



ENSINO MÉDIO

história, mobilização, perspectivas

Jean Mac Cole Tavares Santos
Francisco das Chagas Silva Souza
Elione Maria Nogueira Diógenes
(Organizadores)



JEAN MAC COLE TAVARES SANTOS
FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA
ELIONE MARIA NOGUEIRA DIÓGENES
(ORGANIZADORES)

ENSINO MÉDIO

HISTÓRIA, MOBILIZAÇÃO, PERSPECTIVAS

IFRN
Editora

NATAL, 2013

Presidenta da República **Dilma Rousseff**
Ministro da Educação **Aloizio Mercadante**
Secretário de Educação Profissional
e Tecnológica **Antonio de Oliveira**

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

Reitor **Belchior de Oliveira Rocha**
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação **José Yvan Pereira Leite**
Coordenador da Editora do IFRN **Paulo Pereira da Silva**
Conselho Editorial **Samir Cristino de Souza (Presidente)**
André Luiz Calado de Araújo
Dante Henrique Moura
Jerônimo Pereira dos Santos
José Yvan Pereira Leite
Valdenildo Pedro da Silva

Todos os direitos reservados

Divisão de Serviços Técnicos. Catalogação da publicação na fonte.
Biblioteca Sebastião Fernandes (BSF) – IFRN

E59

Ensino médio: história, mobilização, perspectivas / Albano Oliveira Nunes... [et al.]; organizadores, Jean Mac Cole Tavares Santos, Francisco das Chagas Silva Souza, Elione Maria Nogueira Diógenes. – Natal : IFRN Editora, 2013.

274 p. : il.

ISBN: 978-85-8333-045-5

1. Educação 2. Ensino médio. I. Nunes, Albano Oliveira. II. Santos, Jean Mac Cole Tavares. III. Souza, Francisco das Chagas Silva. IV. Diógenes, Elione Maria.

CDU 373.5

DIAGRAMAÇÃO

Charles Bamam Medeiros de Souza

CAPA

Augusto Sávio Guimarães do Nascimento

REVISÃO LINGUÍSTICA

Kalliane Sibelli de Amorim Oliveira

CONTATOS

Editora do IFRN
Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol. CEP: 59015-300
Natal-RN. Fone: (84) 4005-0763
Email: editora@ifrn.edu.br

AUTORES

Albano Oliveira Nunes
Albino Oliveira Nunes
Alexsandra Maia Nolasco de Castro
Amanda de Azevedo Borges
Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro
Araceli Sobreira Benevides
Arlindo Lopes Barbosa
Augusto Sávio Guimarães do Nascimento
Célia Maria Medeiros Barbosa da Silva
César Lima Costa
Daniel Bezerra de Brito
Edvaldo Albuquerque dos Santos
Elione Maria Nogueira Diógenes
Erika Roberta Silva de Lima
Fábio Alexandre Araújo dos Santos
Francisca Natália da Silva
Francisco das Chagas Silva Souza
Giovana Carla Cardoso Amorim
Jean Mac Cole Tavares Santos
Josivânia Marisa Dantas
Maria Antônia Teixeira da Costa
Maria Kélia da Silva
Michael Magnos Chaves de Oliveira
Nitecy Gonçalves de Abreu
Paulo Janaina Menezes Rodrigues
Silvânia Lúcia de Araújo Silva
Víctor Varela F. M. de Oliveira

SUMÁRIO

PREFÁCIO 9

DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO À MOBILIZAÇÃO DE ESTUDANTES E PROFESSORES NO ESTADO MILITAR: 1968-1971 11

Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro

MEMÓRIAS DE LEITURA – CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICAS LEITORAS DO ENSINO MÉDIO 27

Araceli Sobreira Benevides

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM DEBATE 39

Silvânia Lúcia de Araújo Silva

PRÁTICA PEDAGÓGICA, SABERES E HISTÓRIAS DE VIDA: REFLEXÕES SOBRE MANUSCRITOS AUTOBIOGRÁFICOS 53

Daniel Bezerra de Brito

A CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E OS SEUS REFLEXOS NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO 65

Michaell Magnos Chaves de Oliveira

VIOLÊNCIA ESCOLAR E ENSINO MÉDIO: DEFINIÇÕES E CONSEQUÊNCIAS 77

Erika Roberta Silva de Lima, Jean Mac Cole Tavares Santos, Paula Janaína Meneses Rodrigues

DISCURSOS DISCENTES DO CAMPUS CENTRAL DO IFRN 89

Arlindo Lopes Barbosa

DE ALUNO A PROFESSOR: AS TRAJETÓRIAS DE EX-ALUNOS DO IFRN/ MOSSORÓ NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL 99

Francisco das Chagas Silva Souza, Augusto Sávio Guimarães do Nascimento, Amanda de Azevedo Borges

ENSINO MÉDIO: PESQUISAS EM MOVIMENTO 115

Elione Maria Nogueira Diógenes

A POLÍTICA DE INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A ESCOLA UNITÁRIA EM GRAMSCI 127

César Lima Costa

AS DETERMINAÇÕES DO CAPITAL NO ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO 139

Edvaldo Albuquerque dos Santos

ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM ALAGOAS: DESAFIOS NA SUPERAÇÃO DE SEUS INDICADORES 153

Nitecy Gonçalves de Abre

A LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ETAPAS E PROCEDIMENTOS DE UMA INVESTIGAÇÃO NO ENSINO MÉDIO 165

Célia Maria Medeiros Barbosa da Silva

INVESTIGANDO AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE LETRAMENTO. O QUE ELES PENSAM SOBRE O ASSUNTO? 183

Alexsandra Maia Nolasco de Castro, Giovana Carla Cardoso Amorim

ATITUDES E CRENÇAS DOS ESTUDANTES DE ENSINO TÉCNICO INTEGRADO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE E AMBIENTE 193

Albino Oliveira Nunes, Albano Oliveira Nunes, Josivânia Marisa Dantas

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERSPECTIVA DO BRASIL PROFISSIONALIZADO NA ESCOLA JERÔNIMO ROSADO (MOSSORÓ/RN) 207

Francisca Natália da Silva, Jean Mac Cole Tavares Santos, Maria Kélia da Silva

ENSINO MÉDIO CONTEMPORÂNEO: 223

Fábio Alexandre Araújo dos Santos

A PRÁTICA PROFISSIONAL DISCENTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO 235

Víctor Varela F. M. de Oliveira

MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO E ENSINO NO MAGISTÉRIO 2º GRAU 255

Maria Antônia Teixeira da Costa

PREFÁCIO

No atual contexto político-social, científico e tecnológico, a instituição escolar assume a responsabilidade por uma educação que conduza ao exercício da cidadania e do trabalho. Para o educando, não se trata mais de, simplesmente, acumular informações e decorar fórmulas, mas de obter uma sólida base de conhecimentos e desenvolver a capacidade de análise, reflexão e criação, além de dominar as novas e diferentes tecnologias. Nesse sentido, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB), segundo a qual o ensino médio é a “etapa final da educação básica” (Art.36) e, como tal, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art.1º § 2º), os Parâmetros Curriculares Nacionais vislumbram como perspectiva para esse nível de ensino as seguintes finalidades:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e a orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. (PCN – Ensino Médio, Bases Legais, 2000. p. 10)

Assim, dadas as “mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e ainda a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade” (Idem, p. 6), está posto o desafio para os educadores brasileiros em geral e, em especial, para os de nossa região, onde os indicadores são sofríveis. Ao tomarmos para nós a responsabilidade pela educação, sentimo-nos também convocados a refletir sobre o assunto em todas as suas imbricações com o contexto a que

nos referimos e com todas as suas implicações para o desenvolvimento a que aspiramos. É, pois, este espírito reflexivo e assuntador que nos move a realizar, estudar, pesquisar, promover encontros, dialogar, enfim buscar meios para entender a realidade e transformá-la através da nossa intervenção cada vez mais consciente e solidária.

Certamente, deve ter sido também este o mesmo espírito que levou os professores Jean Mac Cole Tavares (UERN), Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN) e Elione Maria Nogueira Diógenes (UFAL) a organizarem este livro, que a Editora do IFRN traz agora ao público interessado no tema. “Ensino Médio: História, Mobilização e Perspectivas” foi gestado a partir das contribuições recebidas na primeira edição do Seminário Nacional do Ensino Médio (SENACEM), realizado no município de Mossoró/RN, em 2011. O evento tinha como objetivo 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 universidades do Nordeste como a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

A obra reúne dezenove artigos, produtos da participação de vinte e sete autores oriundos das seguintes instituições, além do IFRN: UERN, UFAL, UFRN, UNP e Secretarias de Educação dos Estados de Alagoas e do Ceará e cujas temáticas perpassam os caminhos históricos do ensino médio, estratégias de mobilização e perspectivas para a prioridade do ensino médio enquanto política pública de desenvolvimento, refletindo investigações realizadas através de experiências nos Estados de Alagoas, do Ceará, de Pernambuco e do Rio Grande do Norte.

