o elemento não verbal é um excelente atrativo para crianças e adolescentes se interessarem mais pela leitura, o Governo Federal apresentou em novembro de 2006, alguns títulos de HQs que seriam distribuídas nas escolas da rede pública em 2007. Entre os títulos apresentados constam a obra *Mafalda*, justamente porque a obra contempla uma diversidade de temas sociais.

O interesse dos educadores pelas HQs como ferramenta pedagógica, como percebemos é recente, mas tem crescido especialmente nos últimos anos. Vários professores têm se interessado e aceitado o incentivo oferecido pela LDB e pelos PCNs, que propõem a inserção do uso das HQs em sala de aula como alternativa didática.

A inserção das HQs nos livros didáticos como meio pedagógico, têm incentivado alunos não apenas a leitura, mas também despertado sua criatividade, além do seu lado crítico. Além do mais, usar os quadrinhos, como método de ensino, proporciona um melhor entendimento sobre determinados conceitos complexos, tornando mais fáceis de ser assimilados e discutidos na sala de aula.

Estimular a consciência crítica dos alunos não é uma tarefa fácil, mas não impossível. Diversificar a metodologia, inserir novos recursos didáticos podem contribuir de maneira bastante profícua no processo pedagógico. Os quadrinhos, por sua vez, tem apresentado um vasto campo de abordagens para serem analisados e discutidos.

Artistas e pedagogos têm aproveitado as possibilidades técnicas, narrativas e expressivas dos quadrinhos no que tange à disseminação mais eficiente de conhecimento. A linguagem característica peculiar dos quadrinhos e os elementos que compõem a sua semântica, quando bem utilizados, podem ser um facilitador do ensino.

A junção de texto e imagem dos quadrinhos torna os conceitos trabalhados na sala de aula mais compreensíveis do que quando são trabalhados utilizando somente à palavra..

Temas da atualidade ou de natureza histórica, ética e científica podem ser discutidos a partir da leitura de uma determinada História em Quadrinhos. Como verificamos na tiras abaixo:

Tira 1



No primeiro quadrinho da tirinha número um, vemos o personagem Felipe, no qual faz parte dos personagens da obra lendo um jornal, cujo título tem o nome Índia, onde aparece um médico consultando uma criança negra. No quadrinho seguinte, há a figura de um tanque de guerra.

A interpretação do personagem para os dois fatos apresentados no jornal é apresentada por meio da palavra “uma barbaridade”, justificado pela oposição entre fome apresentado pela criança negra e fortuna representada pelo gasto em armamentos.

Essa oposição é confirmada pela personagem Mafalda ao substituir a palavra, o que poderia ser um artigo - “uma” em numeral, acrescentando, portanto, o numeral “duas” à palavra “barbaridades”- como numeral.

O enunciado abordado pela tirinha permite portanto, a reflexão em torno de duas questões: a fome e o dinheiro mal investido. No último quadrinho evidencia o humor, característica do gênero, que aliado ao assunto abordado torna mais atraente e assim fácil de ser compreendido.

Tira 2



Na tira de número 2 apresenta de um lado a personagem Mafalda, que anseia adquirir cultura, conhecimento, contrapondo com a sua amiga Susanita, que ao contrário dela não possui

nenhuma aspiração em adquirir cultura, mas em possuir muitos vestidos. Na fala defendida por Susanita, há uma verdade, que mesmo sendo criança já percebeu as regras que orientam a sociedade.

As pessoas estão mais preocupadas em manter os padrões tradicionais, em cumprir regras, mesmo que essas possam ferir valores mais universais como a cultura. Mafalda, por sua vez não concorda com o que é dito pela sua amiga, mas reconhece, sendo que é fato na realidade.

Observamos também no último balão que as palavras de Mafalda remetem; de forma implícita, uma severa crítica a situação social da Argentina naquela época, onde o país presenciava a Ditadura militar na qual, pessoas eram violentamente agredidas por simplesmente não concordarem com o regime imposto.

O emprego da História em Quadrinhos no processo de aprendizado é, portanto, um manancial rico para os educadores. Como foi observado ao longo deste texto, são várias as possibilidades encontradas nos quadrinhos que podem ser aplicadas na educação, com o intuito de transmitir conhecimentos, despertar o interesse e criar o hábito da leitura sistemática, além de conscientizar, promover atitudes críticas.

Mafalda e sua ditatização

Mafalda menina de seis anos, criada pelo escritor argentino Joaquin salvador lavado no ano de 1963. Período em que o mundo estava dividido pelo bloco bipolar, disputa entre o capitalismo e o socialismo, que eclodiu logo em sequência as duas guerras mundiais. Surgiu também em meio da revolução cultural, das novas concepções do papel da mulher na sociedade.

Mafalda surgiu para contestar os acontecimentos mundiais e também da argentina, Mafalda era propriamente uma manifestação de quino, uma revolta, ou melhor, uma metáfora da revolta popular que não mais tinha força para contestar. Tanto Mafalda como os demais personagens foram escritos para satirizar o comportamento humano e sugerir reflexões. Mafalda é uma sonhadora que ama o conhecimento e abomina as injustiças.

Mafalda quebra as expectativas a respeito do comportamento infantil, porque não espera que uma criança da idade da personagem possa ter informações sobre notícias dos problemas mundiais e que muito menos possa realizar uma postura critica sobre eles.

É inegável que a obra Mafalda traz inúmeras discussões valiosas e pertinentes sobre a realidade social, o que justifica a inserção da obra nos livros didáticos o que denominamos por didatização, que nada mais é que o processo pelo qual um texto é abstraído de seu suporte original, passando a fazer parte de outro suporte, no caso o livro didático.

[...] a didatização traz vantagens inegáveis como a compilação, numa única obra, de textos de várias procedências possibilita ao aluno o acesso a uma gama variada de gêneros discursivos; quando bem elaboradas, as questões de interpretação textual podem levá-lo a refletir sobre o que lê fomentando seu senso crítico, além disso, se a escolha dos textos é feita em função dos interesses e desejos do público alvo, aumenta-se a probabilidade de sua leitura ser prazerosa e motivadora (SEIDE, 2006, P 111)

A ditatização das histórias em quadrinhos tem facilitado no momento da aplicação do conteúdo na sala de aula tornando as aulas mais dinâmicas e prazerosas. A utilização de quadrinhos pode ser de grande valia para o processo de ensino e aprendizagem tornando essa ferramenta um recurso viável e de grande potencial para a ação pedagógica.

Conclusão

As possibilidades do uso das HQs nas aulas de História são diversas e merecem ser consideradas, incluídas nos planejamentos de ensino e, sobretudo, adotadas em sala de aula. Como método de ensino e recurso didático, as HQs têm todo um perfil transmissor de conhecimentos, que desperta o interesse do aluno pela leitura e pelos conteúdos abordados no livro didático, habituando-o a leituras sistemáticas e abstratas.

As histórias em quadrinhos podem ser utilizadas para introduzir um tema, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia. Não existem regras para sua utilização, porém, uma organização deverá existir

para que haja um bom aproveitamento de seu uso no ensino podendo desta forma, atingir o objetivo da aprendizagem.

Atualmente, o uso de história em quadrinhos nas salas de aula vem ganhando a preferência dos professores das mais diferentes áreas de atuação. Desde teses de doutoramento às aulas do ensino básico abordam o potencial reflexivo, artístico e pedagógico de um material que, até pouco tempo, era considerado simples literatura de entretenimento.

Referências bibliográficas

ARAUJO, Denise de Castilho. A questão de gênero nas histórias em quadrinho de Mafalda (Quino). Disponível em: www.Intercom.Com.br. Acesso em: 20 de Nov.2010.

ANSELMO, Zilda Augusta. Histórias em Quadrinhos. Petrópolis: Vozes, 1975.

BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto

FARACO, C. Alberto. TEZZA, Cristovão. CASTRO, de Gilberto (org) et all. Diálogos com Bakhtin. 3 ed. Curitiba: UFPA, 2001

MAINGUENEAU, Dominique. Novas tendências em análise do discurso. 3 ed, Campina Grande: Pontes, 1997.

ORLANDI, Eni P. Análise de discurso: Princípios e procedimentos, Campinas SP: Pontes, 4 edição, 2002

QUINO. Toda Mafalda .São Paulo: Martins fontes, 1996.

ROSSI, Raphaela costa. Análise discursiva nas tirinhas em quadrinhos sob a temática educativa. Disponível em: www.iel.unicamp.br/revistas/index.php/le

SEIDE, Márcia S. As histórias de Mafalda e o ensino de língua portuguesa. Revista trama, v 2, n 3, 2006.

VERGUEIRO, Valdomiro. Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004.

O NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES

Francisco Edjânio Rodrigues Ferreira⁵³

Maria José costa Fernandes⁵⁴

Raimunda Cintia Holanda Rebouças⁵⁵

RESUMO

Este trabalho trata-se de um estudo sobre as principais mudanças ocorridas na organização do ensino médio brasileiro, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que organiza as disciplinas em três grandes áreas e suas tecnologias. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com observação *in loco* em duas escolas estaduais de Mossoró, com o objetivo de analisar o que se teoriza nos PCN's e o que se tem na prática. Essas mudanças objetivam preparar o aluno de forma mais ampla, fazendo com que muitas escolas implantassem o ensino médio integrado, direcionando para o mercado de trabalho, de forma que os alunos tivessem uma formação que atendessem ao modo de produção e as relações sociais. Essa reforma que veio a se chamar de novo ensino médio, por que promove uma reforma curricular que, visando uma ação cidadã e democrática, a educação deve preparar o ser humano nas três dimensões: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, preparando assim para as relações universais, políticas e de trabalho. Nesse sentido tratamos das adequações que a educação veio tomando para atender as finalidades propostas, além de elencar também as dificuldades encontradas ao longo desse processo, onde percebemos deficiências na aprendizagem, que dificulta a inserção dos jovens no mercado de trabalho, diante da tamanha competitividade encontrada atualmente inclusive para entrada nas Universidades, mesmo tendo sido ampliado o número de ingresso a nível superior.

Palavras chave: PCN's. Novo ensino médio. Formação. Mercado de trabalho.

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa o entendimento das transformações que ocorreram no ensino médio no decorrer dos tempos, onde este nível de ensino passou por algumas reformulações e ganhou uma ampliação de oferta, daí buscamos entender que fatores contribuíram para essa questão. Para tanto recorreremos a um estudo tendo como base

⁵³ Discente do Curso de Geografia da FAFIC/UERN. "Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES – BRASIL". (edjaniogeo@gmail.com)

⁵⁴ Docente do Curso de Geografia da FAFIC/UERN. "Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES – BRASIL". Coordenadora de Área do Subprojeto Geografia. (zezecosta1980@gmail.com)

⁵⁵ Discente do Curso de Geografia da FAFIC/UERN. "Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES – BRASIL". (holandacintia@hotmail.com)

principal os Parâmetros Curriculares Nacionais e observações feitas em algumas escolas de ensino médio em Mossoró.

Com isso buscamos identificar na realidade vivenciada nas escolas, as determinações colocadas nos documentos, ou seja, a comparação entre teoria e prática, pretendendo compreender o papel do ensino como formador social, atendendo os objetivos almejados com a proposta do novo ensino médio nos documentos oficiais do Ministério da Educação.

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

O ensino médio conhecido inicialmente como ensino secundário foi introduzido no país pelos jesuítas, esse nível de saber como bem sabemos era restrito as elites da época, ganha, mas imponência a partir da chegada da família real ao país. No decorrer dos tempos e das trocas de governo acontecem mudanças que leva o nível médio ao aprimoramento, incluindo-se aí a ampliação do acesso para um número maior de pessoas. Para isso é seguida de muitas reformas, tais como a; Benjamin Constant (1890), Epiácio Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911), Carlos Maximiliano (1915), João Luís Alves (1925).o tempo de duração entre todas variava de 05 a 07 anos.

O processo educacional do país sofre muitas influências das questões políticas, visto que é a mesma que faz as determinações dos acontecimentos, por ser pública e de interesse dos mesmos para criação de mão de obra, entre outras questões, entendemos, portanto a funcionalidade da educação e do estado como controlador social, para isso ha diferenciações no tratamento e na oferta dos serviços as diferentes classes sociais. Este fator é percebido desde o período do governo militar, em uma postura autoritária de comando, como coloca Nascimento:

A partir de 1964, a educação brasileira foi organizada com o objetivo de atender às demandas das transformações na estrutura econômica do país, adequando o sistema educacional às necessidades da expansão capitalista. (Nascimento 2007 p.83)

Dentro da perspectiva de formação diferenciada para as classes sociais cria-se uma lei Orgânica do Ensino Secundário destinado a um publico de maior condição, que extinguiu os cursos complementares, substituindo-os por cursos médios de 2º ciclo, os quais passaram a ser

conhecidos como cursos colegiais, nos tipos clássico e científico, com três anos de duração e com o objetivo de preparar e direcionar os estudantes para o nível superior. Isto é mais uma tentativa de manter uma continuidade dos alunos em seus estudos, percebendo o interesse do estado em capacitar jovens para atuar no mercado de trabalho.

Enquanto isso a classe popular tem acesso apenas aos cursos profissionalizantes, de formação profissional (normal, agro-técnico, comercial técnico e industrial) não dando acesso ao nível superior.

A reforma para o ensino médio foi realizada através da Lei Nº 5692/71, que criou o ensino de 1º e 2º graus. O ensino de 2º Grau passa a ser obrigatoriamente profissionalizante. Visando uma ampliação de jovens com formação para ser inseridos no mercado de trabalho, sabendo-se do crescimento da indústria no país nesse momento. A LDB foi o principal norteador para essas mudanças, pois aponta os objetivos para educação nacional. Sobre a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a reforma Curricular do Ensino Médio, os PCN's aponta:

O ensino Médio por meio da LDB (lei 9.394/96) é considerado educação básica, onde se torna um direito do cidadão, lhe ter de forma gratuita, ainda que não seja obrigatório que se curse, mas a oferta sim é obrigatório conforme assegura a lei. Assim a educação escolar conforme art.21 compõe-se: da educação básica, onde temos a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e ensino superior. Sendo o ensino médio a etapa final da educação básica, encaminhando para o nível superior, entre outros objetivos que essa etapa ensino proporciona, tendo em vista as concepções proposta para a contemporaneidade em que o educando seria reflexivo, participativo nas relações sociais garantindo sua cidadania, ou seja, essa nova lei visa preparar para o mundo de trabalho e para a vida social. (PCNs)

A partir da consolidação do capitalismo no país, surge a necessidade de se realizar ações concretas que viesse a ajudar o país a sair da crise que se estalava desde meados de 1970. Tratando do Ensino Médio no Brasil, o Ministério da Educação reconheceu a importância dessas mudanças ao propor o que chamou de “novo Ensino Médio”, isso confirma o papel da educação para o desenvolvimento econômico, a partir do acesso a cultura e ao saber.

Segundo Spósito Outro fator que influenciou, o conjunto de mudanças pelas quais vai passando a educação brasileira na década de 1990 se refere ao papel do desempenhado por países, como o Brasil, na divisão internacional do trabalho, onde o estado mostra o interesse de que esse nível de ensino venha a preparar para o mercado de trabalho, propondo então a universalização do ensino, sobre isso Spósito diz que:

A partir dessa posição, os PCNEM revelam maior preocupação com a inserção do jovem no mercado de trabalho do que com a crise de identidade que a juventude atual experimenta num mundo em que as possibilidades de futuro são difusas ou pouco promissoras, e questionamentos em relação ao modelo de sociedade em que nos inserimos. (SPOSITO 1997 p.319 e 320)

Para isso se estabelece o novo ensino médio que parte de principio de que estando vivendo na época da 3º revolução técnico-industrial, a necessidade de modificações nas diretrizes que regem o ensino médio focando num aprendizado que der conta da “produção e das relações sociais de modo geral”; onde o aluno deverá adquirir os conhecimentos básicos com base científica.

É no ensino médio que o aluno deve ter uma formação geral; desenvolver pesquisa, fazer análises críticas e relações, criar, ou seja, tudo que lhes possibilite o entendimento real, fugindo do modo decorativo, como muitas vezes é trabalhado, estes são os princípios que orienta o ensino médio determinado pela Lei 9.394/96 de LDB. Visando uma ação cidadã e democrática, a educação deve preparar o ser humano nas três dimensões: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, preparando para as relações universais, políticas e de trabalho.

O QUE APONTA OS PCN'S A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES

De acordo com a lei nº 3.394 de 20 de dezembro de 1996, essa lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No artigo 1º da educação cita que ela abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino de pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, comprovando as relações que devem ser levadas em conta quando se trabalha no processo educativo. O artigo 2º diz que a educação que é dever da família e do estado, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício

da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O artigo 3º mostra as bases de princípios para o ensino ser ministrado; dentre os quais está igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; garantia de padrão de qualidade entre outros.

Já com respeito ao direito à educação e do dever de educar no que se refere ao ensino médio o segundo parágrafo do artigo 4º cita que deve haver progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; O parágrafo 6º fala da existência da oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, sendo observado que com o novo quadro social trabalhista as pessoas muitas vezes são obrigadas a trabalhar muito cedo, sendo assim não concluindo o nível básico de ensino. Com o ensino noturno esse grupo social tem a oportunidade de freqüentar a escola e trabalhar assim como aqueles que a deixaram podem retornar.