Dessa forma, como indica o título, no percurso ora apresentado, há tempo e espaço para a memória na história; para a política na mobilização; e para a reflexão nas diferentes perspectivas adotadas pelos autores, nos vários artigos: no primeiro, encontram-se memórias

de vivências educacionais do período histórico do regime militar de 1968 a 1971; no segundo, são resgatadas memórias de leitura na história de estudantes universitários; no terceiro, por sua vez, têm-se reflexões sobre diretrizes curriculares no âmbito da educação de jovens e adultos, sob a perspectiva dos docentes; já no quarto, manuscritos autobiográficos oferecem a perspectiva para a reflexão sobre a prática pedagógica, os saberes e as histórias de vida; o quinto e o sexto artigo, na sequência, abordam temáticas relacionadas aos direitos humanos da pessoa com deficiência e à violência escolar, expondo situações históricas recorrentes no cotidiano escolar; o sétimo e o oitavo artigo, pela ordem, colhe nos discursos discentes a perspectiva dos estudantes do IFRN, em Natal e em Mossoró, respectivamente, sobre a Instituição e sobre a própria trajetória de formação; no nono artigo, evoca-se a história das pesquisas de avaliação de políticas públicas para o ensino médio, verificando-se o papel do Estado refletido pelas ações de governo nesse campo; a política de integração do ensino médio à educação profissional, em suas relações com a escola unitária, é analisada no décimo artigo; os dois artigos seguintes trazem à tona a realidade do ensino médio no Estado de Alagoas, sendo que um enfoca as determinações do capital sobre o ensino regular noturno e o outro, os desafios para a elevação dos indicadores; os artigos de números 13 e 14 compreendem a área de linguagem, este discutindo a concepção dos professores sobre letramento e aquele o ensino de língua portuguesa na educação básica; o décimo quinto artigo discute as percepções de estudantes do Campus Mossoró do IFRN sobre as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente; o ensino médio integrado e suas perspectivas na implantação do programa Brasil Profissionalizado na Escola Jerônimo Rosado em Mossoró/RN é objeto de análise do artigo décimo sexto; em seguida, dispõem-se, no décimo sétimo artigo, a problemática e os desafios do ensino médio contemporâneo; no penúltimo artigo, logo depois, tem-se uma abordagem teórica a respeito da prática profissional discente no ambiente da educação profissional tecnológica; e o último artigo, por fim, traz relatos de memórias de formação e ensino no magistério em nível médio.

Trata-se, pois, dada a aglutinação de pesquisadores de diferenciados perfis acadêmicos e a discussão de importantes temáticas, de obra relevante para subsidiar debates sobre a educação brasileira e, ao mesmo tempo, nortear os espaços formativos da juventude, dos pesquisadores

e dos gestores de políticas neste campo. É o caso de celebrar aqueles que priorizam olhares construtores de raízes profundas, sempre voltadas para a valorização da memória, a construção de políticas e as transformações sociais. O ensino é definido como sinônimo de crescimento; se é de nível médio, então, precisa ser visto como prioritário para iluminar a juventude com construções sólidas e solidárias.

Na oportunidade, cabem somente congratulações e recomendações. Assim, parabenizamos as instituições, os organizadores e os autores pela iniciativa ao escolher a temática e suscitar o debate sobre essa política pública fundamental para o desenvolvimento sustentável brasileiro. Um evento, um livro, um trabalho coletivo, um começo, um passo... As recomendações? Leia-o, repasse-o, divulgue-o!

Jose Yvan Pereira Leite

DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO À MOBILIZAÇÃO DE ESTUDANTES E PROFESSORES NO ESTADO MILITAR: 1968-1971

Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro¹

INTRODUÇÃO

Neste artigo, reflito sobre a Educação Brasileira durante o Estado Militar, com vistas ao Ensino Médio, no período de 1968 a 1971, com base nas experiências de alunos e de professores do antigo Segundo Grau, da Rede Pública de Ensino do Município de Recife/PE.

Durante o Estado Militar, a repressão e o exílio dirigidos a muitos estudantes e professores marcaram os bancos escolares e os deixaram vazios, ao deslocarem para outros lugares, com desaparecimentos, pelo rigor da mão pesada e autoritária do referido período. Nas escolas de Ensino Ginásial e Ensino Colegial, como eram nomeadas naquela época, a ordem do discurso era a ordem do Estado Militar. Escolas, professores, estudantes, cursos e disciplinas eram organizados para favorecer a estrutura e o cumprimento das prescrições do momento político. O ethos do Estado Militar era a ordem e o progresso, o amor à pátria, à família e a busca autoritária do futuro, da disciplina e da obediência.

Analisaremos esse momento, por meio das vozes de alunos e de professores, da memória histórica, nos termos de Maurice Halbwachs, localizando as noções de James Scott no que se refere ao discurso oculto. A memória histórica e os discursos públicos da história oficial que defendo, tecendo e embalando a história do Estado Militar, sombrearam, por outro lado, as variadas expressões e a vitalidade dos discursos e das práticas subterrâneas. Ao colocar a argumentação do Estado como único discurso de validade e ao erguer os feitos da instituição e da reprodução da versão oficial, a versão erguida pela memória histórica tenta apagar e decompor a memória social.

Apresento, a partir dessas vozes que reconstruíram o percurso

¹ Doutora em Sociologia e professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. oliveiraaguiar@msn.com

vivenciado dos acontecimentos “fora do palco”, o enfrentamento das questões educacionais impostas pelo Estado Militar. Os gestos observados durante as narrativas dos estudantes e dos professores, a exclusão dos que se inquietaram com o momento político e a ausência nas páginas da história oficial, colocamos, por essa via, o que estava por trás da História Oficial.

A partir desses instrumentos, percebi a memória histórica do Estado Militar mobilizando a sociedade para validar seu discurso, sua prática repressiva e como os discursos públicos oficiais escreveram a história oficial daquele período.

Assim, este artigo trata da análise dessa memória, interdita durante aquele contexto histórico, que aponta, numa via contrária, uma memória exercitada que, a despeito das prescrições do estado, questionava, agia, intervinha. Percorremos a luta de pais e mães para reaver seus filhos, centralmente, de “dentro do palco” oficial, ou seja, próximos do contexto hierárquico do poder. E como diria Scott, trilharemos as batalhas às avessas, “fora do palco”, distantes do contexto hierárquico do poder, no sentido de reconstruir uma inquietação paralela vivenciada por sujeitos em seu cotidiano.

Os atores da história oficial do Estado Militar buscaram refúgio por trás de uma máscara para escrever a história oficial do período que os legitimasse no momento. Através dos rumores, os escritores da história oficial vão se reafirmando e violando o cotidiano do movimento. No entanto, por trás da história oficial - “fora do palco” - há um rico universo simbólico das ações e das inquietações de estudantes e professores daquela época.

Esse momento não visível pela história oficial, mas colado à memória coletiva como recurso para ação, acompanhou a memória dos estudantes e dos professores em sua trajetória e alimentou o sonho de reverter a situação política, de não aceitar os ditames coronelistas. Nutriu, por assim dizer, o ideal de pátria fora dos interesses da escrita da história oficial.

MEMÓRIA HISTÓRICA NOS TERMOS DE MAURICE HALBWACHS

Para Halbwachs, a história é a compilação dos fatos que ocuparam o maior espaço na memória dos homens e só começa no ponto onde acaba a tradição, momento em que se apaga ou se decompõe da memória

social. Ele se preocupa com o caráter didático da esquematização histórica e com o caráter generalizado de cada período e reforça que é um quadro visto de fora, contemplado por um espectador que não faz parte dos grupos que observa, e cujos fatos se deixam agrupar em conjuntos sucessivos e separados, em que cada período tem um começo, um meio e um fim.

Nesse sentido, a memória histórica não tem como considerar nenhum dos grupos reais e vivos que existiram. Para essa noção, diz Halbwachs (1990, p. 85), “(...) todos os acontecimentos, todos os lugares e todos os períodos estão longe de apresentar a mesma importância, uma vez que não foram por eles afetados da mesma maneira”. Tudo dentro de um mesmo plano, tudo tem um mesmo valor e o mundo histórico, “considerado como um oceano onde afluem todas as histórias parciais. As grandes divisões nas quais a memória histórica está alojada correspondem a uma visão exterior e simplificada da realidade, pois as sociedades compreendem grupos bem menores que ocupam apenas uma parte do espaço”.