O artigo 10º trás o dever do estado e no parágrafo VI mostra que, deve-se oferecer com prioridade o ensino médio. Nos artigos 17º e 18º mostra o que compreende os sistemas federal, estadual e municipal dos quais todos engloba o ensino médio. No referente aos níveis e das modalidades de educação e ensino a seção IV referente ao ensino médio, trás no artigo 35º as seguintes modalidades consolidação e aprofundamento dos conteúdos adquiridos nos anos anteriores; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; o aprofundamento do educando como pessoa humana; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos relacionando a teoria com a prática.

O ensino médio esta deixando de ser visto como algo obrigatório e um passo para quem quer entrar no ensino superior, passando a ser visto como uma forma de buscar melhores condições de vida e tudo que engloba um conjunto de direitos a cidadania; dessa forma as pessoas que procuram o ensino médio é algo heterogêneo contendo faixa de idades e níveis sociais diferentes.

MUDANÇAS NO ENSINO MÉDIO: APONTAMENTOS DE OBSERVAÇÕES EM ESPAÇOS ESCOLARES DE MOSSORÓ

O ensino médio é o que tem sido mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, que esta sendo imposta pelas transformações da globalização econômica e a revolução tecnológica.

Nessa nova visão a estética no novo ensino médio, este vem com objetivo de estimular à criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade para serem capazes de conviver com o incerto, o impossível e o diferente. A política tem o papel de reconhecer os direitos humanos e os exercícios dos direitos e deveres da cidadania para preparação do educando na vida civil; saber lidar com o público e o privado. E principalmente fazer uma política que garanta igualdades de oportunidades e de diversidade de tratamento dos alunos e dos professores para aprender a ensinar os conteúdos curriculares. Já a ética de identidade repassa que a educação é um processo de construção de identidades; vale dizer também que a ética da identidade se expressa por um permanente reconhecimento da identidade própria e do mundo, onde a escola tem a responsabilidade de ser o lugar de conviver e o educador tem o papel de formar a identidade de futuras gerações.

Com base no que vimos sobre os anseios para o ensino médio conforme aponta os PCNs, tais como estão distribuídos nos seguintes eixos, dentro da reforma curricular para o ensino médio; Aprender a conhecer: onde compreenderia a necessidade de buscar o conhecimento, possibilitando uma aquisição de conhecimento permanente, visto que seria buscado por ele e não imposto. Aprender a fazer: possibilitando o desenvolvimento das técnicas, com a aplicação da teoria na prática. Aprender a viver: trabalhando a percepção da vida coletiva, onde ha muitas dependências, sendo assim necessário o respeito, a união de todos, entre outros valores indispensáveis para um bom conviver social. Por fim o aprender a ser: trabalha a identidade, a liberdade de expressão, escolhas, frente ao outro.

Ou seja, estes aspectos, estão todos relacionados à formação do aluno com um todo, onde o currículo deve selecionar conteúdo significativo, levando em consideração a interdisciplinaridade, garantindo a construção de competência e habilidade básicas. Esta reforma curricular faz também uma divisão por área de conhecimento, de modo a permitir uma ligação ao trabalhar a interdisciplinaridade, que são; linguagem, código e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias, esta que é de nosso interesse, pois são onde se encontra a geografia, tem a finalidade de formar cidadãos críticos, que reconheçam o espaço e encontre respostas para os problemas, entendendo a sociedade como algo em constante modificação e de construção humana e para o consumo humano, onde seja capaz de reconhecer sua capacidade de ação modificadora das condições de vida entre outras habilidades.

No entanto para verificar como esta sendo feito o ensino médio na realidade escolar, realizamos visita de observação de prática em duas escolas estaduais de Mossoró, onde percebemos duas realidades diferentes, porém com algumas questões em comum, ambas as escolas tem por base curricular os PCNs, como é orientação da secretaria do Estado. Percebe-se também que para muitos dos professores a orientação principal de roteiro de trabalho o livro didático, levando poucas metodologias que leve a atrair o interesse dos alunos para o assunto ou e assim uma aprendizagem mais satisfatória.

Com relação ao preparar para a vida em sociedade e mercado de trabalho, encontramos alguns problemas, não culpamos apenas a escola, pois acreditamos ter raízes na família, no meio social em que estar inserido e no próprio sistema, mas as escolas conforme se compromete a educação na formação integral, deve buscar maneiras pedagógicas para o alcance desses objetivos, para um número considerável de alunos, que possam a vir fazer o diferencial na sociedade.

As escolas observadas atendem a um número muito diferenciado de alunos, mas o nível do público, se aproxima, em relação as condições sociais e ao perfil de interesse pela educação, de forma que se percebe uma falta de estímulo para estarem ali, perceber o objetivo real para que devem estudar, entre outras questões. Diante disso vimos professores preocupados com essa realidade, desenvolvendo seu trabalho com responsabilidade, com aulas bem planejada, levando material didático diferenciado, falando de questões que foge aos conteúdos mas que se fazem importante para a formação pessoal, entre outras questões.

Para a formação profissional, a escola Abel Coelho conta com cursos de profissionalizantes e mentem muitos contatos com empresas e universidades que de certa forma acaba estimulando os alunos a buscar uma continuidade em sua formação. Já a Escola Estadual Jerônimo Rosado, tem uma realidade diferenciada da acima citada, pois conta com os dois níveis básicos de ensino em um mesmo turno levando o professor a usar metodologias iguais no fundamental e no médio. Esse processo acaba se contradizendo com o que traz os PCNEM, pois o ensino médio é o norteador final que prepara o aluno para uma nova etapa na sua vida, seja através de um curso técnico ou superior ou até mesmo para o mercado de trabalho imediato.

Apesar do esforço do professor em tentar trabalhar engajado nessa nova reformulação do ensino, pôde-se perceber que ele ainda se prende ao mundo do livro didático, acabando caindo sem perceber no velho método tradicional de ensino, pois os próprios alunos vêem as matérias como algo meramente descritivo, sem muita importância para sua formação enquanto cidadão e não desenvolve uma criticidade acerca dos fenômenos que os rodeiam, isso implica diretamente na dificuldade que muitos tem ao terminar o ensino médio, pois ficam sem sabem o real significado desse processo básico de formação.

No tocante as novas tecnologias notou-se que as mesmas estão inseridas nos mais diversos ambientes da escola, mas a escola ainda não despertou para trabalhar inserida nessa nova realidade, fato que comprova isso é a presença de alunos que tem acesso diário as redes sociais, usam celulares modernos, então se estamos vivendo conectados uns com os outros sem interferência de distancia torna-se impossível trabalhar isoladamente. Na escola muitos professores utilizam meios diferentes nas suas aulas como a TV escola e laboratório de informática, mas ainda falta desenvolver as competências e habilidades trazidas pelos PCN's, buscando um trabalho interdisciplinar.

CONCLUSÕES

Diante do exposto sobre o “novo ensino médio” pode-se perceber que os PCN'S trazem uma proposta com uma nova forma de trabalhar nas escolas, tendo em vista as necessidades presentes nessa rede globalizada. O ideal agora será preparar o aluno para a vida, desenvolvendo sua visão critica acerca do que está sendo trabalhado nas escolas passando assim a desenvolver uma interdisciplinaridade, vendo que os conteúdos trabalhados pelos professores refletem diretamente para o seu desenvolvimento enquanto ser social. Outro ponto importante que está colocado nos documentos que norteiam o novo ensino médio é a preparação para prosseguir ingressar no mercado de trabalho ou prosseguir nos estudos, seja no ensino técnico ou superior.

Podemos perceber que ainda há muito a ser melhorado para que o ensino nas escolas esteja sendo realizado de acordo com o que a legislação impõe, pois tendo como referência as duas escolas analisadas, os alunos ainda vêem o ensino como algo sem muita importância para sua formação pessoal, vendo como uma obrigação assistir aula, isso torna o conteúdo algo meramente descritivo. Os professores apesar de estarem sempre inovando acabam caindo na

mesmice do ensino tradicional, pois é algo que tem fortes raízes nas escolas, problema que jamais será resolvido isoladamente; então diante das normas educacionais e da execução das mesmas, de um ponto de vista crítico cabe dizer que “o tradicional” está sendo trabalhado de forma inovadora. Dessa forma, cada área de conhecimento deve buscar desenvolver as competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento das propostas do “novo ensino médio”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1997.

GOMES, M., M. A contextualização e as áreas de ciências da natureza e ciências humanas nos PCN para o ensino médio. In: ENDIPE, 11, 2002, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2002.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. **ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS**. www.uepg.br/prosp/publicatio/hum/2007_1/ManoelNelito.pdf.

SANTOS, Rulian Rocha dos. BREVE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL. disponível em; www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf

SPOSITO; Maria Encarnação Beltrão; Eliseu Savério. **GEOGRAFIA**. [S.L.]: [200?].

ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO: AS DETERMINAÇÕES DO CAPITAL NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

Edvaldo Albuquerque dos Santos*

RESUMO

O presente estudo aprofunda o debate sobre o ensino médio regular noturno, objetivando conhecer e analisar a seguinte problemática: a escola média noturna atende à formação do aluno trabalhador? A pesquisa, de natureza teórica, analisa a questão legal no aspecto que, basicamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, ao enfatizar “adequar a realidade do aluno”. Se a escola noturna significa uma escola para o trabalhador, que adequações são concretizadas para esse atendimento? O objeto de estudo é analisado no seu contexto histórico, com base em análise bibliográfica e documental. O estudo bibliográfico que nos possibilita uma compreensão mais ampla da problemática é aquele que parte da perspectiva do materialismo histórico, com bases a partir de Marx e Mészáros, e no âmbito desta perspectiva metodológica, alguns autores que contribuem para refletir a relação entre trabalho e educação, a exemplo de Tonet, Jimenez, Caporalini, Carvalho, dentre outros. No que se refere à função social da escola, constatamos que o aluno trabalhador que por ela passa, na sua grande maioria, não consegue uma produção escolar satisfatória, apresentando altos índices de improdutividade, seja na repetência, seja no abandono escolar, além de uma crescente distorção idade-série. Jimenez (2005) nos alerta nessa condição, ao enfatizar em suas pesquisas, sobre a sensação de vazio, ou seja, do não aprendido como sentimento relatado por esses alunos. O professor também apresenta uma dificuldade latente, pois chega à escola noturna na sua terceira jornada de trabalho, acrescenta a autora. Em Mészáros (2005): apenas a mais ampla das concepções de educação nos remeterá uma mudança radical verdadeiramente, a qual nos instrumentalizará para uma pressão e rompimento com a lógica mistificadora do capital. O notório nesse processo de compreensão é saber que a escola, hoje, mantém na sua essência sua forma original, ou seja, ela não existe para a classe trabalhadora, não é pensada e organizada para a classe trabalhadora. Sendo assim, no contexto do capitalismo, em que se dá o processo de exploração do trabalhador, ela busca a manutenção desta forma societária. Trata-se de uma proposta que se pauta na bandeira da cidadania e da democracia e, no pressuposto, segundo o qual pela via democrática teremos conquistas e a partir dessas conquistas uma escola que atenda a todos de forma igualitária.

Palavras-chave: Trabalho - Ensino Médio Regular Noturno – Aluno trabalhador

* Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas e integrante do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Ontologia Marxiana. Técnico pedagógico da Secretaria do Estado da Educação e do Esporte de Alagoas. professoredvaldo@uol.com.br

A partir do materialismo histórico-dialético, este artigo tem por finalidade compreender os limites da formação do aluno trabalhador no ensino médio regular noturno. É importante destacar que quando se fala em ensino noturno, é comum tratá-lo como problema, nele está presente um nível de insatisfação muito grande. Ou, então, como fato natural, sem solução, já que ocorre com frequência para aqueles que não possuem outra alternativa para escolarizar-se. Para fins de delimitação da temática, nos detemos no aspecto da ‘exclusão escolar’, tendo em vista que a educação sistemática, da qual o aluno trabalhador faz parte, não tem oferecido; uma formação que possibilite uma reflexão radical sobre as condições de trabalho sob as quais estão submetidos, nem instrumentalizá-lo para uma intervenção crítica sobre a realidade desumanizadora encontrada numa sociedade capitalista. O aluno trabalhador, inserido nas relações sociais que caracterizam este sistema perverso acaba desta forma tendo uma formação precária.

Pucci, Oliveira e Sguissardi (1995, p.31), em seus estudos sobre os sujeitos alunos trabalhadores, problematizam:

Talvez a característica mais marcante do aluno do ensino noturno [...] seja sua condição de trabalhador desqualificado e superexplorado ao peso de um salário vil e de uma insuportável dupla jornada de trabalho: a da fábrica, loja ou escritório e a da escola noturna.

Uma outra questão de indiscutível relevância no presente estudo é o mercado de trabalho, uma vez que nele está inserido um elevado contingente de jovens e adultos⁵⁶ que, ao buscarem a escola, se deparam com uma instituição com a qual tem pouca ou nenhuma identificação. E é importante estar atento as determinações do mercado, cada vez mais automatizado, informatizado, que cumpre regras rígidas de planejamento, execução, e controle de todo o processo de produção.

Buscando compreender melhor o perfil dos alunos que frequentam a escola noturna, Moura (2007, p.112) constata que eles:

[...] estão inseridos no sistema produtivo (ou temporariamente fora dele), são os responsáveis pela produção dos bens materiais, mas são excluídos da participação desses bens. Representam, hoje, em algumas regiões do Brasil, da América Latina e de todos os países que compõem o considerado terceiro mundo, quase metade da população. E são um contingente tendencialmente

⁵⁶ Tendo em vista o desemprego estrutural, uma grande parcela destes trabalhadores estão inseridos num mercado de trabalho precário.

crescente, a prevalecerem as atuais políticas e práticas educativas, produtoras de fracasso e exclusão escolar; são aqueles que, mesmo tendo uma história de vida, uma cultura acumulada e expressa através das formas mais diferenciadas possíveis, são desrespeitados, ignorados e marginalizados.

Historicamente, o perfil do aluno que frequenta a escola noturna é um trabalhador inserido no mercado trabalho (formal ou informal) ou potencialmente capaz de estar neste mercado. Independentemente da situação em que esse aluno esteja, inserido como força produtiva em atividade ou não, é importante saber a relação entre sua vivência no mundo do trabalho e sua escolarização. Evidentemente, estamos procurando refletir, a partir da vertente histórico-materialista, sobre o descompasso entre a realidade do aluno trabalhador e o ensino noturno que a ele é ministrado, após um período longo de horas despendidas para o mercado, o qual lhes retira mais que o possível de tempo e força de trabalho expropriada.

Embora Jimenez (2005, p.249) esteja se referindo ao ensino geral seu raciocínio é pertinente também em relação ao ensino médio regular noturno quando a mesma diz:

Quantos estudantes chegam ao fim do curso com a vazia sensação de não ter aprendido nada! Ou seja, nada que ultrapasse o nível dos receituários que se comprovam invariavelmente inaplicáveis na prática; nada que contribua para desvelar a realidade em suas múltiplas dimensões!

Debater o ensino noturno é um grande desafio que se põe em todos os espaços em que o mesmo é vivenciado, discutido, refletido e estudado. Trazer essa etapa da escolarização para o debate atrelado a sua demanda constituída, significativamente, de alunos que trabalham, é um desafio ainda maior, visto que se trata de uma relação importante: o ensino noturno improdutivo (FRIGOTTO, 1989) e aluno-trabalhador inserido, ou não, em um mercado altamente competitivo e desumanizado.

Apesar da sua especificidade, o ensino médio regular noturno, é tratado há anos, inclusive pelo coletivo pedagógico da escola, da mesma forma que a escola diurna. O que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 1996, no seu Art. 4º, parágrafo VI? Vejamos: “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”. Ou seja, a legislação sugere apenas um tratamento diferenciado, uma adequação, tendo em vista a especificidade do período noturno. Contudo, essa sugestão permanece apenas no campo da formalidade. No cotidiano escolar não ocorre nenhuma diferenciação entre os dois turnos, a não ser a própria realidade contraditória que está posta; portanto, o ensino noturno não tem tido um tratamento que atenda à sua especificidade de forma adequada.

Desse modo, a especificidade do ensino médio regular noturno deve ser buscada em aspectos que estão compreendidas entre o tempo letivo a ser cumprido (800 horas anuais, presenciais) à organização administrativo-pedagógica e curricular. Com bastante esmero saber quem é o aluno e quem é o professor. Eles são vistos sem nenhuma particularidade, ou seja, sem um conhecimento apurado das suas reais condições de estudo e trabalho.

Nosella (2005, p.1-2), no texto 'Gramsci e o ensino noturno' analisa os comentários de Gramsci sobre a experiência da primeira semana de aulas do curso noturno para trabalhadores de Turim no início do século XX, publicados no jornal L'Ordine Nuovo:

[...] uma mera transferência para as horas noturnas dos cursos diurnos; que – e sobretudo – na escola socialista para trabalhadores, o espírito, o sentido, os métodos, os instrumentos, os conteúdos, os mestres e as motivações são absolutamente diferentes dos que se encontram nas escolas burguesas: naquelas há vida, desejo de aprender, há entusiasmo; nestas há tédio, mero desejo de diploma e de se garantir na vida pela esperteza.

É importante observarmos como Gramsci expõe as diferenças entre o ensino diurno e noturno; entre uma escola voltada para os burgueses e outra voltada para os trabalhadores. Sob a regência do capital estaremos lidando com uma realidade constituída de valores ideológicos que representam uma e outra classe. E esses valores se fazem presentes na instituição escolar, possibilitando a identificação ou não dos sujeitos com os conhecimentos que são mediados.