Nos termos de Halbwachs, a memória histórica deixa parecer os intervalos onde nada acontece para essa memória, aparentemente, onde a vida se limita a repetir-se, sob formas um pouco diferentes, sem alteração, sem rupturas nem revoluções, ao contrário do grupo que vive originalmente e, sobretudo, para si mesmo, visando perpetuar os sentimentos e as imagens que formam a substância de seu pensamento.

Do ponto de vista da memória histórica, da memória oficial, o caminho da história dos estudantes e dos professores, durante o Estado Militar, é apontado como inerte e reprimido em qualquer situação que se considerasse aborrecedora da ordem. Nas escolas e nos cursinhos, o conteúdo era acompanhado e fiscalizado por homens a serviço do estado.

A memória oficial do Estado Militar, dessa forma, confirma a violação dos intervalos (HALBWACHS, 1990): dos resíduos (MAFFESOLI, 1988); dos atalhos (MAUSS, 1979); das rasuras (TURNER, 1974); os excluídos da história: homens, operários, prisioneiros (PERROT, 1988). Sonogando essa memória, a memória histórica submete as singularidades às generalidades, resume e esquematiza os acontecimentos e faz com que escoem em um movimento contínuo e linear, argumenta Halbwachs.

A escrita da memória oficial, das ações de estudantes e de

professores, foi enquadrada seguindo a lógica das datas, dos nomes, dos heróis e colocou a vida de plurais atores na superfície de corpos sociais – eles, que experimentaram os abalos e as repercussões. A memória coletiva dos homens e das mulheres comuns daquele período foi transformada em datas, listas de nomes, em textos de telegramas, em ações fortuitas dos presidentes militares. Seus funcionários, diretores de escolas, “rezando” em suas cartilhas, cumprindo atos institucionais e desempenhando um papel autoritário em suas funções, buscavam silenciar qualquer outra escrita da história daquele período.

Ao pesquisar sobre as ações e as reações de estudantes durante o Curso Ginásial e o Curso Colegial, a partir da história oral, reconstruímos detalhes, rasuras, intervalos e atalhos com a memória coletiva dos acontecimentos, é importante reafirmar. A história oficial, ao passar por cima dos detalhes, das dobras e das nuances, vai cortando as vozes daqueles que viveram nos subterrâneos do evento e reduzindo-as a uma série de noções muito abstratas.

Assim, pude ver o negado pela memória oficial, ao percorrer os lugares simbólicos dos dias de atuação e das vivências melindrosas e melindradas de estudantes. Escondendo-se por trás de disfarces, agiram e reagiram com sutileza aos imprevistos, considerados pela memória histórica e pelo discurso público oficial de desordem, ignorância, desobediência e subversão.

OS DISCURSOS PÚBLICOS E OCULTOS, NOS TERMOS DE JAMES SCOTT

No esforço de entender as relações de classe em um povo malaio, James Scott percebe que os “pobres falavam de uma maneira na presença dos ricos e de outra quando se encontravam entre pessoas de sua mesma condição. Mesmo assim, os ricos não se dirigiam aos pobres da mesma maneira que se comunicavam entre si” (1990, p. 17). Scott tem o propósito, então, de desenvolver a ideia de como se pode ensinar sobre o poder, a hegemonia, a resistência e a subordinação. Em seus estudos, aparece a divergência entre o discurso público e o discurso oculto, e seu objetivo é de explorar questões relacionadas à dignidade e à autonomia. Afirma que cada grupo subordinado produz, a partir

de seu sofrimento, um discurso oculto que representa uma crítica ao poder. O poderoso, diz Scott, por seu lado, também elabora um discurso oculto onde se articulam as práticas e as exigências de seu poder que não se podem expressar abertamente. No entanto, em geral, o discurso oculto termina manifestando-se abertamente mesmo que disfarçado.

Para Scott, “se os fracos, na presença do poder, tem razões óbvias e convincentes para buscar refúgio atrás de uma máscara, os poderosos têm suas próprias razões, igualmente convincentes, de adotar uma máscara diante dos subordinados” (ibid. p. 34). Seu esforço foi o de entender os espaços de resistência utilizados pelos camponeses diante do dominador, quando se rebelava não diretamente. A partir desse estudo, ele vai fazer aparecerem os lugares e as formas cotidianos dos discursos públicos do poder e afirma que é no autorretrato das elites dominantes onde aparecem como querem ver a si mesmas. Sob seu ponto de vista, o discurso oculto, por definição, representa linguagem, gestos e atos cuja prática cria esse discurso oculto, que é um instrumento para o exercício do poder.

Scott quer identificar a elaboração política que representa o discurso público no qual a dominação se reafirma, e cujas principais formas são as afirmações, a estigmatização, os eufemismos e a unanimidade (SCOTT, 1990, 2002; MENEZES 2002; GUERRA, 2002). Esses são o tipo de dramaturgia da dominação, e ele analisa os rumores do ponto de vista do dominado.

Vamos trabalhar, neste artigo, com essa noção, para demonstrar como os grupos ligados ao Estado se utilizaram dos rumores para organizar, no poder político militar, o estado de repressão, na tentativa de legitimar sua prática e ganhar a opinião pública. Por outro lado, com a noção de memória histórica de Halbwachs e a noção de discurso público e de discurso oculto de Scott, refletiremos sobre esses discursos ocultos, sobre a memória clandestinizada de estudantes e professores e como a memória oficial do Estado Novo tenta invalidar as ações das populações subordinadas.

Claro que também me beneficie aqui, e não poderia deixar de ser, do entendimento de que há forças de poder por trás dos discursos, e que esse mundo traz invasões, conflitos e armadilhas (SANTOS, 2003). A imprensa, inclusive, com as imagens dos subversivos publicados nos jornais, funcionou não somente como um meio em que os

acontecimentos seriam relativamente independentes, “mas como a própria condição de sua existência”. A memória histórica, adverte Barbosa (2004, p. 128), “vinculada às imagens e aos enunciados verbais que formam os cadernos especiais, auxilia a compreender o modo como a sociedade migra para os textos da mídia sendo reciclada e reutilizada como referência de informação”.

Com a produção do discurso oficial, a campanha que se instalou no Brasil, reforçada pela formação de unidades repressoras, procurou solidificar as ações militares por meio da memória de pavor sobre os acontecimentos. Além dessa análise e da transposição para o caso da repressão, houve campanha nas escolas, através da veiculação das notícias sobre a quebra da ordem pública e tantas outras produzidas pelos jornais de maior circulação na época. Esse meio de comunicação de massa pautou-se no emprego de procedimentos como “o sensacionalismo, o acontecimento que é, antes de tudo, produto de uma montagem e de escolhas orientadas de imagens que lhe garantem o efeito de ‘acontecência’, isto é, a impressão do vivido mais de perto” (ibid. p. 118).

Qual era a ordem do discurso contida nos textos veiculados pelos jornais, pelos documentos oficiais e pela mídia na época? Foucault (1999, p. 8) instrui:

Suponho que, em toda sociedade, a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seus acontecimentos aleatórios, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Para Foucault (1999), a sociedade é um ente que tem em mãos os meios para dirigir e encomendar os discursos e a produção deles e tem o papel de maquiar, escamotear seus poderes e perigos. Dentro desse raciocínio, o Governo Federal e seus agentes, nos demais estados, instalaram uma política de silenciamento do discurso público abafando as vozes, retirando estudantes de diretórios, das salas de aula, prendendo os acusados pelos crimes de perturbação da ordem pública

e afastando-os dos lugares e dos acontecimentos. Nem tudo pode ser dito, e o que ameaça a ordem deve ser proibido, continua o autor.

Por causa desses discursos, os estudantes e os professores são retirados de lugares públicos e colocados nos porões do regime para “passar por um processo de civilização” no exílio. Os pais são silenciados, as famílias, caladas, as escolas, interditadas, os diretórios, fechados. O autor vai discutir o processo de exclusão como o mais familiar, a interdição, e afirma que uma sociedade determina o silêncio pelas censuras entre o normal e o patológico, a razão e a desrazão, o certo e o errado (GREGOLIN, 2006, p. 97). Também aponta o ritual das circunstâncias do discurso em toda a sociedade e, logo, sua relação com o saber e o poder. Vai falar, ainda, em separação e rejeição.