Diferentemente do que aconteceu na experiência com trabalhadores de Turim, há aproximadamente cem anos, a escola, objeto de nosso estudo, não consegue, efetivamente, dar conta dessas diferenças. Logo, ela não cumpre sua função social, já que o aluno-trabalhador, nela inserido, na sua grande maioria, não consegue uma produção escolar satisfatória, especialmente, pelo distanciamento existente entre o mundo do trabalho capitalista e as situações pedagógicas vivenciadas. Historicamente, são constatados altos índices de escolaridade negativa, seja na repetência, seja no abandono escolar, além de uma crescente e cumulativa distorção idade-série. Além de tudo, o professor do ensino noturno, na maioria das vezes, tem uma terceira jornada de trabalho. Segundo Pucci, Oliveira e Sguissardi (1995, p.57):

O Estado capitalista contemporâneo, empresário, empregador e representante dos outros segmentos burgueses monopolistas, está transformando progressivamente seus funcionários, em nosso caso, da

educação, de ‘hábeis e competentes artesãos’ em trabalhadores parcelares, desqualificados, proletários como os demais proletários⁵⁷.

Quanto à demanda do ensino noturno, Caporalini (1991) analisa a questão a partir de três eixos principais. A mais comum, é a necessidade que o jovem tem de trabalhar durante o dia e assim complementar a renda familiar ou se auto-sustentar. Muitos desses alunos encontram-se no mercado informal. Mas também sabemos que diante do desemprego, o aluno da escola noturna nem sempre está inserido no mercado de trabalho. Muitos buscam a escola noturna também para exercerem atividades domésticas, como cuidar da casa, dos filhos, dos irmãos mais novos. Existem também aqueles que veem na escola noturna um clima mais apropriado aos seus interesses de agrupamento e ainda, aqueles que acreditam existir nessa escola uma maior flexibilidade no processo de ensino, oferecendo mais oportunidade de aprovação. Com isso, o ensino noturno acaba sendo visto como um espaço de maior tolerância com o não raro descompromisso dos alunos com o tempo de estudo.

Esse quadro traz uma visão elementar dos nossos alunos trabalhadores que frequentam as escolas noturnas. Diante disso, perguntamos: a forma como eles percebem a escola os levam a um resultado de formação adequado às exigências postas e necessárias à superação da lógica de mercado hoje? A escola está preparada para receber esses alunos nos múltiplos interesses e condições que se encontram?

No livro *A escola pública e o desafio do curso noturno*, Silva e Nogueira (1987, p.1), já afirmavam na década de 1980, “A escola pública é importante, mas [...] não vai bem”.

O ensino noturno no Brasil apresenta características muito próximas ao que entendemos atualmente como políticas de correção e ajustes ao modo de produção capitalista, que vem se dando ao longo da história brasileira. Elas não se firmam apenas na educação, mas também no atendimento à saúde, à segurança, ao lazer etc. Contudo, no caso da educação, a política de reajuste neoliberal tem impactado com maior intensidade o aluno trabalhador. Estas políticas públicas têm sido gestadas pelos vários governos e não chegam sequer a atender à população. Segundo Caporalini (1991, p.31-32):

Uma escola comprometida com o interesse das classes trabalhadoras deve ter como preocupação básica a criação de condições para que estas articulem suas diversas experiências históricas e as formas de seu

⁵⁷ Quando essa afirmação é feita, é importante deixarmos claro: não se está identificando o trabalho de um cortador de cana com o trabalho de um professor. Está se fazendo apenas uma comparação deste último com o primeiro, quando constatamos a prolongada jornada de trabalho, difíceis condições profissionais, desqualificação, baixos salários, também experienciados pelos educadores.

conhecimento num todo homogêneo, de modo que possam elaborar uma nova concepção de mundo.

E continua afirmando que:

A educação dentro desta escola não deve aparecer reduzida, portanto, à pura transmissão e acúmulo de informações com vistas a uma maior qualificação dos trabalhadores, mas se impõe como necessária para o exercício da consciência crítica, para a construção de uma nova concepção de mundo e de uma nova sociedade.

A autora afirma que a escola comprometida com a classe trabalhadora não deve apenas qualificá-la para o trabalho. Deve possibilitar-lhe uma compreensão crítica das relações sociais existentes assim como perspectivar a construção de uma nova forma de sociabilidade onde não exista a exploração do homem pelo homem. É necessário compreendermos que o problema da educação da classe trabalhadora está relacionado à questão da sociedade encontrada no capitalismo. O modo de produção vigente reduz, em grande medida, a possibilidade de uma escola que responda efetivamente às necessidades da classe trabalhadora. Trata-se de um contingente de alunos trabalhadores que vivem num tempo limite, tanto para atender à brutalidade das horas de trabalho, quanto para dispor de um tempo limitado para se apropriar da cultura oferecida pela escola, em condições muito precárias⁵⁸. Para Tonet (2007), é impossível compreender a situação da educação sem apreender a lógica mais profunda que preside o envolver da sociedade capitalista.

As condições sob as quais se encontra a escola noturna brasileira compõem um quadro histórico de insucesso nos seus resultados, que vão desde o abandono até a múltipla repetência. Tem se tornado comum o desmonte da escola tanto no ensino fundamental como no ensino médio, como se isto fosse algo natural. Isto se torna mais evidente na escola noturna quando analisamos o perfil do aluno que busca o ensino noturno. Ele já traz consigo um histórico de insucesso desde o ensino diurno, quando é obrigado a trocar de turno para garantir sua sobrevivência, seja ela pessoal ou familiar. Sendo assim, o insucesso permeia a escola na sua totalidade. O ensino noturno simplesmente traduz de forma brutal, o que Frigotto (1989) nomeia de “escola improdutiva” no livro *A produtividade da escola improdutiva*. A escola não consegue atender de forma apropriada às demandas da sociedade, apesar da boa vontade legalista.

De acordo com Caporalini (1991, p.32-33):

⁵⁸ É ilustrativa a análise de Bertoldo (2008) sobre as precárias condições de escolarização dos trabalhadores cortadores de cana numa região alagoana.

Tem-se que optar entre continuar tratando o estudante que trabalha como carente crônico que precisa ser alimentado, informado, integrado, educado sob formas compensatórias e paliativas, ou passará a tratá-lo como um cidadão trabalhador historicamente excluído dos direitos básicos que, através de uma educação de boa qualidade, precisa tomar consciência dessa exclusão e se organizar na reivindicação de seus direitos.

Como podemos observar ao longo deste artigo, os autores que tomamos como referência concordam com a necessidade de uma nova postura na condução do ensino noturno, considerando as especificidades dos estudantes deste turno. É isto que Caporalini está afirmando. Para um melhor entendimento da questão, vejamos mais alguns elementos que delineiam o perfil do aluno que procura a escola noturna, que pode apresentar um histórico escolar bastante crítico, com múltipla repetência, o que significa o retorno à escola de uma pessoa mais madura, que pode ser um trabalhador empregado ou não.

Outro elemento que configura o perfil do aluno trabalhador é a “juvenização” da escola básica do aluno noturno, ou seja, o jovem que, por seu histórico de repetência, e outros, do período diurno diurno, busca uma escola “facilitadora”, uma característica bem presente hoje no consciente coletivo desses jovens, que por experiências já incorporadas encontram na escola a saída para sua certificação.

Esse aluno que busca a escola noturna tem, na sua maioria, uma perspectiva de que ao adquirir essa escolaridade, ingressará no mercado de trabalho, bem como conseguirá uma melhor condição de vida, uma condição na qual a escola é prepositiva na sua origem e missão existencial.

Mas, que escola é essa? Na verdade, trata-se de uma escola que nas atuais políticas de sustentação não se apresenta capaz de atender devidamente a esse aluno. E muito se discute sobre a competência técnica, uma competência que seja a base para o desenvolvimento de um trabalho que atenda a um fim imediato. É comum vislumbrar a técnica como condição para atingir melhores resultados. Sendo assim, espera-se que os resultados educacionais, através da técnica pela técnica, assegurem aos nossos alunos as melhores aprendizagens através do acesso ao conhecimento elaborado ao longo da história e sistematizado para atender a determinado grupo. Mas, para Saviani (2003, p.64):

[...] a identificação dos fins implica imediatamente competência política e mediatamente competência técnica; a elaboração dos métodos para atingi-los implica, por sua vez, imediatamente competência técnica e mediatamente competência política. Logo, sem competência técnica-política não é possível sair da fase romântica

Fase romântica significa um fazer pedagógico vazio de um arcabouço, que não contemple apenas as ações do cotidiano pedagógico como: diagnóstico dos resultados de aprendizagem, planejamento, reuniões e avaliação. Essas ações comuns no ambiente escolar é a simples reprodução do fazer pedagógico, é o ativismo que embrutece os seres humanos que fazem esse coletivo. É nessa perspectiva que Saviani (2004) levanta a questão de ir além desse fazer técnico e chegar ao comprometimento com a política.

Duarte (2003), em seu livro *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões*, aborda algumas questões relativas à aprendizagem, dando ênfase à concretude da vida do aluno trabalhador. O autor afirma: “[...] entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente” (DUARTE, 2003, p.8).

Para Moreira e Silva (1995, p.150)

[...] as escolas terão de ser caracterizadas por uma pedagogia que se comprometa seriamente a acolher visões e problemas que sejam de profundo interesse para os alunos em suas vidas cotidianas. Igualmente importante é a necessidade de as escolas cultivarem um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana capazes de associar as questões pessoais e sociais ao projeto pedagógico de ajudar os alunos a se tornarem cidadãos críticos e atuantes.

Em outras palavras, espera-se que as escolas contribuam efetivamente no acesso a um conhecimento que revele sua condição de sujeitos de classe, que essa condição de acesso seja de forma crítica e reflexiva. Que seus interesses sejam atendidos e que os torne capazes de lutar, chegarem ao enfrentamento de qualquer forma de negação de suas condições de sujeitos produtores de riquezas.

De acordo com Carvalho (1997, p. 55-57), quando analisamos o ensino noturno, nos deparamos com um forte ingrediente que é a exclusão escolar:

O período noturno, portanto, é reservado ao aluno que trabalha, sendo essa a maior diferenciação entre os períodos. Mas essa ‘atenção especial’ que, no entanto, não evita a exclusão do aluno, pois parece ser este, afinal, o sentido último das reprovações contínuas, encobre e revela uma atitude discriminatória. [...]. Em síntese, ensina-se menos à noite e reprova-se mais.

Quando dizemos que a escola exclui ao não atender minimamente o que consideramos seu papel básico, que é transmitir o conhecimento acumulado ao longo da história, a ciência a

qual a humanidade necessita apropriar-se, estamos reavaliando a escola e sua função social. E quando dizemos que a escola noturna ensina menos, estamos evidenciando o recrudescimento dessa situação problemática que se expressa no agravamento dos índices de reprovação e abandono. Na relação não ensino versus reprovação e abandono nos remetemos ao exposto no início desse trabalho, quando apresentamos o distanciamento existente entre o ensino proposto e o executado, de forma padronizada, numa escola onde chega um aluno que em si é um sujeito estranho a mesma. Se elegemos o aluno noturno como foco do debate, esse estranhamento escola versus aluno se complexifica absurdamente.

Em meio às inquietações que atingem diretamente a discussão do ensino noturno encontra-se a necessidade de conhecer o perfil do professor que trabalha hoje nessa escola noturna. Trata-se de um sujeito que traduz uma formação que lhe negou o conhecimento sobre a especificidade do ensino noturno. Sua formação tem característica de padronização. É pensada e executada de forma homogênea para atender uma demanda que é indiscutivelmente diversa. Sendo assim, as condições reais, segundo Pucci, Oliveira e Sguissardi (1995, p.102) “são de ‘improdutividade’, de um funcionário público sujeito às mais variadas normas específicas e com uma suposta ‘autonomia’ em relação ao projeto e gestão de seu trabalho”.

A escola, por não possuir estrutura física e humana que atenda a uma demanda que é real, concreta, se afirma como arcaica, carente, despreparada e autoritária; que simplesmente assume e cumpre funções para a manutenção da ordem vigente na sua base operativa. Esta escola deve ser superada e atuar como espaço de reflexão, a partir de um ponto de vista histórico e social, tendo como causa a emancipação do trabalho e dos trabalhadores.

Tendo em vista essa concepção de escola, Pucci, Oliveira e Sguissardi (1995, p. XVI) entendem que:

[...] a ciência é produto do trabalho humano e pode se transformar em instrumento de formação do trabalhador, e, por outro lado, tendo em conta que o fortalecimento da posição do trabalho na luta de classes e a recuperação da qualidade do saber socialmente produzido – a ser posto ao alcance dos trabalhadores – não teriam muitas chances de sucesso sem a mais estreita vinculação entre ação no interior do aparelho escolar e as lutas mais gerais dos trabalhadores (partidos, organizações operárias etc.) ao nível do aparelho de produção.

É possível a construção de uma escola noturna concebida enquanto instrumento de emancipação dos alunos trabalhadores; ou seja, que torne possível o acesso a um conhecimento capaz de revelar a realidade em que estão inseridos. Desse modo, compreendendo o mundo em

que vivem, e que sejam capazes de contribuir para a superação dessa forma societária fundada na exploração humana. Portanto, trata-se de um conhecimento histórico e social, construído pela humanidade e que pode contribuir para a sua elevação aos mais altos graus de capacidade. Estamos, pois, apontando uma nova forma de socialização para a humanidade, conforme Mészáros (2005, p.82): “apenas a mais ampla das concepções de educação nos remeterá para uma mudança radical verdadeiramente, a qual nos instrumentalizará para uma pressão e rompimento com a lógica mistificadora do capital”.

Ou ainda nas palavras de Tonet (2005, p.210) “[...] quanto menos compreendida e atacada a realidade prática desumanizadora, tanto mais forte o discurso dito humanista, crítico, etc. [...]”. Sendo assim, é urgente uma efetiva instrumentalização no espaço escolar pelos sujeitos trabalhadores, para desvendar sua realidade enquanto sujeitos produtores da riqueza material e espiritual da qual são parte.

REFERÊNCIAS

- BERTOLDO, Edna; MAGALHÃES, Belmira. (Org.) **Trabalho, Educação e Formação Humana**. Maceió: EDUFAL, PPGE, CEDU, 2005.
- _____. A miséria da educação. **Jornal Voz das Comunidades**, Brasil, nov. 2008, p. 11.
- BRASIL. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. _Organizadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.
- BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.
- CAPORALINI, Maria Bernadete S. C. **A transmissão do conhecimento e o ensino noturno**. Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 1991.
- CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino noturno: realidade e ilusão**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Coleção Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- JIMENEZ, Susana Vasconcelos. Trabalho e a educação do trabalhador: desafios atuais. In: MAGALHÃES, Belmira; BERTOLDO, Edna. (Org.) **Trabalho, Educação e Formação Humana**. Maceió: EDUFAL, 2005, p. 243-255.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOURA, Tânia Maria de Melo. Os alunos jovens e adultos que buscam a Educação de Jovens e Adultos: quem são e o que buscam na escola. 2007.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de; SGUISSARDI, Valdemar. **O ensino noturno e os trabalhadores**. 2. ed. São Carlos: EDUFSCar, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Educação. **Do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, Rose Neubauer da; NOGUEIRA, Madza Julita. **A escola pública e o desafio do curso noturno**. 4. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO I NA LICENCIATURA PLENA EM FILOSOFIA

Ismael Bosco Pereira²

Leila Dantas Carmo³

Rodolfo Rodrigues Medeiros⁴

Resumo:

A discussão a cerca do retorno obrigatório do ensino de filosofia no Ensino Médio, tem gerado preocupação e análises constantes por parte de alguns filósofos, e até mesmo do corpo discente de muitos cursos de licenciatura plena em filosofia. Alguns questionamentos surgem a partir principalmente da preocupação de como ensinar filosofia, ou de como a realidade da inserção da filosofia, em horários destinados a aulas de portes teóricos e de grande valor prático, para o desenvolvimento dos jovens na sociedade contemporânea, a partir do ingresso em faculdades e universidades. Estas preocupações levaram a crer que a partir do Estágio supervisionado I, do curso de Licenciatura plena em Filosofia, do Campus Caicó/RN - CAC, da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais - FAFIC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, poderíamos elaborar um perfil correspondente ao que encontramos em sala de aula. Primeiro ponto a ser discutido é a respeito de que, tanto em escolas particulares como em públicas, estas dependem de uma carga horária desproveniente e desmotivante na área do Ensino de filosofia. A Segunda preocupação foi de Criar conceitos, metodologias e estratégias, a fim de que os alunos possam não só experimentar a filosofia e seus conceitos, como também levá-la para o seu cotidiano, tornando-se um cidadão ético e responsável pela sua sociedade. Capaz de refletir a cerca do mundo e seus conhecimentos. Agindo como ser atuante e reflexivo. Por fim, as experiências do Estágio supervisionado I, além de uma maneira de aproximar os futuros docentes da prática em sala de aula, e vivência da escola com um olhar analítico, é acima de tudo um contato permanente com a sociedade que pode modificar-se, no desenvolvimento educacional de seus indivíduos e na responsabilidade para com os mesmos, relacionando-os com os conhecimentos adquiridos e transmitidos pelos seus mestres.

Palavras-Chave: Ensino; Filosofia; Estágio Supervisionado e Experiência.

²Aluno do 5º período do curso de Filosofia, Campos Caicó da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN; Autor; ismael.acolito@hotmail.com.

³Aluna do 5º período do curso de Filosofia, Campos Caicó da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN; Autora; leila.antas@hotmail.com.

⁴Aluno do 7º período do curso de Filosofia, Campos Caicó da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN; Co-autor; rodolfo.caico@hotmail.com.

No estágio Supervisionado I, a experiência com a realidade da instituição de ensino que durante um período de observação por parte dos alunos de todos os cursos de Licenciatura, é acima de tudo uma busca necessária ao conhecimento da área em que os discentes destes cursos,

em especial de Licenciatura Plena em filosofia, que é a área em que este estágio está inserido. As metodologias, e técnicas a cerca do ensino de filosofia passam a ser desenvolvida e aprimorada a partir deste componente obrigatório na academia.

Previsto do Projeto Pedagógico do Curso – PPC/UERN, 2006, o Estágio Supervisionado é uma experiência que visa o ingresso do futuro docente na área desejada, e que obrigatoriamente, desenvolve em seus alunos a autonomia, criando assim meios que serão constituídos por eles, visando à contextualização e a responsabilidade de ministrar futuras aulas. Nesta perspectiva, o estagiário torna-se um individuo responsável pelo seu próprio desenvolvimento tanto na academia como na observação da instituição e nas aulas ministradas pelos docentes da área de Licenciatura Plena em Filosofia. É também uma oportunidade de conhecer e analisar a instituição que poderá ser inserido, toda a sua estrutura, desde a estrutura física (local onde está situada, a conservação do prédio, das salas, dos laboratórios e etc.), até a pedagógica (Projeto Político Pedagógico – PPP, formação do corpo acadêmico, dos funcionários e etc.), possibilitando uma visão da realidade na qual a disciplina de Filosofia está inserida e seus resultados alcançados, em uma perspectiva histórico-social, na qual a referida instituição atua.

Como a teoria e prática tem se tornado motivo de discussão e preocupação para com a docência de filosofia, tanto da prática educacional quanto a própria formação acadêmica dos seus indivíduos, esta preocupação é válida para toda a educação brasileira, como nos afirma as Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, quando nos fala de a competência de associar a teoria e a prática no ensino deve ser continua, e a sua responsabilidade, recai acima de tudo nos seus futuros discentes. É neste contexto que o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Filosofia (PPC), na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN estabelece como pontos principais e absolutos os seguintes objetivos:

“O ensino é o principal campo de atuação do licenciado neste Curso. Como professor, o filósofo se relaciona com a comunidade através do processo contínuo e constante de ação-reflexão-ação, tendo por base a vivência na sala de aula, propõe, analisa e direciona a resolução de situações-problema contextualizadas e cumpre seu objetivo profissional, em vista à aprendizagem dos educandos. Enquanto pesquisador e crítico, ele comunica o resultado de sua reflexão, escrevendo ou lecionando.” (PPC, 2006, p 34)

A compreensão de onde iremos nos inserir, parte desta perspectiva, de como professores de filosofia o nosso campo de atuação não poderá resumir-se apenas a sala de aula, mas a uma constante atualização do mundo e suas problemáticas, de maneira que o professor-filósofo seja intermediário entre o ensino de filosofia e a sua prática no meio da sociedade. Como um pólo de atração e irradiação de saberes.

Nisto refere-se LIMA (2004, p. 16), “[...] a hora de começar a pensar na condição de professor na perspectiva de eterno aprendiz, É a hora de começar a vislumbrar a formação continua como elemento de realimentação dessa reflexão.”, a responsabilidade de compreender estas palavras, não pode ser comparada com as que de maneira concretas serão lançadas no meio da sociedade, a partir do nosso desempenho como educadores da futura sociedade reflexiva. Sendo o Estágio a “porta”, para a entrada dos futuros docentes, cabe a cada um que nela passar contribuir e diferenciar o ensino de filosofia, em todos os lugares e instituições, seja elas públicas ou particulares.

Na observação que todos os discentes de licenciatura, em especial os de Filosofia, obrigatoriamente cumpriram, diz respeito ao encontro com todos os aspectos da instituição na qual por meio do Termo de concessão do estudante – TCE estarão submetidos aos professores responsáveis, e estes na incumbência de prestar-lhes todos os serviços possíveis, para que a diagnose possa ser estabelecida, segue as orientações a cerca desta:

“Diagnosticar a realidade do campo de estágio, sua estrutura física, administrativa, técnica, didático-pedagógica e metodológica, em termos quantitativos e qualitativos, política, filosofia e funcionamento dos diversos setores e a interação que se estabelece entre os mesmos, através de instrumentos investigativos, bem como atividades complementares geradas pelo diagnóstico, sendo todos os instrumentos definidos, orientados e acompanhados junto ao professor de Estágio Supervisionado, tais como observação, fichas, formulários, questionários e entrevistas relacionadas.” (UERN – PPP, p. 94)

Por meio destes procedimentos, caracterizam-se as diversas metodologias na qual os alunos estagiários estarão sujeitos, pois a sua competência como docente começa a partir da

responsabilidade de viver e experimentar bem este período na faculdade. Este pode ser considerado um espaço decisivo para a prática docente, pois nela o discente de filosofia, por meio da prática estabelecerá um diálogo com o seu curso e a realidade escolar, e possibilitar ainda mais a aproximação entre teoria e prática. Cabe a cada estagiário a autonomia de decidir a cerca dos diversos processos a qual os professores supervisores estabelecerem como critérios de avaliação, pois cada qual já se prepara de forma concreta às dificuldades em sala, e conseqüentemente á realidade educativa do Brasil. os critérios de avaliação partem de avaliações, e a aprovação por parte das notas, a qual os alunos respectivamente recebem, desta maneira este relatório além de uma avaliação, transpassa o limite da nota e delimita o caminho certo da preocupação da autonomia, e o desejo pela licenciatura. Sabendo que ao longo do processo ensino-aprendizagem, o estagiário adquire maturidade suficiente, para que, ao longo do caminho, a sua formação possa atualizar-se constantemente, e decisivamente, integrar uma identidade profissional, adequada ao seu espaço e na sociedade na qual está inserido.

“[...] o estagio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejada gradativamente e sistematicamente com essa finalidade.”
(PIMENTA; LIMA, 2004, p. 62)

As atividades na qual cada estagiário de qualquer licenciatura, por vezes não é a das melhores, mas visando o que nos foi citado acima, fica bem claro que de alguma forma esta identidade profissional é gerada, construída e referida, de maneira que a partir desta experiência, de observar a escola, o comportamento dos alunos primeiramente, o diálogo entre estes e seus professores, funcionários e etc, responsabiliza a cada um de nós. Nesta perspectiva o ambiente escolar se torna um lugar atraente e cativante, pois é nele que os alunos se realizam, e realizam a muitos. Por isto, no Estagio Supervisionado I, veremos a partir da observação a escola, como esta se dá com relação á estrutura física, como salas, laboratórios, e etc.

Uma das Instituições observadas pertence á rede Estadual de ensino, a observação e análise foram feitas pelos alunos Allany Vitória Cardoso Cruz; Leila Dantas

Carmo, Rosana Lopes dos Santos e Rodolfo Rodrigues Medeiros. A instituição foi criada no ano de 1979 durante o governo de Lavoisier Maia, no decreto de Lei nº 7.742 de 14/11/79 e reconhecida pela portaria 054/94 de 22/03/1994. Até então era chamada Escola de 2º Grau – PREMEN (Programa de Expansão e Melhoria de Ensino), a partir de 1980 passou a ser conhecida como Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim - EECCAM.

A escola atendia até 1996 alunos para o Ensino Profissionalizante e Médio, em 1997 implantou também o Ensino Fundamental II também (sendo inserida uma série por ano de 1997 a 2000) então a escola ficou superlotada, então a partir de 2003 passou a não abrir matrículas para os 5º e 6º anos e eliminando as séries gradativamente até o ano corrente, hoje atende a alunos do Ensino Fundamental (apenas do 9º ano) e do Ensino Médio. Sendo um total de 1.538 alunos matriculados no ano de 2011, divididos em 151 no Ensino Fundamental e 1385 no Ensino Médio e sendo 690 alunos no turno matutino, 493 alunos no turno Vespertino e 355 alunos no turno Noturno. Estes vão de 13 anos de idade a até mais de 40 anos.

Esta funciona durante os três horários: Matutino, Vespertino e Noturno. E passou recentemente por uma reforma onde foram feitas algumas modificações na parte física desta instituição. Hoje atende em sua maioria a um alunado pertencente “a classe popular, de renda familiar baixa, sendo obrigada a ingressar no mercado de trabalho precocemente por questão de sobrevivência” (PPP, 2011.), mas atende também a alunos de classe média.

Depara-se com os mais diversos tipos de problemas sociais existentes, os exemplos mais comuns são: a prostituição, o uso de drogas, a opção sexual, o alcoolismo e a proximidade de vários bares em relação à escola.

“Ressaltam-se ainda outros problemas agravantes no processo de ensino e aprendizagem: a falta de respeito, a indisciplina, a apatia, o desinteresse, a cola, a ausência de alunos na sala de aula, a evasão, a repetência...” (PPP, 2011, p.10)

Isso tudo interfere na frequência de faltas do alunado, e quanto a questões de prostituição e opção sexual, passa a interferir quando estas passam a ser uma espécie de preconceito causando Bulling e mesmo agressões físicas explícitas, mas este preconceito ocorre hoje de forma mínima na instituição.

A EECCAM hoje é referência em todo o município e regiões vizinhas, é a escola pública de Caicó com maior nota no ENEM 2010 (5,3), e com maior índice de aprovação em Vestibulares no mesmo ano, sendo cerca de 80 aprovados.

A outra Instituição observada pertence à rede Privada de Ensino, realizada no período de 14 de abril de 2011 á 02 de junho de 2011, pelo aluno estagiário Ismael Bosco Pereira, devidamente matriculado na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, no curso de Licenciatura Plena em Filosofia, do Campus Caicó - CAC. Durante o período de observação, que se deram no turno matutino, foram colhidos diversos dados sobre O Colégio Diocesano Seridoense-CDS, escola Particular da Cidade de Caicó/RN. Que orientada pelo Professor Orientador de Estagio Supervisionado I, Prof. Ms. José Eudo Bezerra, organizando-o em forma de relatório para uma frutuosa avaliação da instituição.

O Ginásio Diocesano Seridoense foi fundado em 1º de março de 1942 pelo primeiro bispo da Diocese de Caicó-RN, Dom José de Medeiros Delgado, iniciando suas atividades escolares com 41 alunos matriculados nos cursos de primário. Atualmente atua como Colégio de ensino Infantil, Fundamental I, II e Médio. Localizada na Praça Dom José Delgado, S/N, Bairro Paraíba CEP: 59.300-000 - Caicó/RN - Tel. (84) 3421-1635 / 3421-1636 - E-mail: cdscaico@cdscaico.com.br. Site: www.cdscaico.com.br.

As disciplinas de Sociologia e Filosofia passaram a ser consideradas componentes curriculares obrigatórios na Educação básica, que é formada pela educação infantil e pelo ensino fundamental e médio a partir de 20 de dezembro de 1996, com a lei de número 9.394. E na EECCAM estas foram inseridas no currículo a partir do ano de 2008.

Hoje esta é ofertada em todas as séries do Ensino Médio da Instituição, tendo uma carga horária de 1 h/a por semana em cada turma dos três turnos (Matutino, Vespertino e Noturno) e sendo lecionada por dois professores graduados em Filosofia e concursados, sendo assim professores efetivos da instituição. São eles:

A professora Sueny Nóbrega Soares, 39 anos, Graduada em Filosofia (UERN), atuando a 21 anos na Educação e há quatro anos na disciplina de Filosofia, já tendo atuado

em outras áreas da educação como: Professora de História, Ciências, Ética e cidadania, como também em cargos de gestão.

E o professor Suedson Relva Nogueira, 30 anos, Graduado em Filosofia (UERN), atuando a sete anos na Educação e há três anos na disciplina de Filosofia, já tendo atuado em outras áreas da educação como: professor de judô e estagiário de História e Geografia.

Até então os alunos do Ensino Médio não possuem material didático para a disciplina de Filosofia, a carga horária da disciplina é restrita e esta não possui em currículo nacional a ser seguido, o que ocasiona no alunado a dificuldade na leitura e interpretação dos textos filosóficos, bem como os conceitos filosóficos.

Os conteúdos das aulas observadas da professora Sueny são selecionados de acordo com a proposta dos PCNs, sendo vistos Temas Filosóficos (Liberdade, Ideologia, etc.), principalmente na 3ª Série como também a História da Filosofia (Períodos da filosofia, etc.), principalmente na 1ª e 2ª séries.

No caso da aula observada, ocorrida no 2º Ano “C”, o tema da aula foi “A Razão: Inata ou Adquirida”, no primeiro momento a professora fez uma comparação entre Inatismo e Empirismo, duas correntes filosóficas que se distanciam quanto o conceito de razão. Logo após passou para os discentes o mito de Er, para explicar o Inatismo Platônico e depois deste momento fez a diferenciação destas correntes apontando seus problemas. Por fim, passou uma atividade para casa com questões sobre este tema e que deveriam ser entregues na aula seguinte.

Os conteúdos das aulas observadas do professor Suedson são selecionados de acordo com Temas Filosóficos (Ideologia, etc.) misturados com a História da Filosofia em todas as séries.

No caso da aula observada, ocorrida no 1º ano “A”, o tema da aula foi a Ideologia. No primeiro momento houve a Chamada, após isto o professor passou um trabalho grupal sobre o tema a ser trabalhado. Este pediu que os alunos formassem grupos de 5 e distribuiu um texto intitulado Ideologia retirado do livro Ética e Cidadania: Caminhos da filosofia: Elementos para o ensino de filosofia/ Sílvio Gallo (coord.); 11ª Ed. rev. e atualizada; Campinas, SP: Papyrus, 2003. e pediu que estes fizessem a Ligação entre Desejo – Ideologia – Consumo.

Após isto Seria feita a apresentação dos resultados deste trabalho em forma de seminários para comparar a opinião dos grupos.

O ensino da disciplina de filosofia no Colégio Diocesano Seridoense – CDS é uma das prioridades da instituição, mesmo antes da aprovação da lei que legaliza o ensino obrigatório de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, a mesma já apresentava a disciplina aos seus respectivos alunos. De maneira geral, a disciplina de filosofia, tem uma carga horária de 40 h /aula, todas no turno Matutino, pois a instituição nos horários de aula funciona apenas no período da manhã e o sábado é dia letivo, para os 3º anos, que no caso filosofia faz parte de uma das aulas ministradas.

Nas quintas-feiras os anos: 1º A; 1º B e 1º C, são ministradas nos 1º, 2º e 4º horários respectivamente. Nas sextas-feiras, as aulas são ministradas nos 2º anos: A; B e C, nos horários: 1º; 3º e 2º horários respectivamente. Nos 3º anos: A e B, as aulas são ministradas no sábado, como já mencionado acima, nos seguintes horários: 5º e 3º respectivamente. Com isso por semana são ministradas 08 aulas, em 08 turmas diferentes.

No que diz respeito á instituição Privada, Colégio Diocesano Seridoense – CDS, as aulas são ministradas pelo Professor Ms. José Eudo Bezerra, formado em Filosofia, com a idade de 45 anos, á 17 anos atuando diretamente na educação, e 10 anos trabalhando com a disciplina de Filosofia, assim também como Professor Acadêmico do Curso de Licenciatura Plena em Filosofia, no Campus Caicó – CAC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Atuando também no Ensino Fundamental com as disciplinas: Ética, artes e Cidadania. Para o professor as potencialidades a cerca da disciplina ofertada, diz respeito à forma de como os alunos aceitam a mesma, compreendendo o seu papel na sociedade, e assumindo o caráter interdisciplinar com o qual estão inseridos. E uma das dificuldades encontradas pelo professor é a falta de professores que atuam na área, não só na instituição, mas também em outras instituições. Os planejamentos elaborados pelo professor são bimestrais, de acordo com o material didático que a instituição oferece para os seus alunos (lembrando que a escola tem um convênio com o sistema Objetivo de Ensino, assim os módulos e todo material didático pertence á este convenio), e com algumas contribuições, como por exemplo: Os comentadores de Filosofia; ARANHA. Maria Lúcia; MARTINS. Maria Helena Pires; Filosofando; Introdução á Filosofia; COTRIM. Gilberto; Filosofia Temática; Obras Filosóficas e etc.

De acordo com os documentos oficiais, a disciplina perpassa um olhar sobre o mundo e a capacidade de seus alunos pensarem e expressarem seus pensamentos de forma crítico-reflexivo, com isso os conteúdos seguem um dos passos pensados pelo documento Parâmetros Curriculares Nacionais + - PCN+, (2006; p. 49) quando nos diz da: “Desde há muito tempo, a escola

estrutura seu conteúdo programático em torno do ensino das diversas disciplinas, muitas vezes de maneira enciclopédica, tentando dar conta da avalanche de conhecimentos. Além da perversa ênfase no conteúdo, essas inúmeras disciplinas permanecem estanques em seus territórios, levando a uma aprendizagem fragmentada da realidade.” De maneira que a filosofia aos olhos do PCN+ reviva a experiência de levar o indivíduo a coerência das idéias e o perfeito entendimento daquilo que se está lecionando.

Visando este pensamento, o professor organiza as atividades a serem dadas em sala, com uma organização de conteúdos e de estrutura de acordo com os períodos e encaixando-os com os temas propostos pelos módulos de ensino da instituição. De forma dinâmica e prática as aulas da disciplina de filosofia, permitem aos alunos a exposição de seus pensamentos, e de suas análises á respeito dos temas tratados nos módulos, assim como as sensibilizações feitas a partir de vídeos, debates e oficinas, elaborada pelo professor e possibilitando uma abertura maior ás questões filosóficas e seus entendimentos por parte dos alunos.