Por outro lado, em sua obra *Vigiar e punir*, Foucault analisa o poder não apenas situado dentro de uma realidade macro das instituições onde os atores não aparecem em seus discursos e práticas, mas disseminado pela sociedade, com diferentes estratégias micro realizadas pelo indivíduo. Importante no autor são seus extratos de análise para o poder: o poder e o saber dos indivíduos.

Pude observar uma rede de tempos e lugares que implicaram em diferentes lógicas produzidas e vividas por quem as confeccionou e, nesse sentido, a superação daquela lógica causal, fragmentada, isolada, datada, factual, compartimentada, de acordo com a qual esses movimentos são colocados, e essas notícias são organizadas por quem as produz.

Fundamental, na mesma direção, é que busquei entender os efeitos desses discursos na população, pela possibilidade de motivar a construção de um discurso paralelo através dos rumores recheados da ideia de medo, pavor e insegurança. A circulação das notícias produziu entre os estudantes uma grande inquietação e sentimento de insegurança na região. Qual era a ordem do discurso contida nos textos veiculados pelos jornais, pelos documentos oficiais e pela mídia na época?

A partir desse entendimento, fui me valendo - e é o que estou fazendo aqui - do que James Scott (1990) denomina de discurso oculto, como elucidador de tensões, provocador de resistências, que vem carregado de um disfarce. A questão teórica levantada aqui está relacionada a um aspecto que, frequentemente, não é colocado nas

discussões sobre o estudo de documentos oficiais divulgados pelos meios de comunicação, em meio ao palco dos acontecimentos, a saber, as tensões permanentes implícitas provocadas pelas mensagens. Por isso que estamos argumentando: para compreender a dinâmica e a ação desenvolvida pelo serviço de segurança, endereçados a estudantes e professores, o imaginário de enfrentamentos vem aumentar, em proporções, os fatos.

Os discursos ocultos colocados com prudência, cheios de disfarce, têm o poder de dinamizar e mudar a cena. Em vários documentos, também em várias narrativas dos estudantes e dos professores, observei essa arte de respeito disfarçado em relação ao Estado Militar e aos seus agentes. Meu interesse com essa discussão, repito, dirigiu-se para os rumores como uma das múltiplas estratégias de resistência disfarçada no discurso público oficial, como me ensina Scott (1990) e, ao seu discurso oculto, paralelo, silencioso, detalhado, sutil, mas vivo, atuante, presente e arrebatador.

Dava-se início, assim, a um espaço político público de aumentar os rumos dos acontecimentos, de desenhar um cenário de horror. Mesmo com a insistência dos jornais e devido à repressão armada, tínhamos um cenário oficial, mas, de boca em boca, de olhar em olhar, de gesto em gesto, os estudantes e os professores organizavam suas vozes, suas estratégias e táticas, no sentido de obter resultados imediatos e satisfatórios.

Seria um espaço de conflito e de disputa, que estaria se organizando fora dos bastidores e através de um diálogo carregado de defesa da justiça e da dignidade. Scott diz que os rumores surgem quando ocorrem acontecimentos de vital importância para os interesses oficiais ou populares. Nesse caso, os rumores aconteceram para que se mantivesse um ódio bem aguçado e se repetisse aquecidamente tudo o que se escutava. Foi o que aconteceu a partir das notas dos jornais e da divulgação de que o Estado Militar estaria se ocupando de “subversivos” para manter a ordem pública e civilizada como a família honrada exige. Nos diferentes lugares de Recife, assim como em outras cidades, a transmissão oral do rumor, a partir da divulgação oficial do “perigo iminente”, fez-se durante dias. O clima de revolta, de ira, de raiva, de não aceitação e de medo se fez presente e impulsionou a força deles. Um aspecto significativo para se analisar, também, é que, de boca

em boca, de cochicho em cochicho, o rumor se modificava e ganhava cores pesadas de repúdio. A imaginação aqueceu os rumores, no sentido de que o fato ia se transformando a cada ouvido, sustentando e aumentando, com cores fortes, “o perigo”. O espectro da Revolução de 1964 amedrontava, e sua coibição era divulgada com maestria.

VOZES, NARRATIVAS E (AUTO) BIOGRAFIAS: UM EXERCÍCIO DE MOBILIZAÇÃO DE ESTUDANTES E PROFESSORES

Essas histórias de aprendizagem (auto) biográficas carregam experiências de si e do outro e identificam a pertença dos sujeitos que narram sobre suas trajetórias de existência. Nelas estão as marcas de um tempo, os efeitos das reconstruções de vida, as ressignificações pela força de episódios marcantes, a presença de sujeitos da vida de quem narra a própria história.

A experiência aqui trabalhada está centrada nas memórias autobiográficas de alunos e de professores experienciadores de um período de silenciamento. Essas narrativas de experiências de vida permitiram conhecer e reconstruir diferentes situações e práticas, “fora do palco”, de estudantes e professores, a partir das quais outras histórias foram lembradas. Através de fotografias, cartas, bilhetes, diários e objetos pessoais, encontramos-nos com um conjunto de conteúdos e atividades praticados durante aquela fase. Para Souza (2003), nas (auto) biografias, os sujeitos falam da própria vida e se mostram em seu papel vivido de ator e autor das próprias existências.

Nos relatos autobiográficos aqui estudados, foi possível ver questões de contestação a conteúdos, a regras e normas autoritárias, resistência a hinos e a práticas cívicas na sala de aula, enfrentamentos ao regime, de forma velada ou aberta, em torno de canções, bilhetes, frases e gestos.

Essas narrativas se constituíram, segundo seus narradores, como recursos para a ação e o alívio de revoltas, através da purgação, da catarse. Em rodas de conversa ou através do diálogo, em situações inusitadas na escola onde estudavam/trabalhavam, foi possível falar sobre aqueles dias, aprender e ensinar.

Passégi (2011) alerta sobre não se procurar uma “verdade” nas

escritas de si, mas estudar como os indivíduos dão forma e sentido as suas experiências. Acrescenta que não apenas no campo da língua natural, oral e escrita, mas também em outras linguagens no horizonte da pesquisa e das práticas de formação. Traremos alguns fragmentos das vozes de estudantes e professores que desafiaram o desafio, fizeram leitura e releitura da época, a que chamaram de “ordem do discurso militar”. Percorreram e ativaram, a partir do trabalho da memória, lugares, pessoas e acontecimentos. Disseram de uma pertença, de sua identidade, reverteram a ideia da memória como algo físico, movimentando-a em seu caráter social. Falaram, em alguns momentos, calaram, selecionaram o que queriam dizer, negaram, esconderam, esqueceram e lembraram. Esses são movimentos pertinentes à ação da memória, próprios da autoria dos sujeitos que narram.

Começamos pela letra de uma música produzida pelos estudantes, que diz assim: “Entreí no E.V.E. uma hora atrasado, botei a turma toda de censora pra fora, subi a rampa sem usar a divisa, parei com um puxão de dona Ailza, suspensão. Ai, ai, Ziula, ai ai Zuilinha, o que é que eu vou dizer a minha mãezinha?”

Essa letra, para a narradora LM, aponta um protesto contra a disciplina exagerada e autoritária na Escola Normal, com que as alunas (que eram quatro) se irritavam diariamente. Afirmam que cantavam às escondidas e sob a fiscalização de uma das estudantes, que ficava olhando se a diretora ou a vice-diretora da escola estavam subindo a rampa (a escola tinha três rampas direcionadas aos pavimentos das salas de aula). A vontade de fazer o contrário do que a ordem do discurso dizia era cotidiano, disse a narradora. As censoras eram funcionárias da escola, que ficavam sentadas ou de pé em cada porta das salas de aula. Fiscalizavam o fardamento, que tinha que está impecável, recebiam a caderneta escolar, para registrar a presença e a hora de chegada e ficavam o tempo inteiro da aula acompanhando nosso comportamento durante as explicações dos professores. Vigiavam o movimento durante o recreio e ficavam nas rampas de lá para cá.

Outro fato rotineiro eram os bilhetes, que passavam de mão em mão, sobre essa arte de inventar o cotidiano na contramão da ditadura. Um dos bilhetes - relata a professora - instruía para que todos se dirigissem ao pátio, na hora do recreio, para combinar os protestos da hora do Hino Nacional. Dizia assim: “Lá no lado esquerdo da cantina,

e na hora do recreio, conversaremos sobre a hora do Hino Nacional. Vamos tirar a mão do peito na hora do hino. Reagir para ver se elas dão conta disso”. Para o Hino Nacional, era obrigatório que todas estivessem com a mão no peito.

Durante a aula de História do Brasil, uma das atividades escolhidas pelos estudantes era a de tentar perguntar ao professor sobre a História da Revolução de 1964. Elas dizem ‘tentar perguntar’ porque, naquela época, os estudantes não se dirigiam naturalmente ao professor. A sala de aula era a voz do professor, por excelência, e, principalmente, em algumas aulas, como a de História do Brasil. Uma das meninas perguntou: “Professor, o senhor pode falar sobre a Revolução de 1964? Como foi a revolução”? Como aconteceu? O que o senhor diz, como professor? E sobre o AI5? Como vai ser com o dia a dia da escola?”

A narradora JA comentou que o professor ficava calado ou mudava de assunto. Outros diziam: “Esse assunto não deve ser discutido, pois estamos estudando a Colonização do Brasil”. Os estudantes também construíam versos e poesias com um texto contrário ao ethos militar. Um deles foi narrado assim: “Pátria amada Brasil, Pátria amada, livre e desocupada, Pátria amada respirando o ar da liberdade, Pátria amada de todos os estudantes podendo falar e dizer o que pensam”.

Como, muitas vezes, não podiam cantar, iniciaram um aprendizado com gestos. Durante as aulas ou nos intervalos e no recreio, os estudantes gesticulavam a letra que era acompanhada por outros em silêncio. A letra gesticulada ensina, todos os dias, o caminho da insatisfação. Olhos nos olhos, olhos no corpo, os estudantes se comunicavam e alimentavam o desejo de intervir e de mudar. Mesmo alvo das investigações, durante o Estado Militar, escolas e universidades fervilhavam em suas manifestações de ideias contrárias, e mais estudantes começavam a engrossar as fileiras da contestação. Uma peça de teatro surpreendeu toda a escola, diz a narradora M.A.

As estudantes decidiram apresentar, na aula de História do Brasil, o assunto “A vinda da família real ao Brasil”. A família real era apresentada com roupas de ricos brasileiros, acompanhados de um grupo de estudantes pertencente às famílias de militares. Os estudantes queriam chamar a atenção de um grupo da sala de aula que agia com obediência e aceitação por fazer parte das famílias de coronéis. “Foi o maior movimento na sala de aula. O professor se irritou e mandou que

todos parassem a cena imediatamente, dizendo que aquela cena não estava de acordo com a história do livro”. O importante, no entanto, foi a insatisfação e o receio do professor diante da cena. Suspensão e retaliações acompanharam o transcorrer dos acontecimentos.

Um dos momentos mais tristes foi quando um dos professores foi afastado da sala de aula por estimular, segundo a ordem do momento, a inquietação e a posição crítica de alguns estudantes. “O professor, um dia, foi chamado ao gabinete da diretora para um interrogatório. Depois disso, ele anunciou que não poderia mais trabalhar ali e que iria fazer uma viagem para visitar a família. Os estudantes sabiam que isso não era verdade e descobriram, dias depois, que ele havia viajado para a Itália”, contou A.L.

Os pais de R.M. chamaram a atenção de sua filha com o seguinte conselho: “Minha filha, por favor, fale hoje menos do que você falou ontem”. E a filha respondeu: “Mãe, não se preocupe, quem vai falar é o papel”. Era uma forma de os pais ficarem menos preocupados.

A memória da aula de Moral e Cívica era uma das mais interessantes. Durante todo o Estado Militar, a disciplina Moral e Cívica foi presente. O Regime Militar se baseava na segurança nacional. Era o alinhamento dos estudos à ideologia do Estado. Amar a Pátria e defender a moralidade. Os estudantes eram educados para a passividade, a obediência e a ideia de um país que caminhava para o futuro; os símbolos nacionais eram bradados como uma oração; a imagem dos militares, “homens bons”, eram colocadas para a verdadeira adoração de homens que iriam conduzir a pátria com zelo, harmonia e para o melhor da população brasileira.

Na escola, tínhamos um caderno com imagens de estudantes e professores em substituição às imagens dos coronéis militares. Os desenhos eram feitos em casa e passados de banca em banca, dentro de um caderno maior, camuflado, para que os professores não descobrissem. A chamada para as imagens instruía: “Esses serão nossos futuros presidentes”, diz E.S. Assim, todos os dias da semana, os desenhos eram ampliados com mais e mais imagens de estudantes na luta pela liberdade ou, como dizíamos, “para fazer uma Moral ou Cívica, ou Educação Moral e Cívica, a partir das pessoas simples e comuns”. Isso funcionava como uma cartilha às avessas.

O que aconteceu, durante o Estado Militar, com um grupo de

estudantes e de professores questionadores vem demonstrar que a História, durante aquele período, não foi linear, nem “calma e nem suave”, nem aceitação, nem cabeça baixa, como os livros de Moral e Cívica queriam passar. Bem ao contrário. Estudantes e professores modificavam sutilmente os textos, construíam outros conteúdos e passavam de mão em mão suas produções.

Mais e mais poderíamos relatar, mas fica para o próximo artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A memória coletiva dos estudantes, dos professores e daqueles atingidos diretamente foi e é a única porta que se tem aberto para gestar a história dos que, “fora do palco”, ainda nos dias que correm, tecem seu discurso paralelo.

Esses espaços de manutenção da memória reminiscência, da memória voluntária, do discurso oculto continuam sendo preservados em seus espaços específicos. Dinamizam-se “fora de cena”, do Estado Militar, nas conversas disfarçadas pelos corredores, nos espaços dos intervalos de aula, no caminho para casa, debaixo de uma árvore, nos encontros para estudo na biblioteca da escola e nas cerimônias militares. “Dentro do Palco”, isto é, nos espaços por onde eles transitam oficialmente, acionam um silêncio como ato de resistência por estarem se protegendo dos que os olham como “símbolos do estigma” e, por outro lado, o silêncio para poderem conviver como “normais” participando da vida pública.

Hoje, aqueles estudantes e professores vivem sentindo uma sensação confortável de quem participou, lutou, permaneceu vivo e ativo, como autores. As falas revelam indignação, tensão, ansiedade, medo, mas, da mesma forma, ação e inconformismo. Como era a vida dentro das escolas nesse período de falta de liberdade e de ações próprias de pessoas comuns? Fomos colocando, de forma inicial, alguns passos, palavras, atitudes, deslocamentos, em outra mão, de estudantes que encontravam uma forma de colocar suas táticas, suas estratégias de contestação mesmo que disfarçadas.

Por fim, acreditamos que cada cena da história da repressão militar, da história “fora do palco”, cada recorte, cada “pecinha de fuxico” foram

artesanalmente erguidos. Trazidos à tona, penso. Temos certeza de que os estudantes e os professores mostraram que a memória ajuda os indivíduos a manterem e a resgatarem sua identidade numa situação de medo, de pavor, de aparente impossibilidade de lutar.

A força da reação da luta cotidiana dinamizou a vida nas escolas, embalada pelo amor a terra, pelo orgulho, pela honra e concretizada nas plurais maneiras que os estudantes criaram, aquecidos pela memória reminiscência, que permitiu sua resistência e intervenção.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Pedro L. Navarro. O acontecimento discursivo e a construção da identidade na História. In: **Michel Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder e subjetividade. Sargentini, Vanice; Barbosa, Pedro. São Carlos: Claraluz, 2004.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; 7ª ed. tradução de Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis, Vozes, 1989.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos & duelos. Maria do Rosário Gregolin. – São Carlos: Editora Claraluz, 2ª ed, 2006.

GUERRA, Lemuel Dourado. **Entre o controle e a insolência**: categorias neutras na Sociologia contemporânea. Raízes, Campina grande, Vol. 22, n. 02, p. 236-245, jul/dez, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Presses Universitaires de France, 1990.

MAFFESOLI, Michael. **O conhecimento em comum**: compêndio de sociologia compreensiva. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MENEZES, Marilda A. **Construindo narrativas orais**: interações sociais no trabalho de campo. In: Caderno de Campo, São Paulo: USP, n. 12, 2004.

PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Eliseu Clementino de;

VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n.01, p.369-386, abr.2011.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres, prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Myriam Sepúlveda dos. Memória coletiva e teoria social/ Myriam Sepúlveda dos Santos/São Paulo: Annablume, 2003.

SCOTT, James. **Los dominados y el arte de la resistência**. México. Ediciones Era, 1990.

STRAUSS, Anselm L. **Espelhos e máscaras**: a busca da identidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

TURNER, Víctor W. **O processo ritual**: estrutura e anti-estrutura. Petrópolis: Vozes, 1974.