Para os alunos, que por meio de algumas questões a cerca do ensino de filosofia, podemos constatar a preocupação com o ensino da disciplina, pois para eles é de grande valia, pois ajuda a compreender o mundo e seus questionamentos, que a partir da filosofia o mundo passa a ser observado de outra forma, levando a pensar cada vez mais.

Portanto uma síntese do que foi observado durante o período de 03 meses no Colégio Diocesano Seridoense – CDS de Caicó/RN, e da Escola Estadual Calpúrnia Caldas de Amorim – EECAM, este artigo tem a importância de direcionar experiências e informações a cerca das instalações da instituição e de como o Ensino de Filosofia no Ensino Médio possibilita aos alunos um processo progressivo, de acordo com todas as diretrizes dos vários documentos a cerca da educação no Brasil.

A teoria e a prática conservam nos alunos a demonstração de que se é possível levar os mesmos, a refletirem o seu papel na sociedade e inseri-los sem qualquer risco ao futuro mundo profissional, no qual serão inseridos posteriormente. E o papel do professor é senão ligar os caminhos entre escola e sociedade, e ajudar os alunos á escolherem os seus projetos e enfrentarem com um pensamento crítico-reflexivo, ás dificuldades impostas pela sociedade e suas problematizações. Aceitando de maneira concreta de que a atualização educacional, tanto por parte dos professores, quanto da instituição de ensino, possibilita um desenvolvimento cognoscível inigualável para os alunos e seus respectivos projetos.

Nenhum imprevisto ou incidente que violasse o acordo com o Termo de Compromisso de Estágio – TCE foi detectado. Desta maneira este relatório encerra um dos passos do Estágio Supervisionado I, servindo de apoio para os futuros estágios que serão desenvolvidos até o final do curso de Licenciatura Plena em Filosofia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARAÚJO, Ivanilza M. I. Lins, DAMÁSIO, Ália Eine de Queirós, FARIA, Maria do Socorro de, *Projeto Político Pedagógico EECCAM*, Caicó , RN: 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e dos Desporto (MEC). Secretaria de Educação básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais+ - PCN+*. Brasília: MEC/SEB, Centro Gráfico. 2006. P. 41-53.

_____. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. UERN. Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais – FAFIC. Campus Caicó – CAC. Licenciatura Plena em Filosofia. *Projeto Político do Curso. PPC. N. 12/2006 – Mossoró - RN, 2006. Caicó – RN, 2006.*

LIMA, Maria do Socorro Lucena. *A hora da Prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DE SEUS SUJEITOS: OPORTUNIDADE PARA QUE?

Iaponira da Silva Rodrigues⁵⁹

Ticiania Patrícia da Silveira Cunha Coutinho⁶⁰

RESUMO

No campo educacional, o país apresenta um quadro que revela uma crescente democratização do acesso às escolas. Nossas escolas abrigam hoje, grupos populacionais demasiado heterogêneos, dentre os quais destacamos os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Nesse contexto, é mister discutirmos amplamente esta modalidade para melhor compreender a lógica de seu funcionamento, seus grupos destinatários, seus fundamentos, princípios e funções. Nesta pesquisa discutiu-se e analisou-se o que pensam os alunos vinculados ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), sobre a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como confrontou-se se o que está proposto nas atuais políticas, programas e diretrizes orientadoras desta modalidade coincidem com as expectativas daqueles para as quais se destinam. A pesquisa foi do tipo descritivo e para a coleta de dados utilizamos como instrumento o questionário. Para a análise, optamos pela junção dos enfoques quanti-qualitativo. Definimos como campo empírico o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Currais Novos. Os resultados revelaram que a maioria dos alunos considera que a EJA representa três grandes possibilidades: a primeira diz respeito à retomada dos estudos; a segunda refere-se à oportunidade de inserção no “mercado de trabalho”, a última engloba as oportunidades de aprovação no vestibular e ampliação dos horizontes da vida em geral. Diante de tais constatações, vemos que as perspectivas e anseios dos alunos em relação à EJA, coincidem com o que os documentos oficiais preconizam em relação à função reparadora, equalizadora e qualificadora dessa modalidade, constituindo-se assim, para esses alunos como uma “chave” que lhes possibilita o acesso e a participação no mundo do trabalho bem como na sociedade da qual faz parte de forma consciente, crítica e responsável.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. PROEJA – Sentidos e possibilidades.

1 INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas nos últimos anos na sociedade civil, nos processos produtivos e em todos os campos do conhecimento explicitaram a premência de se

⁵⁹ Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Campus Parnamirim. Especialista em Gestão de Processos Educacionais. E-mail: iaponira.rodrigues@ifrn.edu.br

⁶⁰ Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Campus Parnamirim. Especialista em Formação Docente para o Ensino Superior. E-mail: ticiania.coutinho@ifrn.edu.br

redimensionar os rumos da educação do país em todos os seus níveis e modalidades, haja vista que a educação tem uma função estratégica nos processos de desenvolvimento dos indivíduos em particular e da sociedade como um todo.

Neste sentido, o Estado brasileiro tem criado ou promovido políticas públicas voltadas para a democratização do acesso e garantia de permanência em todos os níveis, bem como para a melhoria progressiva da qualidade de nossa educação.

Diante da crescente democratização do acesso, as escolas abrigam hoje grupos populacionais demasiado heterogêneos, dentre os quais destacamos os alunos da EJA, objetos do trabalho ora apresentado.

A EJA, por meio de suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, deve possibilitar a inclusão daqueles que tiveram seus percursos escolares interrompidos; igualdade de oportunidade de acesso e permanência e ainda promover a qualificação profissional, entendida em seu sentido mais amplo de atualização dos conhecimentos por toda a vida. Trata-se, portanto, de uma formação integral que alie os saberes científicos, tecnológicos e culturais com uma sólida formação profissional que possibilite aos jovens e adultos compreender sua realidade social, para nela se inserir de forma ética e competente, técnica e politicamente, em prol da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A motivação para pesquisar a EJA adveio da necessidade de melhor compreender a lógica de seu funcionamento, os grupos destinatários, os aportes legais que normatizam essa modalidade, seus fundamentos, princípios e funções. Outro fator de motivação é que, sendo um campo novo de estudos, ainda são poucos os trabalhos que discutem e refletem sobre seu público.

Em face do exposto, definiu-se como objetivo principal deste trabalho refletir e analisar que sentidos os alunos do PROEJA atribuem a esta modalidade educativa. De modo mais específico, pretende-se identificar até que ponto a perspectiva de formação preconizada pelas atuais políticas educacionais, programas e diretrizes legais voltadas para a EJA vão ao encontro do que esperam os alunos em relação a esta oferta educacional.

Assim, a importância desta pesquisa reside em que, a partir do conhecimento e da reflexão acerca do que pensam os alunos em relação à EJA, seu caráter e possibilidades, possa-se empreender um trabalho de gestão dos processos de ensino-aprendizagem, resignificar práticas profissionais equivocadas e, conseqüentemente, a qualidade da educação ofertada pela instituição.

Como universo desta pesquisa, tivemos 19 alunos concluintes curso técnico integrado em alimentos, vinculados ao PROEJA, no IFRN – *Campus Currais Novos*. Para empreender a discussão, realizou-se uma pesquisa de natureza descritivo-interpretativa, utilizando-se para a coleta de dados um questionário com perguntas abertas e fechadas. Para a análise das informações optou-se pelo enfoque qualitativo de investigação, revelando representações e visões sobre o objeto em foco.

O presente trabalho foi estruturado da seguinte forma: faz-se um resgate sobre o processo de implantação do PROEJA no então Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN) e, particularmente, na Unidade de Ensino Descentralizada de Currais Novos (UNED-CN), hoje IFRN, e por fim faz-se a análise qualitativa dos resultados obtidos.

2 O PROEJA NO CONTEXTO DO IFRN

A atuação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no campo da Educação de Jovens e Adultos é recente e foi deflagrada a partir da promulgação do Decreto N° 5.478, de 24 de junho de 2005 que instituiu no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Federais (ETEFs), Escolas Agrotécnicas Federais, e Escolas Técnicas ligadas as Universidades Federais o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Todavia, logo após sua implementação, estudiosos, gestores educacionais e a própria rede começaram a questionar aspectos do programa e propuseram sua ampliação em termos de abrangência. Após intensos estudos e debates, comprovou-se a necessidade de se promover alterações no referido Decreto. Este foi revogado pela promulgação do Decreto N° 5.840, de 13 de julho de 2006, que tinha como principais mudanças, em relação ao seu antecessor, a ampliação dos espaços educacionais a oferecerem o PROEJA, a ampliação e abrangência do Programa, incluindo na oferta de PROEJA o ensino fundamental, e ainda uma nova denominação para o programa: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Moura; Henrique (2007, p.19) afirmam: “O PROEJA surgiu da necessidade de articulação entre a educação básica e o mundo do trabalho com vistas a equalizar as desigualdades sócio-econômicas e de acesso de todos à educação básica, numa perspectiva de formação integral dos cidadãos”.

A esse respeito, o Documento Base do PROEJA diz:

O que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade mais justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2007, p. 13).

2.1 A EXPERIÊNCIA DO PROEJA NO CAMPUS CURRAIS NOVOS

Inicialmente, a então UNED/CN ofereceu 80 vagas para o curso técnico de nível médio em alimentos na modalidade de Educação de jovens e adultos vinculado ao PROEJA, sendo 40 vagas para o turno matutino e 40 para o vespertino.

Apesar das vantagens explícitas do referido programa e das reais possibilidades de uma implantação exitosa, sua efetivação apresentou algumas dificuldades, a saber: a instituição decidiu implantar os cursos ligados ao programa já no segundo semestre de 2006; a UNED/CN, integrante da fase II de expansão da rede no Estado, estava iniciando suas atividades naquele semestre; os docentes que passaram a trabalhar nesses cursos são licenciados em disciplinas da Educação Básica que não incluem conhecimentos da Educação Profissional ou são bacharéis em suas áreas de atuação profissional e não haviam recebido até a época nenhum tipo de preparação prévia ou concomitante para atuarem nesta esfera educacional; os planos de curso do PROEJA copiaram linearmente os planos de curso dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio – destinados a adolescentes para o público de jovens e adultos que possuem reconhecidamente necessidades formativas diversas dos primeiros; houve também a decisão institucional de privilegiar nos cursos do PROEJA os conteúdos da formação profissional em detrimento daqueles relacionados com a formação científico-cultural; outro óbice foi o elevado nível de evasão nas turmas iniciais do programa.

Como o processo de implantação e/ou consolidação do PROEJA foi marcado por percalços, a instituição vem empreendendo ações na tentativa de superar os obstáculos.

3 OS RESULTADOS: O QUE PENSAM OS ALUNOS SOBRE A EJA

Sabe-se que a partir do reconhecimento e legitimação da EJA como direito legal e como modalidade da educação básica, instaurou-se no país um amplo debate acerca dos processos sócio-políticos, culturais e pedagógicos que envolvem esta oferta. O Estado brasileiro é chamado para instaurar e incentivar programas e políticas que possam resgatar o público da EJA de sua condição de vulnerabilidade educacional e o fez, por meio de programas como o PROEJA, que figura como alternativa de elevação da escolaridade aliada à profissionalização.

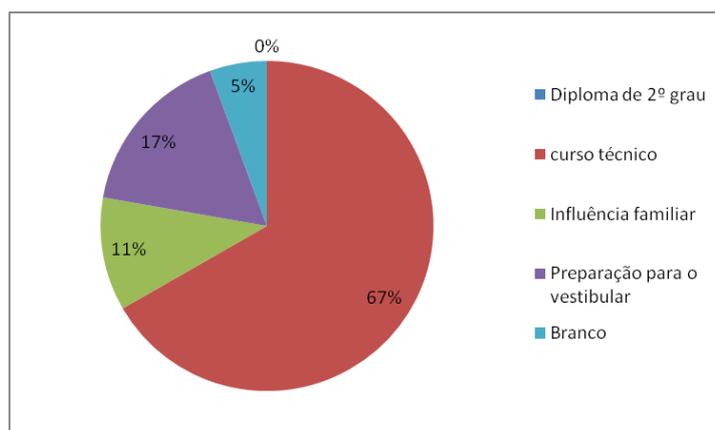
Por outro lado, em face da implementação de tais ações, é imprescindível que se analise se os objetivos, pressupostos e princípios que as fundamentam coadunam com as expectativas, sentidos e/ou interesses que o público da EJA traz ao retornar aos espaços formais de educação. Na tentativa de responder a essas questões perguntamos aos colaboradores¹ da pesquisa: o que os motivou a retornar à escola; qual a importância atribuída à EJA; se sofreram algum tipo de discriminação em relação às suas capacidades de aprendizagem e por parte de quem; qual a maior dificuldade encontrada no decorrer do curso e, por último, se a instituição promoveu alguma ação para superar as dificuldades. Vejamos, pois o que os dados revelaram:

¹Para preservar a identidade dos alunos na transcrição de suas falas, lhes foram atribuídos nomes de pedras preciosas em lugar de seus nomes

Quanto à motivação para retornar

A maior parcela dos entrevistados, 67% alegou que voltou à escola para fazer um curso técnico profissionalizante, 17% objetiva preparar-se para prestar vestibular; 11% retornou sob influência da família e 5% para obter um diploma de 2º grau (ver gráfico 1). A análise dos dados nos faz chegar a conclusão de que os alunos, face às muitas exigências da sociedade contemporânea, enxergam o ensino técnico profissionalizante como sendo uma chave para prosseguir nos estudos e principalmente como uma oportunidade de participação ou reintegração no mundo do trabalho.

Gráfico 1– Distribuição dos alunos conforme motivos para o retornar

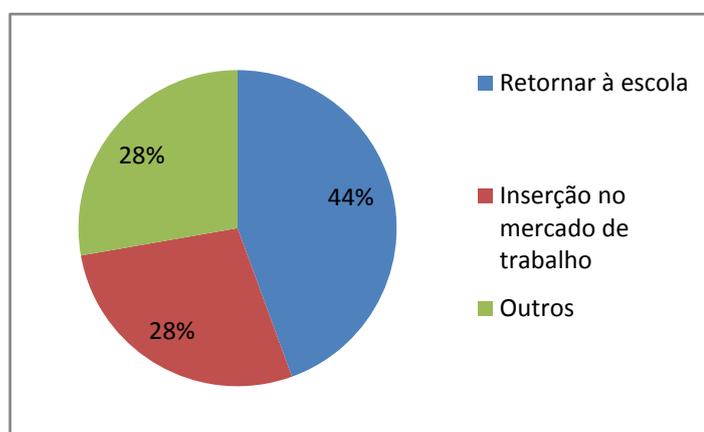


Fonte: Os autores (2009)

Quanto à importância atribuída à EJA

A maioria dos respondentes, 44%, afirmou que a EJA representa uma oportunidade de retomar os estudos e empatados em 28%, temos os que consideram a EJA como oportunidade para inserção no mercado de trabalho e os que atribuem a esta diversas possibilidades, dentre elas: aperfeiçoamento de conhecimentos, preparação para o vestibular e ampliação de horizontes para a vida (ver gráfico2).

Gráfico 2– Distribuição dos alunos conforme importância atribuída a EJA



Fonte: Os autores (2009) 000

A título de ilustração, vejamos algumas colocações dos alunos:

Sobre o retorno à escola temos:

“A educação de jovens e adultos é de grande importância, pois dá uma oportunidade para que as pessoas que não tiveram uma oportunidade antes de estudar” (Quartzo).

Em relação à inserção no mercado de trabalho temos:

“A importância que eu atribuo é que a educação de jovens e adultos serve tanto para inserção no mercado como para a autoestima” (Topázio).

No que diz respeito à ampliação dos conhecimentos e de horizontes Esmeralda diz:

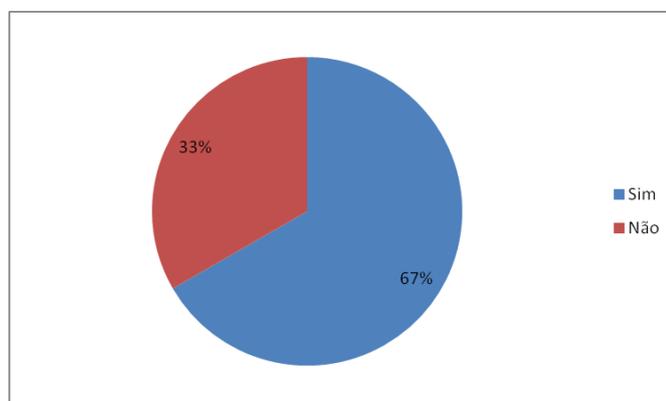
“A importância é devido à oportunidade de aperfeiçoamento no seu conhecimento entre outros, de forma geral”.

Quanto a tratamentos discriminatórios

Perguntou-se aos alunos se durante o curso foram vítimas de discriminação quanto a suas capacidades de aprendizagem e, em caso afirmativo, da parte de quem. 67% dos respondentes afirmaram ter sofrido discriminação, contra outros 32% que dizem não ter sofrido (ver gráfico 3). A origem principal da discriminação veio da parte de alunos matriculados nos cursos integrados ditos regulares segundo 58% dos entrevistados, seguido pelos professores de acordo com 42% dos alunos como podemos observar no gráfico 4.

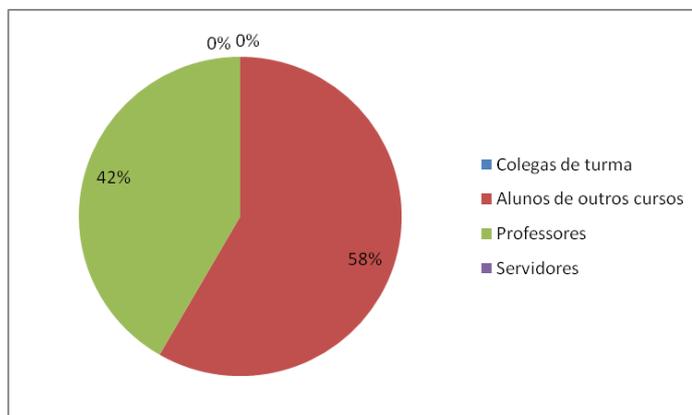
A análise desses dados demonstra que a situação de marginalidade e exclusão social e educacional a qual foram submetidos os sujeitos da EJA, ao longo de nossa história, corre perigo de ser reforçada na escola pelas representações negativas e estereotipadas em relação à capacidade de aprendizagem que alguns construíram sobre estes. Tais representações desconsideram os conhecimentos de vida e os saberes e práticas adquiridos em outros espaços de formação e também que o processo de aprendizagem do adulto é diferente do processo do adolescente. A esse respeito, Demo (1995, p. 45) afirma: “Não existe cabeça vazia, digamos analfabeta, porque todos temos contexto cultural e histórico, e relações já estabelecidas em termos de saber. Pode não ser ciência, mas será sabedoria, bom senso, experiência acumulada”.

Gráfico 3 – Distribuição dos alunos conforme tratamentos discriminatórios



Fonte: Os autores (2009)

Gráfico 4– Distribuição dos alunos conforme origem da discriminação



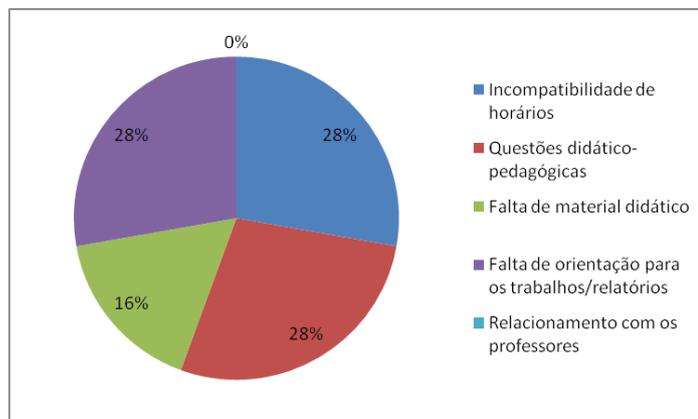
Fonte: Os autores (2009)

Quanto à principal dificuldade

Quando perguntados sobre a principal enfrentada no decorrer do curso, observa-se que a incompatibilidade do horário das aulas com os demais compromissos dos alunos, as questões de ordem didático- pedagógicas e a falta de orientação para a realização dos trabalhos e relatórios de conclusão do curso aparecem empatados em termos percentuais, com 28% cada; e 16% restantes apontam a falta de material didático específico como o principal problema, como nos mostra o gráfico 4. De maneira geral, os dados expressam que a política institucional voltada para esse público tem sido insuficiente para dar conta de suas especificidades e necessidades formativas da forma como preconizam os documentos legais e norteadores da EJA e do PROEJA em decorrência, talvez, de sua pouca experiência nessa área de atuação. Os dados mostram a necessidade de se repensar a oferta da EJA em um horário que lhes permita realizar algum trabalho; redefinir ou construir propostas teórico-metodológicas de atuação; e também promover a formação continuada dos docentes que atuam junto à EJA. Reforçando essa idéia, a Resolução CNE/CEB N° 1, de 5 de julho de 2000, em seu Artigo 5° - Parágrafo único diz:

Como modalidade 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 da equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...]. (BRASIL, 2000).

Gráfico 5 – Distribuição dos alunos conforme a maior dificuldade

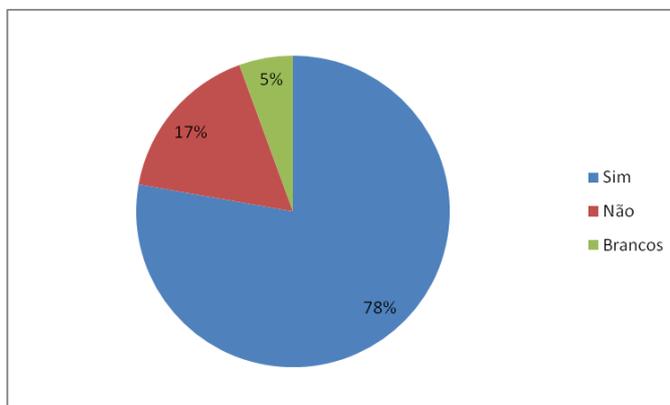


Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Quanto às ações voltadas para superar as dificuldades dos alunos

Foi perguntado aos alunos se o Instituto promoveu alguma ação com vistas a superar as dificuldades dos alunos. A maior parcela, 78%, respondeu afirmativamente. 17% responderam que a instituição não desenvolveu nenhuma ação e 5% se abstiveram, como nos indica o gráfico 6.

Gráfico 6 – Distribuição dos alunos conforme ações voltadas para superar dificuldades



Fonte: Dados da pesquisa (2009)

Dentre os que responderam afirmativamente, vejamos o que diz **Jade**”

“Sim. Ações que ajudam nas dificuldades, não só minhas, mas dos alunos do PROEJA em geral, foram o C.A.A (centro de aprendizagem ao aluno), tecnologias, laboratórios de internet, Xerox, bolsas em geral, além da bolsa alimentação que permite ao aluno uma estadia maior para desenvolver projetos e trabalhos no campus”.

Ou ainda nas palavras de “Água-marinha”

“Sim, com aulas de C.A, durante o convívio com os professores e cursos prestados no decorrer do curso”.

Analisando os dados e os relatos percebe-se que a infra-estrutura da escola, os programas que envolvem bolsas remuneradas e mais notadamente a disponibilização de horários para que os alunos possam tirar dúvidas (Centro de Atendimento ao Aluno – C.A.A) com seus professores são, na opinião dos alunos, ações importantes para a superação de suas dificuldades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio da pesquisa residiu em responder sobre a importância atribuída à EJA pelos alunos do PROEJA – Campus Currais Novos.

Diante dos resultados obtidos e do aporte teórico consultado, foi possível fazer as seguintes constatações:

Primeiramente, verificou-se que os alunos obrigados a deixar a escola precocemente, quando retornam, o fazem na perspectiva de, mediante a elevação da escolaridade e profissionalização, reinserir-se na sociedade e no mundo do trabalho. Neste sentido, o modelo de formação integral que alia a Educação Profissional à Educação Básica, como propõe o PROEJA, representa de fato uma resposta aos anseios de uma grande parcela da população que enxerga nesta proposta uma possibilidade de melhoria de suas condições de vida através da reinserção sócio-laboral.

A pesquisa revelou também que, embora tenha havido uma ampliação sob o ponto de vista do acesso dos jovens e adultos aos espaços formais de educação, a implementação da EJA no “chão” da escola encontra ainda óbices de ordem didático-pedagógicas, tais como: planos de curso inadequados, material didático escasso e/ou inapropriado, despreparo dos docentes que atuam junto à EJA, representações negativas em relação à capacidade de aprender do referido público, dentre outros.

Diante desse cenário, consideramos que o coordenador pedagógico, como um dos agentes de transformação no campo educativo precisa estabelecer parcerias e o diálogo com os integrantes do universo escolar com vistas a promover as mudanças ou ajustes necessários à superação das dificuldades encontradas.

REFERÊNCIAS

_____. **Resolução CNE/CEB nº. 1/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>>. Acesso em: 21 mar. 2009.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade.** São Paulo: Papirus, 1995.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. História do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: SILVA, Amélia Cristina Reis e; BARACHO, Maria das Graças (org.). **Formação de educadores para o PROEJA:**

intervir para integrar. Natal: ed. CEFET/RN, 2007, p. 17 – 33.

BRASIL. **Programa de integração da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA:** Documento Base. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 26 mar. 2009.

PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PREPARAÇÃO PARA CONCURSOS PÚBLICOS: PROBLEMATIZANDO SUA NATUREZA PEDAGÓGICA.

Jairo José dos Santos Junior⁶¹

RESUMO

Discute-se, a partir de uma revisão de literatura/pesquisa documental para coleta de dados e das experiências etnográficas do autor, como atualmente o dispositivo dos concursos públicos emerge estrategicamente dentro do atual cenário educacional brasileiro. Constituindo-se num ramo cuja metodologia pedagógica empregada é aquela focada no propósito puro de se atingir o êxito da aprovação (sua conseqüência final) mediante a aplicabilidade de metodologias esquemáticas e/ou pragmáticas (e, portanto, pretensamente eficientes) diversos cursinhos preparatórios se despem de valores educativos e modos de pensar imprescindíveis, tão preconizados historicamente por importantes pensadores/estudiosos e que deveriam permear toda e qualquer relação de ensino-aprendizagem, abdicando, desta forma, da solidariedade, da parceria gnosiológica, do respeito mútuo e do diálogo crítico-reflexivo para, assim, disseminar o individualismo, o despojamento ético, a acirrada competitividade e a desenfreada coisificação dos sujeitos como meros objetos do aprendizado. Constituindo-se como tema relevante e bastante atual, busca-se através deste trabalho analisar e refletir, mediante uma problematização crítico-reflexiva, o desempenho de três importantes eixos de sustentação que edificam o ensino preparatório para concursos públicos: as relações entre alunos e seus respectivos professores; o discurso pedagógico desempenhado em sala de aula; e, como a reforma do pensamento é condição indispensável e urgente para todos aqueles que se candidatam a posse de cargos públicos. Conclui-se, a partir do estudo do legado de autores como Paulo Freire e Humberto Mariotti, que uma educação de qualidade na preparação para concursos públicos deve priorizar urgentemente uma reforma nas posturas, no discurso e nos métodos pedagógicos, bem como também no modelo de pensar hegemonicamente imperante deste meio.

Palavras-chave: Pedagogia Dialógica. Reforma do Pensamento. Ensino Bancário. Pós-Modernidade.

1 INTRODUÇÃO

O acesso ao serviço público e o desempenho de suas funções inicia-se justamente no período do Brasil Império. Cabia ao imperador, que concentrava em si mesmo todos os poderes e prerrogativas, nomear ou exonerar arbitrariamente os funcionários públicos quando julgasse conveniente, desprezando a meritocracia e os valores democráticos no processo de admissão.

⁶¹ Discente regular (mestrando) do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGCS/UFRN (período 2011-2013). Graduado em Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (ano de 2010). E-mail: jairojjsantos@hotmail.com.

O padrão discricionário de seleção e nomeação de servidores para cargos governamentais foi mantido, mesmo com a Proclamação da República e a promulgação de sua nova Carta Magna, em 1891, embora a letra da lei assegurasse aparentemente o acesso pleno ao funcionalismo estatal para todo e qualquer cidadão brasileiro. Somente com a Revolução Constitucionalista de 1932 e a promulgação da Constituição de 1934, o concurso público nasceu efetivamente no ordenamento jurídico brasileiro. Alguns critérios passaram a vigorar desde então: O concurso público é destinado aos cargos, civis ou militares, organizados em carreira (ao contrário dos comissionados); iniciados a partir de uma primeira investidura para progressão funcional e hierárquica; regido por exames de sanidade e de provas e títulos; e cujo provimento garantisse ao empossado o aprimoramento de seu serviço mediante estímulos compensatórios (promoções e comissões).

O advento da nova Constituição nacional de 1967 tornou obrigatório o provimento de todos os cargos públicos mediante concurso público (excetuando-se os cargos comissionados); com a Carta de 1969, retoma-se a organização dos cargos de carreira, ficando o concurso público aplicável à primeira investidura funcional por parte do nomeado (as nomeações subseqüentes eram automáticas); a redemocratização brasileira e o advento da Constituição de 1988 caracterizou-se pela deposição dos “vícios” cultivados durante o Regime Militar, sobretudo a corrupção, o apadrinhamento e as fraudes praticadas no expediente dos concursos públicos (Artigo 37). Posteriormente, a Emenda Constitucional número 19/1998 saneou de vez algumas contendas pertinentes a organização das carreiras, aos cursos de formação e aperfeiçoamento dos nomeados e a normatização dos padrões de fixação dos vencimentos e dos demais componentes do sistema remuneratório. Os últimos vinte anos (de 1990 a 2010) caracterizaram-se pelo “boom” das carreiras públicas, com a consolidação do expediente dos concursos públicos enquanto cabide empregatício para milhares de pessoas que buscam na iniciativa pública a estabilidade, projeção profissional e a tão sonhada ascensão pecuniária que a iniciativa privada necessariamente não proporciona aos seus empregados.

O objetivo do presente artigo é justamente analisar e discutir os pontos nevrálgicos referentes ao peculiar contexto de preparação dos candidatos lotados nas salas de aulas de cursinhos preparatórios em todo o Brasil: a sua prática educativo-metodológica e o contexto dialógico vivenciado entre os sujeitos cognoscentes (professor e aluno) na construção dos conhecimentos pertinentes ao aprendizado.

Não se busca aqui avaliar axiologicamente a qualidade ou eficiência deste ou daquele cursinho preparatório ou o mérito mesmo de sua finalidade funcional-empresarial, mas sim

examinar os mecanismos pedagógicos, dialógicos e mentais utilizados em nas salas de aula para “instruir” todo aquele que busca êxito nesta preparação, refletindo sempre à luz das idéias de importantes estudiosos da temática da educação.

Procedendo do particular para o geral, este artigo se debruça em dois pilares considerados vitais quando o objetivo é a busca de uma eficiente interação entre ensino e aprendizagem: A relação professor-aluno ou a “didiscência”; e o perfil do ensino-aprendizagem desempenhado no interior das salas de aula.

2 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO CONTEXTO DA PREPARAÇÃO PARA CONCURSOS PÚBLICOS

Atualmente, o acirramento das disputas por uma vaga no tão almejado setor público se inicia antes mesmo das primeiras aproximações entre o sujeito discente com o perfil do objeto cognoscível que lhes habilitarão a conquista da vaga. O prólogo de sofrimento e lamúria começa antes mesmo do momento do lançamento do edital que estipula as vagas, as condições ou aptidões necessárias a ocupação do posto preterido. A partir de então, inicia-se o “prazo decadencial” que o aluno passa a ter, no intuito de capacitar-se intelectualmente, constituindo-se numa verdadeira maratona no qual o respectivo aspirante precisa armazenar vertiginosamente toda sorte de informações num curto período de tempo, não importando o quão sejam penosos e rigorosos os métodos e estratégias de ensino-aprendizagem necessárias para assimilar estes complexos conteúdos.

Diante desse cenário taciturno que descreve o cotidiano dos cursos preparatórios para concursos públicos, surge de imediato uma dúvida precípua em torno da própria relação de ensino-aprendizagem: que *que-fazer*es educativos se primam nessas relações entre alunos e professores no âmbito dos cursinhos públicos? Existe uma formação gnosiológica eficaz dos sujeitos mediante esta relação mecanicista de ensino-aprendizagem?

Enquanto produtos/produtores históricos e sociais, os sujeitos humanos devem ter a consciência de que são os únicos capazes de intervir na configuração do mundo e, dessa forma, conhecê-lo melhor. No livro *A Pedagogia da Autonomia* (2010), o autor, Paulo Freire, reforça em seu discurso político-pedagógico a vocação ontológica do ser humano para *ser mais*, sendo, assim, uma presença singular e original, justamente pela sua capacidade de se auto-perceber enquanto *presença consciente* destinada a transformar, intervir, comparar, valorar, acatar, refutar, asseverar ou mesmo romper com toda e qualquer circunstância passível de ser analisada ou mesmo criticizada. Dessa forma, todo homem, consciente de sua autonomia dentro do mundo de

que faz parte, não deve sucumbir aos condicionamentos genéticos, culturais ou mesmo sociais que pretensamente tentam apassivá-lo mediante a aceitação/introjeção do discurso ideológico subordinador, inercial, determinista, fatalista e imobilizante que anima o sistema neoliberal. Trata-se de um mecanismo pretensiosamente funesto: invertendo a imagem que a realidade social oferece de si mesma quanto aos seus fundamentos, como afirmam Marx e Engels (1986), a parafernália ideológica dominante se municia de um conjunto de representações e arquétipos (idéias, crenças, modos de pensar a realidade, discursos, concepções etc.) para atingir seu fim precípua: imobilizar os atores sociais justamente por meio da crença de que a realidade instituída é imutável, universal, fatalista, imodificável e pretensiosamente natural, como assevera Chauí (1980). Busca, portanto, convencer os sujeitos de que tudo o que aí está é inevitável e, portanto, inquestionável. Paulo Freire objetiva em sua obra despertar justamente a necessária autonomia do indivíduo mediante seu auto-reconhecimento ontológico enquanto sujeito transformador/formador da realidade, sempre na efemeridade da história, como construtor de sua própria condição/existência e, daí em diante, da condição de todo o restante do mundo em que vive. Renega, portanto a inexorabilidade das práticas e arranjos sociais e, em seu lugar, prega a sua problematidade.

Na perspectiva ontológica humana, foi justamente ao longo da história que os sujeitos perceberam que, aprendendo, era possível e preciso ensinar: o ciclo gnosiológico composto pelo aprender, ensinar e pesquisar só está completo quando se ensina e se aprende o conhecimento já existente e quando se trabalha na produção de conhecimento ainda não existente (FREIRE, 2010, p.28). Dessa forma, ensinar, aprender e pesquisar são atividades vitais tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto na expressão da postura adotada entre professores e alunos. Se aprender inexistente sem ensinar e vice-versa, igualmente o professor inexistente sem o aluno, no qual os mesmos são parceiros nesse processo mútuo em que ambos aprendem e ambos se ensinam (trata-se de uma relação de parceria recíproca e não reduzida a dicotomia entre sujeito – professor -, e objeto – aluno).