MEMÓRIAS DE LEITURA – CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICAS LEITORAS DO ENSINO MÉDIO

Araceli Sobreira Benevides²

INTRODUÇÃO

Em nosso trabalho com jovens ingressantes de Cursos de Graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, temos construído uma prática investigativa que interroga quais as práticas leitoras que estão inseridas no cotidiano que precede a entrada desses jovens na vida universitária. No caso específico da trajetória leitora, durante a fase de Ensino Médio, temos coletado relatos produzidos em condição acadêmica em que alunos e alunas liam e destacavam quem compartilhava com eles/as esses momentos de leitura, como mentores ou coadjuvantes.

Essa postura investigativa nos acompanha desde o período do Mestrado e do Doutorado, quando elaboramos dois trabalhos acadêmicos (BENEVIDES, 2002; 2005), em que focalizamos as práticas de letramento de professores de cursos de formação em serviço e as práticas de leitura de estudantes do Curso de Letras/FALA/UERN. Nas duas pesquisas, indicamos que a leitura – considerada uma prática social situada (BAYNHAM, 1991) – nem sempre acontece do modo como se espera por parte do sistema educacional em discussão, em nosso caso, nos cursos de formação docente. Por outro lado, ela acontece de forma heterogênea, múltipla e com funções sociais distantes do contexto escolar ou não percebidas por ele, principalmente quando se trata da leitura de gêneros discursivos estabelecidos como não canônicos. Concebidos como sujeitos singulares e históricos, os jovens leitores contemporâneos convivem com inúmeras possibilidades de acesso ao texto escrito, e um novo desenho começa a ser delineado, com a introdução de novas tecnologias nas práticas cotidianas. Dessa forma,

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UERN e do Curso de Ciências da Religião/Campus de Natal – UERN.

E-mail: aracelisobreira@yahoo.com.br

tanto a escola quanto os professores também devem lançar mão de novos enfoques para as práticas leitoras e promover ações pedagógicas atuais e voltadas não apenas para a informação, mas também para os conhecimentos que se instauram no convívio com as práticas leitoras.

Como os dados que utilizamos nas pesquisas desenvolvidas em 2002 e 2005 foram amplos e detalhados, porque, além de olhar, exclusivamente, para a fase da formação inicial de professores, direcionamos, na fase de construção dos dados empíricos, questionamentos sobre o processo das práticas leitoras ao longo da vida desses participantes de nossos estudos. Atualmente, trabalhamos com esse mesmo recurso metodológico com alunos de disciplinas do primeiro período dos Cursos de Ciências da Religião e de Turismo, ambos situados no Campus de Natal/UERN.

Entendemos que a construção de memoriais de leitura provoca nos estudantes de Graduação uma reflexão sobre si mesmos, através dos fios condutores das práticas de leitura que atravessam as diferentes fases da vida, reveladas, muitas vezes, de modo dialético e/ou conflituoso. Isso põe em evidência os modos de estruturar a relação do sujeito consigo próprio e com o mundo, principalmente o mundo que se lhe apresenta, cheio de exigências, contradições e diferenças.

Alguns aspectos que destacamos, nas páginas seguintes, serão exemplificados com pequenos trechos selecionados de Benevides (2005) e de material recolhido de alunos da disciplina Seminário de Pesquisa I, do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião, no ano de 2009. As condições de produção desses discursos são muito parecidas: o/a aluno/a deve compor um memorial em que detalhe, com informações pertinentes, como se relacionou (ou não) com a prática da leitura. Nosso objetivo é indicar como, ao refletir sobre si mesmo, o produtor do memorial ou do relato realiza um distanciamento para a compreensão dos momentos estruturantes que se formam nas trajetórias pessoais. Esse distanciamento se firma no confronto dos papéis que o sujeito desempenha na construção de sua narrativa: ator, autor e leitor da sua própria vida. A opção de trabalhar com narrativas educativas, no campo da prática da escrita acadêmica, inspira-se em trabalhos como os de Josso (1988), Kramer e Jobim e Souza (1996), cujas orientações nos indicam que mais do que apenas narrar a existência de uma marca do homem moderno, a escrita desses memoriais pode ser considerada como representativa das experiências formativas, que têm sido motivo de estudos no campo da pesquisa educativa e no campo dos estudos

da linguagem em relação às experiências discursivas coletivamente partilhadas.

Uma observação que ainda precisa ser feita, antes de passarmos para a análise dos relatos, diz respeito à forma como compreendemos os sujeitos que os produziram. Eles são concebidos como seres ativos, que estão, permanentemente, produzindo sentidos e ressignificando o mundo ao seu redor, em relação, entre outras práticas de linguagem, às práticas de leitura. O modo como os sujeitos produzem os discursos sobre suas práticas pessoais expressam pontos de vistas que moldam valores como formas – palavras – esses valores vão além das palavras, que, por sua vez, “[...] são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos (BAKHTIN, 1999, p.41) e servem de trama a todas as relações, em todos os domínios”. Nesse prisma, apropriamo-nos do pensamento de Bakhtin (1997) ao considerarmos as palavras como indicadores de todas as transformações sociais, das mais simples e cotidianas às mais elaboradas e inusitadas. Além disso, elas funcionam como refração do mundo, isto é, “[...] nenhuma palavra reflete seu objeto de forma totalmente acurada” (FARACO, 2003, 69). Essa mesma palavra se dirige ao outro, que pode ser um ouvinte, um leitor ou um destinatário virtual (outro não concretizado ou não imediato no tempo e no espaço, em se tratando de texto e de leitor), e ainda comporta duas faces: vem de alguém e se orienta para outro, por isso a tratamos como constituinte dos sujeitos e das relações dialógicas da linguagem. Para Bakhtin, a palavra é dialógica no sentido de ser/estar orientada para o outro imediato, não apenas para o próprio objeto, mas também para os outros (e os discursos). Ainda dentro do pensamento bakhtiniano, orientador de nossas posições teóricas, enxergamos que as condições de produção dos memoriais e dos relatos propostos aos estudantes podem ser afetados pela ordem social e histórica que (inter)age nas construções discursivas desse material de pesquisa.

Por fim, indicamos que, ao dar voz aos sujeitos, com a visão particular e singular do indivíduo que se pronuncia e enuncia seu lugar no mundo, podemos compreender o mundo cultural que está presente no contexto da formação desses jovens e as particularidades do universo social onde cresceram e desenvolveram suas relações sociais com a escrita. Essa compreensão é suscitada de modo responsivo e dialógico.

Adotaremos nomes fictícios na indicação dos trechos selecionados,

tanto de Benevides (2005) quanto de um relato produzido por um estudante do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião/UERN. Também manteremos a escrita dos textos selecionados para este trabalho do mesmo modo como foi produzida pelos seus autores.

COMO A PRÁTICA DA LEITURA ACONTECE NO MUNDO DA VIDA DE ALGUNS JOVENS

Enunciado 1

[...] Eu, decididamente, não aprendi a “ler” na escola. Talvez lá eu tenha aprendido a juntar palavras e formar frases desprovidas de significado; talvez eu tenha aprendido a decifrar um código linguístico; ou a passar a visão por cima do texto. Pode até parecer um ponto de vista egoísta, mas não é. [.. Mas, há de se levar em conta também as suas falhas. E uma delas é não ter me instigado de forma satisfatória no interesse pela leitura. E mesmo com todos os problemas na escola, mesmo com a falta de incentivo, mesmo assim eu gostava de ler determinados tipos de textos, pelo menos em parte a escola conseguiu seu objetivo.

Mas se a escola não conseguiu de forma satisfatória me tornar um bom leitor, então o que foi germinar dentro de mim o prazer pela leitura? (Memorial de Leitura – Caleb, (aluno do curso de Letras/UERN, no ano de 2002, dados de Benevides, 2005)

Enunciado 2

Para começar a minha história de leitura devo primeiro relatar aqui a minha história de não-leitura. Um período da minha vida onde apesar de estar repleto de atividades de letramento e leitura, eu não lia e tudo que fazia era reproduzir sem muita reflexão ou composição lógica-textual. O fato de estar sempre estudando e nunca ter repetido de ano na escola regular não significava muito para minha vida de leitor, ou melhor, “não-leitor”. [...] Até o final do ensino fundamental eu não li livros, pois não havia porque fazê-lo. Livros não caem nas provas, apenas textos. Também não importava se eram interessantes pra mim, importava se eram “importantes”, se formariam meu caráter, se me

ensinariam algo sobre ortografia e gramática, se me trariam valores que de tão distantes da minha realidade seriam utópicos pra mim. Só para que eu aprendesse como não iria conseguir ser. E saber que o que eu era, era errado e sem valor. Os textos que lia na escola pouco tinham a falar pra mim, de mim ou por mim. Eram de outros, pra outro e por outros. No ensino médio não foi muito diferente.