Dentro deste prisma, esta relação entre aluno e professor desempenhada nos cursinhos é completamente distorcida e aquém ao pensamento freireano: num viés estruturalista, a quantidade de conteúdos absorvidos ou captados pelos aprendizes é bem mais importante que a qualidade das reflexões críticas e problematizadoras; tais conteúdos são inquestionavelmente repassados ou transferidos sem suscitar discordâncias ou indocilidades pela parte que aprende (ensino ortodoxo); a relação dialógica, tão importante na construção dos saberes gnosiologicamente necessários, dá lugar a um ensino burocratizante, maçante e uníssono, no qual somente o professor é tido exclusivamente como aquele que sabe, cabendo unicamente aos

alunos memorizarem o que lhes transferem (não existe dialética nesse processo, mas sim, uma rígida hierarquia que procede do alto – professor/sujeito da ação -, para baixo, – alunos/objeto a ser formado). Enfim, trata-se de uma relação de ensino aprendizagem mecanicista, tecnicista e meramente burocratizante, sem nenhum respeito ou consideração ao conhecimento de mundo que o aprendiz traz para sala (ele se encontra completamente inerte nesta hierarquia de ensino).

Indo mais além, percebe-se que, num processo de alienação intelectual impetrada pelo “bancarismo” que deforma a necessária criatividade de professores e alunos, algumas posturas adotadas por professores e alunos em sala de aula e mesmo fora dela são resultados de um processo de *reificação* das relações humanas e sua conseqüente coisificação. Nada mais óbvio quando se observa a mercantilização do ensino em todos os seus níveis, no qual as interações humanas perdem seu sentido e ganham status de coisa ou objeto. Percebe-se bem esta concepção nas palavras a seguir:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (PATTO, 1997, p. 62).

Em suma, professores e cursinhos preparatórios (entre outras muitas instituições de ensino que procedem da mesma forma) são, na verdade, prestadores de serviços que “vendem” seus produtos a determinado tipos de consumidores (os aspirantes a carreira pública) cujo “consumo” imediato dos produtos sirva-lhes ao propósito-mestre dessa relação: obter resultados rapidamente positivos. Qualquer desavença entre estes “parceiros comerciais” no tocante a satisfação de suas respectivas metas passa a ser resolvido através do código de defesa do consumidor. Professores e alunos são, neste contexto, sujeitos cuja diferença é abismal: o primeiro é dono do saber e o único capaz de prescrevê-lo, pensá-lo; enquanto os alunos são

meros “depósitos” estáticos, cuja fôrma deve ser preenchida passivamente e sem discordâncias pelo contínuo despejamento do “saber” supremo do seu agente formador.

A coisificação dos sujeitos protagonistas dessa relação bancária não é puro acaso do destino: pretende-se neste universo imobilizador e determinista apassivar ou mesmo docilizar os sujeitos, no intuito de que estes continuem em suas experiências sociais (inclusive as subjetivas) reverberando o modelo hegemônico/dominante através da tolerância, do não questionamento da realidade, da submissão ao que está aí posto, da apatia existencial, do fatalismo, da resignação, da negligência e do descaso frente aos problemas humanos e sociais tão descaradamente acortinados pela ideologia neoliberal.

Diante deste cenário funesto, o que resta fazer àqueles que não se curvam obedientemente aos ditames hegemônicos neoliberais que regem atualmente o mundo? Como não ceder a sua indiscutível vontade imobilizadora sem reproduzir os modelos dominantes que transgridem as relações humanas? As palavras de Freire (2010), neste caso, são providenciais:

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados*, mas não *determinados*. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável. (FREIRE, 2010, p.19).

A *ética universal do ser humano* defendida por Paulo Freire (2010) prega a solidariedade, a honestidade e a transparência nas relações entre os agentes educativos (professores e alunos); é justamente aquela que condena o cinismo neoliberal, a hipocrisia e o falso moralismo; que apregoa a lealdade entre professores e entre estes e seu alunos. Ter retidão ética é não mentir e nem iludir os alunos com falsas premissas, é ter formação científica competente e devidamente coerente; é respeitar o saber discente e conduzi-lo a verdade pela reflexão crítica e pela análise. É estimular sua insubmissão frente tudo àquilo que parece nunca mudar. E, nesse sentido, cabe a todos aqueles que não querem sucumbir ao mal-estar neoliberal assumirem-se como sujeitos éticos, históricos e transformadores. Cabe-lhes, igualmente, romperem com a ética farisaica, posicionar-se de maneira rebelde, insurgente e curiosa diante do que lhes são prontamente oferecidos. É Buscar *autonomia* no ser, no estar e no pensar o mundo.

Falar em autonomia, segundo Valoura (2011), é falar de indivíduos capazes de promover mudanças e ações que os levem a evoluir e a se fortalecer mediante uma postura ativa, consciente de si e do mundo, tornando-se, assim, um sujeito *empoderado*. Portanto, sendo um processo que nasce no seio do indivíduo, cabe ao mesmo romper com as amarras do discurso opressor e, ativamente, assumir sua liberdade mediante autonomia e responsabilidade. Cabe a cada um conquistar sua verdadeira humanidade e, assim, construir suas habilidades e competências com a precisa consciência de que, como seres históricos e interventores no mundo, são capazes de conhecê-lo e empreendê-lo.

Professores e alunos, cada um a sua maneira, não devem ser meros reprodutores do discurso hegemônico, mas sim, verdadeiros transformadores culturais em detrimento da mera adaptabilidade social (VALOURA, 2011, p. 3). Assim, pode-se falar de sujeitos empoderados, ou seja, ativos e conscientes de que a liberdade é algo que se conquista rompendo-se com os grilhões das formas de dependência que tanto subordinam as pessoas, sejam elas culturais, econômicas, sociais ou ideológicas. Empoderar-se é, portanto, algo *sine qua non* nas relações entre alunos e professores desempenhadas nas salas de aula de quaisquer escolas, inclusive dos cursinhos preparatórios para concursos públicos.

3 O DISCURSO PEDAGÓGICO UTILIZADO NA PREPARAÇÃO PARA CONCURSOS PÚBLICOS

A ideologia fatalista que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo com ares de pós-modernidade. Tal discurso fatalista, inercial e imobilizador se reproduz de maneira eficaz justamente pela sua interiorização na subjetividade individual mediante o processo de aprendizagem social ou socialização: ensinar e aprender, são, pois, nesta perspectiva, atividades perpetuadoras/mantenedoras dos padrões e idiosincrasias típicos da cultura dominante que, ao invadir as esferas psíquicas, emocionais e cognitivas dos aprendizes e concomitantemente mascarar ou tergiversar as desigualdades, contingências, precariedades e incorreções que por acaso possuam, mantém intacta o modelo de realidade humana forjada em função dos auspícios e vontades dos grupos hegemônicos (CHAUÍ, 1980).

Partindo deste enfoque ideológico, Freire (2010) aponta de maneira palpável em seu vasto legado acerca da educação que os sistemas de ensino atuais são regidos por uma ética de mercado subserviente ao ideário neoliberal, que prioriza o individualismo, a competitividade, o desrespeito, o egoísmo, dentre outros valores. Mas é no enfoque que ele dá a concepção educacional vigente na atualidade que realmente se percebe um grande diferencial: o que de fato

é nos dias de hoje educar? Como proceder adequadamente numa formação gnosiológica competente para os seres humanos? E como trabalhar metodologicamente os conteúdos educacionais junto aos discentes?

Primeiramente é importante perceber que boa parte das instituições de ensino brasileiras desenvolve modelos pedagógicos pautados naquilo que Paulo Freire denominou de “ensino bancário”. Em suma, trata-se de um processo mecânico de *transferência* do conhecimento por alguém que é o sujeito ativo da ação de ensinar (o professor) para formar seu objeto passivo, estático, sem vida e oco (o aluno). Do ponto de vista da ideologia vigente, o grande objetivo é adaptar o aluno a esta realidade que não pode ser mudada e promover o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência (FREIRE, 2010, p.20).

Em segundo lugar, mesmo que o educando se encontre imerso nas águas do ensino bancário é importante perceber que ele não está fadado a fenecer: embora esta modalidade de ensino deforme a necessária criatividade tanto do educando quanto do educador, eles, por meio do processo mesmo de aprender que estimule sua insubmissão, sua curiosidade e sua capacidade crítica, podem dar a volta por cima e superar as amarras condicionantes do “bancarismo”. (FREIRE, 2010, p.25).

Em terceiro, a educação problematizadora deve suplantar a sua correspondente bancária: justamente priorizando um ensinar que passe a se constituir como uma atividade de parceria dialógica entre docentes e discentes (e não uma mera relação engessada entre sujeito/professor e objeto/aluno) fundamentada na construção de uma reflexão crítica do conhecimento, no rigor metódico na busca pelo saber, no despertar da curiosidade epistemológica (FREIRE, 2010, p. 30-32), no ensinar a pensar certo como pensar “em sua razão de ser” das coisas, na necessária eticidade aliada à decência e a boniteza (FREIRE, 2010, p.32-33), na aproximação dos conteúdos trabalhados com a realidade concreta das quais todos fazem parte, na desmistificação da realidade e no seu desvelamento, na libertação do oprimido etc.

Neste sentido, a pedagogia dialógica é essencial no momento exato em que trabalha dialeticamente o conhecimento sem que este último seja repassado de prontidão ao educando. Além disso, como assevera Freire (2010), para se evitar a domesticação pela via educativa, faz-se necessário sobrepor radicalmente, pela própria iniciativa da educação, a conscientização como forma de “fraturar” o rígido sistema cultural dominante, que se impõe autoritariamente sobre os oprimidos e, dessa forma, humanizar ainda mais as relações entre os sujeitos. Para tanto, segundo Freire (2010), é fundamental ao docente se apropriar do conhecimento de mundo do discente para, assim, fundi-lo com o conhecimento crítico; aguçar a curiosidade do educando,

fazendo-a saltar para o que ele denomina curiosidade epistemológica; e, por último, suscitar a problematização concreta do conhecimento através de um debate/discussão crítico-analítico e democrático de suas circunstâncias.

Embora o ponto nevrálgico da educação em cursinhos preparatórios resida significativamente no processo de interlocução recíproca dos saberes pelos seres, é fundamental perceber, numa perspectiva mais ampliada, o caráter humanizante que a educação deve ter: como corrobora Dias (2007), educar é um direito humano fundamental, mas também é processo constitutivo da própria humanidade dos seres humanos; e enquanto direito inalienável a todo e qualquer sujeito, deve ser ferramenta fundamental na configuração de sociedades mais igualitárias, democráticas e justas (DIAS, 2007, p. 441-442). Quando se fala em progresso na educação se está falando de um mesmo progresso que se manifesta na questão dos direitos humanos: o respeito ao próximo, a tolerância e a paz devem repousar tanto nas ações humanas educacionais, quanto nas outras formas de relações entre os sujeitos (DIAS, 2007, p. 442).

Segundo a mesma autora, o papel que a educação deve ocupar no leque de direitos básicos que devem ser usufruídos por toda e qualquer pessoa é bastante claro: deve ser pré-requisito indispensável a todos os homens para que, em seguida, eles possam exercer de maneira mais sóbria e adequada os demais direitos sociais, políticos e civis que lhes são igualmente garantidos (DIAS, 2007, p. 443). Neste sentido, a educação é o primeiro pilar que funda e orienta o exercício dos demais pilares (ou direitos) humanos.

Este discurso soa bastante utópico quando verificado na maioria das salas de aulas dos cursinhos preparatórios: o mecanicismo ultrajante do saber “pronto” e inquestionável se alia ao tratamento indiferente e pragmático (no, caso, dos professores) aos seus “consumidores” (alunos) que, a despeito de suas origens sociais, étnicas e culturais, pouco lhes importam se são valores humanamente fundamentais que devem ser indiscutivelmente cultivados na “didiscência” (FREIRE, 2010, p. 28), tais como afetividade, a solidariedade e o companheirismo. O que importa, sim, é que o aluno acumule ao máximo todo aquele conteúdo transferido pelo professor em suas aulas e fim da história. O resultado da aprovação é a meta que deve ser alcançada; todo o mais é absolutamente dispensável.

É óbvio que o desenvolvimento da educação no Brasil, nesse contexto tecnicista e pragmático da capacitação dos alunos promovido pelos cursos preparatórios e direcionada a um público bastante seletivo, é notoriamente um desenvolvimento alienado e alienante quando comparado aquilo que as seculares lutas históricas e sociais tanto vêm viabilizando e primando: formar cidadãos conscientes de sua dignidade, promovendo o desenvolvimento social e humano

enquanto mola propulsora para o fomento das demais esferas de atividade humana (economia, política e cultura); ser uma educação acessível, universal e de direito para todos; democrática e gratuita, mediante o dever obrigatório de seu cumprimento pelo Estado (DIAS, 2007, p.444-447). Desde 1988 e a partir da consolidação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996 algumas manobras do Estado têm distorcido o lato sentido de “obrigatoriedade” da educação como direito pleno a todos:

A Constituição de 1988 e a LDB dela decorrente consagram o direito de acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito. Esse direito de acesso é qualificado pela Constituição como sendo público subjetivo. Dessa forma, o acesso à educação é plenamente eficaz e exigível da esfera judicial caso haja omissão do Estado ou das famílias na consecução de sua obrigação constitucionalmente estabelecida. Localizamos, pois, nos referidos dispositivos legislativos, uma exposição ambígua da responsabilidade do Estado para com a educação de todos, na medida em que propugna a expressão “Direito de todos e Dever do Estado”, e elege apenas um nível de ensino – o ensino fundamental – como direito público subjetivo. Isto significa que a educação é um direito de todos, mas só é obrigatória para o ensino fundamental. (DIAS, 2007, p. 447).

E complementa:

Percebe-se, aqui, mais uma vez, a “fórmula” encontrada pelo Estado brasileiro para que o direito à educação não seja efetivado em sua plenitude. Ainda que possamos visualizar, na Constituição de 1988, uma importante conquista em termos de ampliação dos direitos da pessoa humana à educação, ainda não é possível falarmos em educação para todas as crianças, jovens e adultos. (DIAS, 2007, p. 447-448).

É fato que a luta pela legitimidade e pelo reconhecimento da educação como direito humano inalienável e universal ainda está longe de terminar no Brasil. Principalmente quando se observa o sucateamento viral da infra-estrutura de ensino público no país, o desprezo governamental às condições de trabalho dos docentes, a gritante defasagem salarial que subjaz a mediocridade existencial dos professores, o descaso institucional no processo formativo de muitos docentes, o desdém e a falta de comprometimento político com o ensino público nacional etc. Estas e tantas outras demandas reforçam ainda mais as alarmantes estatísticas que compõem o retrato atual da educação no Brasil: índices de desenvolvimento educacionais abismais e vergonhosos, em nível de países africanos.

É obvio que a condição existencial humana tem contribuição fundamental no que tange a busca por um emprego público estável; mais notório ainda é o fato de que nem todos possuem condições socioeconômicas de bancar sua capacitação em cursinhos preparatórios. Neste sentido, como afirma Dias (2007), a educação pela iniciativa privada vem preenchendo lacunas estruturais deixadas por um Estado que se desresponsabiliza cada vez mais de suas obrigações no provimento das condições estruturais de garantia dos direitos sociais do homem, penalizando dessa forma todo aquele que não dispõe de condições suficientes (principalmente financeiras) para suprir sua carência educacional e que acaba sucumbindo ao ensino tosco e sem qualidade, oferecido pelo poder público. Portanto, a busca pelo ensino privado constitui-se como única alternativa viável àqueles que podem (financeiramente) e que querem se desprender de seus condicionantes sempre em busca de dar um salto social, econômico e cultural de qualidade com a aprovação e conseqüente assunção de um cargo público.

Mas, como já foi dito anteriormente, nem mesmo na iniciativa privada se priorizam o desenvolvimento de relações educacionais mais humanas, solidárias e congruentes. Esta última afirmação destaca o duplo desafio imposto a todo aquele que almeja um emprego público, mas que possui uma formação educacional relapsa promovida pela esfera pública: superar seus condicionantes históricos, sociais e culturais que continuamente insistem em apassivá-lo; e se desprender das amarras do ensino “bancário” mediante a força criadora do aprender e de uma postura audaciosa frente ao conhecimento pré-estabelecido e despejado desmesuradamente pelos educadores (FREIRE, 2010). Dias, nessa perspectiva, preconiza:

Os estudos sobre o multiculturalismo têm revelado que a nossa identidade é plural, marcada pelo nosso pertencimento aos mais variados grupos sociais e, que, portanto, precisamos tratar nossas diferenças com o devido respeito e tolerância necessários ao convívio escolar democrático, acolhedor, humano (DIAS, 2007, p. 452).

O respeito à igualdade e, ao mesmo tempo, à diversidade existente entre os seres humanos deve primordialmente proceder do alto, ou seja, do Estado e de suas instituições para, assim, adentrar as salas de aula escolares. Combater a desigualdade educacional da população brasileira é o primeiro passo para que se desenvolva um projeto educacional imbuído do espírito de solidariedade, paz e convivência democrática entre todos.

4 CONCLUSÃO

O presente trabalho atinge seu propósito de problematizar a natureza pedagógica das práticas educativas na preparação para concursos públicos, a partir do momento que se detém, mediante o exame das idéias resgatadas do pensamento de importantes estudiosos do tema e das experiências individuais do autor deste artigo, a uma análise que conclui que os modelos educacionais tidos como bancários, embora predominantes, distorcem sobremaneira as relações de ensino aprendizagem e a criatividade docente e discente; que a educação problematizadora ou dialógica surte efeito positivo no tocante a educar para a vida e para o mundo; que professores e alunos são pilares fundamentais e irredutíveis uns aos outros no tocante ao processo de ensino; que a educação ainda é a via principal no processo de desenvolvimento humano e social; e que os cursinhos preparatórios para concursos públicos ainda não satisfazem o propósito de educar humanamente os sujeitos, mas, sim, de qualificá-los para torná-los aptos a disputar um processo decisório imediatista e que avalia segundo critérios disparatados de acúmulo desmesurado e exacerbado de informações e dados.

5 REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Destaques. Brasília, UNESCO, Faber Castell, Disponível em: http://www.unesco.org/pt/brasil/single-view/news/educacao_um_tesouro_a_descobrir_destaquas/back/9669/cHash/88of896ead/
Acesso em: 14 mar. 2011

DIAS, Adelaide Alves. **Da educação como direito humano aos Direitos Humanos como princípio educativo**. (Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.). Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26_cap_3_artigo_04.pdf.
Acesso mar. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42. ed. São Paulo: Paz e terra, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MELLO Celso Antônio Bandeira de. **Regime Constitucional dos Servidores da Administração Direta e Indireta**. RT, 1990, p.45.

PATTO, Maria Helena. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

VALOURA, Leila de Castro. **Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo Empoderamento, em seu sentido transformador**. Disponível em: <http://paulofreire.org>. Acesso jan.2011.

VIEIRA, Euripedes Falcão; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. O paradigma cultural: a qualificação do sujeito. In: _____. **A dialética da pós-modernidade: a sociedade em transformação**. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p.171-183.

VIEIRA, Euripedes Falcão; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. As redes estratégicas para a interconexão dos fluxos. In: _____. **A dialética da pós-modernidade: a sociedade em transformação**. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p.105-114.

REDEMOCRATIZANDO A HISTÓRIA: O PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL, A LDB (LEI n° 9.394/96) E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A DISCIPLINA HISTÓRIA

Amauri Morais de Albuquerque Júnior⁶²

A partir da década de 1980 juntamente com o movimento de redemocratização do Brasil pode-se acompanhar uma ampliação na discussão acerca da disciplina histórica em seus variados campos de atuação. Essa perspectiva da história como um processo evolutivo, linear, em direção ao progresso, foi apontada como redutora da capacidade do aluno de sentir-se peça integrante e agente de uma história que desconsiderava sua vivência e era apresentada como um produto vendido pronto e acabado. Mas o que teria gerado crise disciplinar que teria levado a uma revisão da disciplina não apenas no sentido restrito de conteúdos históricos? É nesse breve contexto supracitado em que a disciplina histórica enquanto disciplina curricular nos níveis fundamentais e médio começa a ser revista, “renovada”. Para os pesquisadores em Ensino de História o período que compreende as duas últimas décadas do século XX é entendido como um momento de crise disciplinar onde os professores de história, “os sujeitos envolvidos no campo” vão procurar construir um novo ensino de História instaurando assim um amplo processo reflexivo tanto sobre a disciplina quanto sobre os “saberes escolares nela vigentes”. O presente trabalho, portanto, consiste em uma análise do contexto histórico em questão, sua culminância para a educação brasileira com a elaboração da LDB e um diálogo com a historiografia acerca das transformações causadas na disciplina por esse momento de revisão paradigmática.

Palavras chaves: Redemocratização – LDB – Ensino de História.

A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO PAÍS

Dentro de nossas leituras iniciais pudemos analisar os mecanismos de gestão escolar bem como a realidade, sob várias perspectivas, das instituições escolares brasileiras. Cumprindo com a intenção inicial de analisamos, a partir de bibliografia concernentes ao tema, desde os princípios legais reguladores da educação até a prática, aquilo que efetivamente tem sido construído em torno desses princípios que desde o processo de redemocratização do país anuncia-se democrática.

⁶² Graduado em História pela UERN, especializando em História da Região Nordeste pela UERN. junior_ceamo@hotmail.com

As discussões em torno da democratização da educação se dão desde a década de 1970 quando os educadores passam a se organizar em associações profissionais e acadêmico-científicas na busca por uma restauração da função social da escola, esse é um processo que não se dá só no campo da educação, todas as esferas da sociedade brasileira se mobilizam em torno da luta pela redemocratização política do país que, como não podemos deixar de notar, atinge diretamente a esfera educacional sendo a escola em qualquer tempo instituição base formadora da consciência político-social dos indivíduos. Dentro de uma perspectiva Althusseriana podemos conceber que a partir da regulação direta do Estado Militar nas instituições de ensino a escola servia como um AIE (Aparelho Ideológico do Estado) a serviço das pretensões do sistema vigente que coagiam nesse sentido para um sistema não só educacional, mas nacional anti-democrático. A partir da década de 1980 que conhecemos como um período chave no processo de abertura política brasileira e com a constituição de 1988 passamos a contemplar uma nova perspectiva dentro da educação nacional. Dentro da nossa carta magna a educação nacional foi contemplada com a implementação da Lei nº 9.394/96 a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) os anseios democráticos no que tange o ensino. Consta, explicitamente, a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (inciso VIII do art. 3º da LDB).

A expectativa gerada em torno dessa lei era tanta que antes mesmo da promulgação da Constituição ela já era tema de discussão. Um fato interessante é que diferentemente das LDB's anteriores, ela nasce no poder Legislativo, e não mais no Executivo e contou com grande participação da sociedade civil em geral, leigos e especialistas.

Podemos destacar aqui alguns temas pertinentes contemplados por esse princípio norteador.

- ☐ Gestão democrática do Ensino Público.
- ☐ Elaboração de Projeto Pedagógico pelos profissionais da Educação.
- ☐ Participação da Comunidade Escolar bem como a sua participação em Conselhos Escolares ou equivalentes.
- ☐ Autonomia pedagógica das instituições.
- ☐ Condições de trabalho na escola obedecendo a padrões mínimos de qualidade no ensino tendo em vista demanda e disponibilidade dos serviços.
- ☐ Eleição dos dirigentes e exigência de formação específica.

Em torno dessas definições se constroem as principais discussões acerca do universo escolar, seu papel social, suas atribuições etc.

Em primeiro lugar podemos conceber a gestão democrática como um sistema participativo que aglutina diferentes sujeitos que articulados pela figura do gestor participam direta e indiretamente do processo de planejamento, discussão, acompanhamento, controle e avaliação das medidas e procedimentos que tangem essa cadeia do ensino. Para que esse modelo obtenha êxito dentro dessas definições é necessário se obedecer a algumas premissas básicas. O primeiro passo é a compreensão ou a aceitação de que a educação é um direito de todos, conseqüente a isso o segundo passo parte da idéia que a escola estatal deve ser compreendida como um serviço público, sendo a educação um fim de interesse comum e nesse sentido “a lei e o funcionário público são respectivamente o meio e o agente desse interesse público”. A restrição ao cumprimento dessas premissas denota algumas dificuldades enfrentadas pelo modelo de gestão, que passam desde dificuldades internas à escola como uma visão patrimonialista da escola, a resistência do gestor em socializar o poder, até entraves externos sendo o principal deles a falta de consciência participativa da comunidade escolar e a desmotivação gerada em função disso. Percebemos que apesar dos avanços gerados em tornos de uma consolidação por meio da gestão democrática através legislação, a cultura democrática ainda está pouco consolidada nos diferentes segmentos da sociedade.

“Não há "autonomia da escola" sem o reconhecimento da "autonomia dos indivíduos" que a compõem. Ela é, portanto, o resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa. Não existe uma "autonomia" da escola em abstrato, fora da ação autônoma organizada dos seus membros”.

Outro marco na construção do modelo democrático educacional brasileiro foi a previsão a partir da LDB do PPP (Projeto Político Pedagógico) que em um sentido mais amplo pode ser compreendido como a sistematização de um projeto de planejamento participativo, cabendo salientar que esse projeto nunca é definitivo mas continua a se aperfeiçoar, e deve definir ou transmitir de maneira clara qual o tipo de ação educativa se quer realizar.

“Toda organização precisa de um plano de trabalho que indique os objetivos e os meios de sua execução, superando a improvisação e a falta de rumo. A atividade de planejamento resulta, portanto, naquilo que aqui denominamos de projeto pedagógico-curricular. O projeto é um

documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação”.

Pudemos dentro da nossa experiência prática observar que o Projeto Político Pedagógico tem servido meramente como um instrumento não de transmissão das pretensões pedagógicas institucionais, mas como um monumento que pautado sobre a égide da liberdade e da democracia educacional apenas cristaliza anseios utópicos que se vistos apenas no papel constroem em torno de si “a escola perfeita”. Como em um sistema que se denomina democrático todos teoricamente gozam do sucesso e dos resultados positivos gerados a partir do êxito no processo educacional, me arriscarei a dizer que as conseqüências e frustrações ocorridas pelos deslizos nesse processo também são de responsabilidade de toda a comunidade, principalmente aqueles que se omitem, que se eximem do seu papel dentro do processo de gestão. Segundo Libâneo “a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação”. (Libâneo, 2008, p.335)

Concernente a essa lacuna gerada por essa falta de participação poderíamos citar a importância dos Conselhos Escolares dentro do processo de gestão, esses conselhos (Conselho Escolar, Conselho de Classe, Associação de Pais, Mestres e Funcionários e Grêmios Estudantil) quando contam com a participação efetiva dos membros que deveriam os compor exercem uma função primordial de regulação e manutenção dos interesses que deveriam garantir a forma de gestão democrática bem como os resultados do processo de planejamento para alcançar os melhores resultados e rendimentos esperados do processo de ensino na escola.

Outro fato ainda que não podemos deixar de abordar e talvez seja onde reside boa parte da responsabilidade no processo de gestão foi a regulamentação do processo de escolha do gestor que a partir da LDB passou nomeado através de eleições junto a comunidade escolar. Apesar de essa medida em si constituir-se um avanço no processo de democratização da educação e das instituições vamos observar também de imediato que o êxito dessa medida só percebe-se a partir da construção de uma consciência democrática coletiva. Tal qual nos processos eletivos gerais para a escolha dos nossos gestores municipais, estaduais e nacionais, a falta de uma consciência crítica preterida por uma banalização do papel do eleitor torna nula a função do mesmo, mas que apesar desse caráter opta por exercer o seu direito usado muitas vezes para a escolha de sujeitos oportunistas com pretensões nocivas ao interesse coletivo.

A escola é uma instituição de natureza educativa. Ao diretor cabe, então, o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor de escola é antes de tudo, um educador; antes de ser administrador ele é um educador. (SAVIANI, 2008).

Saviani resume bem o papel misto do gestor dentro de uma perspectiva democrática, ele se torna um gerente quando assume essa função, mas apesar disso diferentemente de uma entidade privada ele gerencia uma entidade pública, que no caso trata de interesses educacionais coletivos, e a sua função se torna nesse sentido uma função de articulação, de compartilhamento de responsabilidades com o intuito de alcançar finalidades coletivas, comuns.

Por fim devemos todos ter a compreensão atual de todo o processo que permeia a LDB e suas implicações efetivas, obedecendo as premissas pelas quais foram fundamentadas essa lei atentando também para a necessidade de atualização de alguns princípios muitos dos quais não fiz menção nesse trabalho como a falta de uma regulamentação especial para a gestão no Ensino Privado. Conceber o direito democrático e a necessidade da busca contínua do cumprimento desses princípios em função da educação é perceber também a necessidade de uma participação mais direta da sociedade cumprindo o seu papel fundamental de elemento não apenas cobrador, crítico, mas de elemento regulador e supervisor na busca de resultados efetivos no ensino, finalidade pela qual se organiza e se articula todo o processo de gestão e participação democrática da comunidade na escola.

REDEMOCRATIZANDO A HISTÓRIA: AS IMPLICAÇÕES NO CAMPO DISCIPLINAR.

Os historiadores voltaram-se para a abordagem de novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas a história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever no ensino fundamental o formalismo da abordagem histórica tradicional. (BRASIL, 1997, p. 28)

A partir da década de 1980 juntamente com o movimento de redemocratização pode-se acompanhar uma ampliação na discussão acerca da disciplina histórica em seus variados campos de atuação. Essa perspectiva da história como um processo evolutivo, linear, em

direção ao progresso, foi apontada como redutora da capacidade do aluno de sentir-se peça integrante e agente de uma história que desconsiderava sua vivência e era apresentada como um produto vendido pronto e acabado. Mas o que teria gerado crise disciplinar que teria levado a uma revisão da disciplina não apenas no sentido restrito de conteúdos históricos.

É nesse breve contexto supracitado em que a disciplina histórica enquanto disciplina curricular nos níveis fundamentais e médio começa a ser revista, “renovada”. À luz da “Teoria da Transposição” proposta por Chevallard, Cunha vai procurar, a partir dessa discussão, entender como a disciplina foi afetada, e principalmente as narrativas e apropriações feitas pelos professores de história foram alteradas mediante as transformações ocorridas com o processo de redemocratização vivenciado no Brasil, que é o objeto central do texto abordado.

Debatida e aplicada nos mais diversos cursos de licenciatura, a teoria da Transposição Didática se fundamenta no conjunto de transformações sofridas por um objeto de saber específico com a finalidade de ser ensinado.

Chevallard (*apud* CUNHA, 2005; p. 89) “afirma que o estabelecimento de fluxos de saberes se dá através de um processo de envelhecimento, tanto biológico, quanto moral.”

O envelhecimento biológico remeteria a um significativo afastamento dos saberes escolares das suas referências acadêmicas. O envelhecimento moral seria uma sensível aproximação com os saberes do censo comum. Estes dois processos articulados engendrariam um mal-estar no campo escolar com relação à viabilidade, vitalidade, e consistência dos saberes disciplinares até então vigentes. A partir daí se intensificaria o trabalho do transpositor, o que caracteriza uma crise disciplinar. (CUNHA, 2005.)

Para os pesquisadores em Ensino de História o período que compreende as duas últimas décadas do século XX é entendido como um momento de crise disciplinar onde os professores de história, “os sujeitos envolvidos no campo” vão procurar construir um novo ensino de História instaurando assim um amplo processo reflexivo tanto sobre a disciplina quanto sobre os “saberes escolares nela vigentes”.

Para Cunha é mais aplicável a essa discussão o conceito de envelhecimento biológico. Em um momento de profundas transformações sociais e políticas os agentes da disciplina passam a reconhecer os conteúdos como suficientemente afastados, ou distantes da referência acadêmica que antes lhe dava suporte, passando a serem nesse sentido, os conteúdos incompatíveis e, portanto inaplicáveis mediante as questões enfrentadas pelo país em plena efervescência política.

É nesse momento que entra em questão uma negação, aversão do que se convencionou chamar de “modelo tradicional do ensino de história”. Linearidade, causalidade, a história dos heróis, grandes homens, a transmissão oral para a memorização de fatos e datas seriam alguns dos fatores que sintetizariam essa história tradicional, positivista. Diretamente relacionada ao antigo regime político, a “história velha”, qualquer das práticas pedagógicas que tivessem relação com o modelo antigo, seria instintivamente negado, estigmatizado, levando assim a produção do ensino de história a demonizar tais práticas.

No sentido de “renovação” da disciplina histórica a apropriação de “novas linguagens” que serviriam pra dinamizar o ensino da disciplina começaram a ser incorporadas, essa “nova história” se basearia simplesmente em práticas que pudessem conferir a história uma nova roupagem e que viessem a distingui-la da antiga disciplina. A preocupação dos pesquisadores em ensino de história reside no fato de que essa perspectiva dicotômica de oposição entre o “velho e o novo, o tradicional e o renovado”, tornou-se uma referência hegemônica para compreender-se o ensino da disciplina. Nesse sentido as preocupações da disciplina, longe de estarem pautadas em alguma corrente historiográfica ou pedagógica, consistiam em conferir ao ensino dinamicidade, tendo assim como termômetro o grau de “satisfação dos alunos com a participação nas atividades propostas”, o que supostamente levaria a superação do antigo modelo que seria demasiado enfadonho, desinteressante e inútil, sem conferir utilidade ao conhecimento histórico já que se baseava apenas na memorização, sem qualquer compromisso com a aplicabilidade.

Esse movimento de crise disciplinar deslocou as bases disciplinares e promoveram transformações sentidas ainda hoje no que tange o ensino de história. São inegáveis as mudanças que se pensadas criticamente devem ser concebidas como positivas sobre alguns aspectos, mas também negativas. Se podemos considerar os avanços a partir da agregação de elementos da educação, psicologia e áreas afins para se transmitir o conhecimento histórico, fato que alterou drasticamente a prática docente na escola regular, temos por outro lado essa ótica dicotômica que se instalou sobre a disciplina histórica. Dicotômica e demonizadora de sujeitos e objetos (ex: professor e livro didático), a aceitação dessa referência pode ser extremamente nociva para algo que diz-se “renovado”, construtivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia. Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC. SEF, 1997.

CUNHA, A. V. C. S. da . A (RE)INVENÇÃO DO SABER HISTÓRICO ESCOLAR: apropriações das narrativas históricas escolares pela prática pedagógica dos professores de História. Recife, 2005.

LIBANEO, José Carlos. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. /José Carlos Libaneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – 6ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Demerval. Fato e Análise. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3, Dez. 2008.

I Seminário Nacional do Ensino Médio

SENACEM

História, Mobilização, Perspectivas.

978-85-89872-94-2



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO NORTE