O vestibular, as obras literárias, a literatura brasileira e a potiguar (risos). Eu não entendia como de repente a literatura brasileira tinha se tornado tão importante assim de uma hora para outra. Mal se falava dela no ensino fundamental e agora ela era crucial para as avaliações do vestibular. Por que ninguém me disse que Machado de Assis falava da mente das pessoas, se tivessem me dito isso, eu o teria lido mais cedo no ensino fundamental e gostaria da leitura, mas provavelmente meus professores daquele período o julgaram muito difícil pra mim. (Relato de José – aluno do 6º período de Ciências da Religião, 2009)

Os trechos selecionados acima têm o objetivo de mostrar como são bem visíveis as contradições existentes no contexto escolar e na formação de leitores nesse ambiente. As limitações que são indicadas nos enunciados de Caleb e de José confirmam o que temos visto em discussões de autores como Geraldí (1995), Carmagnani (1995) e Ribeiro (2005), que indicam como é ambivalente a relação escolar com as práticas de letramento em que, como diz nosso sujeito de pesquisa, só “*passar a visão por cima do texto*” é uma prática muito comum, naturalizada, inclusive, de que a leitura escolar somente pode ser assim ou, segundo indica o posicionamento de Geraldí (1997), de que, na escola, não se leem textos, mas se realizam exercícios de interpretação, simulam-se leituras. Essas posições destacam o fato de se conceber a prática de leitura com ênfase na decodificação das informações textuais. No trabalho de Carmagnani (1995, p.94), a discussão sobre as limitações conceituais de alunos de nível superior, em relação à leitura em sala de aula, reflete, “*pelo menos parcialmente, a(s) sua(s) visão (ões) de leitura que resultam de sua(s) história(s) de leitura*”.

O fato de a escola “não ter [me] instigado de forma satisfatória no interesse pela leitura” [enunciado 1] é um indicativo de que há lacunas na formação de leitores em um espaço que, conforme Hébrard (2001, p.31), não é apenas o lugar onde se constroem as ações leitoras,

mas o lugar onde as maneiras de ler se revelam, apesar de a rigidez da tecnologia e da normatividade dos procedimentos de avaliação escolar ocultar isso. Por isso, quando Caleb diz: *“mesmo com todos os problemas na escola, mesmo com a falta de incentivo, mesmo assim, eu gostava de ler determinados tipos de textos, pelo menos em parte a escola conseguiu seu objetivo”*, esse pensamento se coaduna com este pensamento de Chartier:

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, está outra coisa que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil, que pode se apropriar de diferentes textos. (CHARTIER, 2001, p.240).

Essa leitura mais hábil para a qual Chartier nos chama a atenção ainda fica muito a desejar nas experiências de nossos estudantes do nível Médio de ensino, mesmo em se tratando das leituras de aspecto científico, como é enunciado no trecho da entrevista com um professor: *“Aí, os professores davam muita importância à leitura, no Magistério, né? Incentivava muito, só que o tempo, não tinha muito tempo. Então a leitura era só das apos... dos...dos... textos, né?”*. Como consequência dessa *“falta de tempo”* para uma leitura mais trabalhada, o leitor é impedido de se apropriar das ideias existentes nos textos e de ressignificá-las no contexto interlocutivo da aprendizagem das práticas de leitura.

O pequeno fragmento selecionado serve para nos mostrar que as leituras de textos acontecem no espaço escolar, têm um objetivo, às vezes, não muito claro para os estudantes, porém o tempo para uma elaboração das ações leitoras fica a desejar.

No enunciado 2, o jovem que se posiciona tem uma visão interessante sobre a prática de leitura. Ele diz: *“Até o final do ensino fundamental, eu não li livros, pois não havia porque fazê-lo. Livros não caem nas*

provas, apenas textos". Em seguida, vemos o quanto a prática leitora é desvinculada de uma orientação dialógica. O estudante não interage com os "*textos*" nem percebe como pode ter uma atitude responsiva ativa³ em relação a eles. Ao contrário, a experiência de formação de leitor é a de excluir os objetivos, e a compreensão é relegada apenas ao ato de ler em si. Ler não significa conhecer a visão de mundo de outro, conforme o que consta no memorial de José: "*Os textos que lia na escola pouco tinham a falar pra mim, de mim ou por mim. Eram de outros, pra outro e por outros*".

Esse depoimento encerra uma constatação presente no pensamento de Duarte (2002), ao comentar sobre o ato compreensivo de quem interage com o texto (verbal e o não verbal) do outro: "o olhar do espectador nunca é neutro, nem vazio de significados. Ao contrário, esse olhar é permanentemente informado e dirigido pelas práticas, valores e normas da cultura na qual ele está imerso" (DUARTE, 2002, p. 67). Isso implica afirmar que, para José, o tipo de leitura que existia no contexto escolar era aquele cujo foco se direciona para a língua como um fim em si mesma, para o sentido único e indiscutível ou, se discutível, já com uma interpretação dada como verdadeira (única), isenta de interlocução. Essa concepção configura o texto como um objeto totalmente alheio ao leitor.

José continua: "*Por que ninguém me disse que Machado de Assis falava da mente das pessoas, tivessem me dito isso eu o teria lido mais cedo no ensino fundamental e gostaria da leitura, mas provavelmente meus professores daquele período o julgaram muito difícil pra mim*".

O trecho que sublinhamos revela, ainda, uma problemática amarga em relação à prática da leitura no Ensino Médio: os estudantes são apresentados à literatura praticamente nos anos finais do Ensino Básico, quando essa prática já deveria estar enraizada desde o início da formação escolar. A inserção dos diversos gêneros da atividade humana, em livros didáticos e no contexto escolar, favoreceu a divulgação de informações que antes não faziam parte da vida dos estudantes. Por outro lado, as práticas de leitura de obras significativas da literatura ficaram relegadas

3 Nessa forma de entender a atividade leitora, a compreensão responsiva ativa seria uma forma de diálogo entre os participantes do discurso e os sentidos dos textos, que não se constituem, necessariamente, em sentidos iguais, mas em sentidos diversos, polissêmicos, que carregam em si as várias vozes daqueles participantes (professores/as, estudantes, textos).

apenas ao Ensino Médio. Nessa fase, no entanto, o foco da leitura é o Vestibular e, em muitas práticas, os estudantes só se deparam com textos resumidos ou fragmentos de textos que existem nos livros didáticos desse nível de ensino. Isso gera uma relação conflituosa na experiência de vida de muitos deles, pois o contato com essas obras exige muito mais do que a “decifração” de um código ou das palavras; o leitor precisa de muito mais do que a ferramenta para reconhecer o significado literal das palavras, precisa agir de modo crítico e interagir com as ideias e os pontos de vista que estão nos textos literários (e nos outros também!). Entretanto, as práticas existentes só aumentam as discrepâncias sociais, e a “revolta” percebida nas palavras de José valida a percepção dos modos descontextualizados com que se trata a leitura, mais precisamente, a literária.

A ideia de que a leitura está incorporada às atividades do mundo contemporâneo está presente nas ações mais simples do cotidiano e se tornou uma necessidade imposta pelas contingências desses novos tempos para a participação social. Porém, isso não significa que o acesso a essa prática já exista como um direito de todos. Considerando a leitura como um bem social, os estudiosos de diversas áreas, como a Antropologia, a Linguística, a Educação e a que trata dos estudos culturais, têm se voltado para as questões sociais que estão envolvidas no âmbito das transformações operadas pela leitura nas sociedades que dela fazem uso.

Assim, adotamos um pensamento que define a leitura como um processo social, linguístico e cognitivo. Isso quer dizer que a aprendizagem da leitura e a leitura propriamente dita são compreendidas como parte do processo de formação cultural de uma sociedade (BLOOME, 1994). Além disso, situamos as práticas de letramento como desenvolvidas e moldadas pelos propósitos sociais que lhes são dados. Baynham (1995, p.01) assume que as práticas de letramento são mais bem compreendidas em seus contextos de uso (estabelecidos pelos domínios dos letramentos). Em decorrência disso, não são idênticas para todos e tampouco se desenvolvem do mesmo modo. Pode-se dizer, ainda, que nenhum uso da linguagem é neutro, portanto, as práticas de letramento também estão profundamente atreladas às posições ideológicas assumidas pelas pessoas nas relações sociais com o mundo escrito.

É nesse sentido que defendemos que os professores de Ensino Médio precisam conhecer as práticas de leitura de seus alunos e, mais ainda, considerar as diferenças culturais que moldam essas práticas existentes no ambiente escolar e no não escolar, para que os estudantes não se sintam como José, que afirma: *“Eu não entendia como de repente a literatura brasileira tinha se tornado tão importante assim de uma hora para outra. Mal se falava dela no ensino fundamental e agora ela era crucial para as avaliações do vestibular”*. Os alunos não ficariam surpresos se, desde o Ensino Fundamental, as práticas de leitura já incluíssem algumas obras literárias.

Outro aspecto para o qual chamamos a atenção e que se reflete nas aulas de *produção textual* em Cursos de Graduação diz respeito ao modo como os alunos registram a compreensão dos textos lidos. Em muitos casos, pede-se que eles elaborem resumos ou resenhas, no entanto, esse trabalho, que poderia indicar uma atividade em que se recuperassem e se ressignificassem os entendimentos (sentidos) dos textos lidos fica reduzido simplesmente a uma cópia de resumos ou resenhas já prontos, retirados do mundo virtual ou mesmo de livros didáticos de várias séries do Ensino Médio. Esse fato, que pode ser constatado por aqueles que lecionam nos primeiros semestres de cursos de graduação das diversas universidades brasileiras, é motivo de mais outra surpresa para os estudantes, quando, nós, professores da área de linguagem, que trabalhamos com a reescrita de textos, como forma de orientar uma produção escrita mais reflexiva, em que se negociam os significados e os conflitos gerados no ato de escrever, ouvimos como argumento dos estudantes: *“Mas, no Ensino Médio, os professores aceitavam nossos resumos retirados da internet e ainda nos davam dez!”*⁴.

Assim, os modos de ler ficam limitados. A nosso ver, isso reitera as práticas hegemônicas de dominação e de exclusão que distanciam os sujeitos sociais da compreensão responsiva ativa proposta por Bakhtin (2003) e obterá as vozes que fazem parte do todo dialógico que constitui o ato de ler. Para esse autor, “[...] ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito” (BAKHTIN, 2003, p.316).

⁴ Resposta dada, no semestre letivo de 2010.2, por um aluno do Curso de Turismo, que não aceitou, de forma tão harmoniosa, a orientação de reescrever um trabalho de resumo que foi totalmente copiado de um arquivo já existente na rede mundial.

AS VÁRIAS POSSIBILIDADES DE SE ESTABELECEER UMA PRÁTICA DE LEITURA DIALÓGICA

Ao longo dos últimos anos, temos trabalhado com as memórias de leitura de estudantes de Graduação, e essa prática reafirma aquilo que Bakhtin critica em relação ao leitor ideal. Assim como ele, entendemos que não existe um leitor ideal, isso seria tornar abstrato, mecanicista o ato de ler. Os sujeitos que relatam suas experiências, neste trabalho, revelam seu tempo e espaço, não são sujeitos fixos e imutáveis, e o mundo que avaliam, nesse caso, o mundo em que se observam as práticas de leitura no período em que antecede a entrada na Universidade, é um mundo em transformação, situado em fronteiras: entre o que se deveria ler e o que, de fato, se lê; entre as práticas de leitura compreensivas e dialógicas e as engessadas, rígidas, ingênuas ou silenciadas. Os sujeitos que nos contam suas experiências são singulares, únicos, mas, no dizer de seus enunciados, encontramos algo desse tempo contemporâneo que coexiste como práticas restritivas, acrílicas, que os moldam e os constituem. Em decorrência dessa postura, entendemos que o olhar para as práticas de leitura de estudantes, sejam eles de Ensino Médio ou de Ensino Superior, deve ser “compreensivo” para os leitores reais que estão presentes no contexto escolar. Esse olhar se direciona para um levantamento da situação histórica e cultural que, em muitos casos, desqualifica, impossibilita e impede o acesso aos modos de apropriação e compreensão das linguagens.

Sugerimos aos nossos estudantes de cursos de formação de professores que há uma necessidade imperativa a ser posta em prática nos espaços escolares: projetos de leitura – literária e não literária, com prioridade para a leitura integral dos textos, mesmo que, nesse caminho, haja desistências, como podemos ver nas orientações de Pennac (1998). Nos moldes atuais, os projetos de leitura podem ser construídos a partir das necessidades e das realidades individuais e coletivas. Nesse sentido, o autor defende que a escola também deve ser um lugar onde se aprende a gostar de ler, diferentemente do que parece “estar estabelecido por toda a eternidade, em todas as latitudes, que o prazer não deva figurar nos programas das escolas e que o conhecimento não pode ser outra coisa senão fruto de um sofrimento bem comportado” (PENNAC, 1998, p.78).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____.; (VOLOSHINOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAYNHAM, Mike. **Literacy practice**: investigating literacy in social contexts. New York: Longman Publishing, 1995.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. **Os mundos de letramento dos professores em formação**: a constituição/formação do sujeito-leitor na formação docente. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN, 2002.

BLOOME, David. Reading as a social process in a middle school classroom. In: GRADDOL, D.; MAYBIN, J.; STIERER, B. **Researching language and literacy in social context**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1994.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. **Leitura e formação docente** – a trajetória da prática da leitura de alunos do Curso de Letras. Pós-graduação em Educação da UFRN. Tese de Doutorado. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação Educação. UFRN: Natal, 2005.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CARMAGNANI, Anna M.G. Analisando as visões de leitura em LE de alunos de 3º Grau. In: CORACINI, M. J. **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: SP: Pontes, 1995.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. Linguagem e diálogo – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 3.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HEBRARD, J. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Durval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 35-73.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988. p. 35-50.

KRAMER, Sônia; JOBIM E SOUZA, Solange. **Histórias de professores**. São Paulo: Ática, 1996.

LAROSSA, Jorge. Sobre a lição ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade. In: _____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.139-146.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

RIBEIRO, Vera Masagão. Uma perspectiva para o estudo do letramento: lições de um projeto em curso. In: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M L M. **Letramento e formação de professores**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p.17-40.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO EM DEBATE

Silvânia Lúcia de Araújo Silva⁵

BREVE INTRODUÇÃO DO DEBATE EM PROPOSIÇÃO

Em nosso país, muitas são as noções que se pautam em dicotomias que imprimem ao nosso povo a marca da diversidade cultural que a caracteriza sobremaneira. Noções como tradicional/moderno; urbano/rural; culto/popular; litoral/sertão, entre outras, são ressignificadas constantemente, devido às características multiculturais do Brasil. Todavia, entre as noções dicotômicas que se inserem nesse contexto, as de alfabetizados/analfabetos⁶ e letrados/iletrados⁷ têm se tornado uma marca que nos impõe uma imagem de colonizados, subalternos, acrílicos, oprimidos, excluídos ou, até, de marginalizados.

De modo geral, ainda hoje, depois de ter passado a primeira década do Século XXI, muitos/as brasileiros/as continuam sem ter acesso à escrita e à leitura convencionais, mesmo minimamente; outros iniciam, mas não continuam seus estudos e, por isso, apresentam uma formação precária. Na verdade, estes últimos são mesmo incapazes de fazer uso em seu cotidiano, seja de forma rotineira ou funcional, da escrita e da leitura. Todavia, de acordo com a PNAD⁸ (2009), quanto à *escolaridade*, em nosso país, a taxa de analfabetismo foi reduzida levemente para as

5 Professora do Departamento de Educação do Campus Avançado João Ismar de Moura, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, CAJIM/UERN. Aluna do Doutorado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

6 Magda Soares (1998, p.19), em seus estudos sobre "Alfabetização e Letramento", indica-nos que alfabetizado é aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, e não, o que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita.

7 A autora supracitada afirma que letramento, por sua vez, é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever, ou seja, é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita. Nesse sentido, não basta saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente (ibidem, pp.18-20).

8 Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009 (PNAD/2009) - Síntese dos indicadores: rendimento e número de trabalhadores com carteira assinada sobem e desocupação aumenta. Texto disponível no site <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia>. Acesso em 11.11.2011.

peessoas de 15 anos ou mais anos de idade (de 11,5% em 2004 para 9,7% em 2009) e da taxa de analfabetismo funcional para essa mesma faixa etária, de 24,4% para 20,3%, no mesmo período, respectivamente. Contudo, são números que não amenizam a dívida socioeducacional que ainda nutrimos com parte de nossa população, pois “as condições sociais adversas presentes e as sequelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização” (DCNEJA, 2000, p.02) e, nesse sentido, condicionam o sucesso de muitos alunos.

Apesar do recuo anual, apesar de marcantes diferenças regionais e setoriais, a existência de pessoas que não sabem ler ou escrever por falta de condições de acesso ao processo de escolarização deve ser motivo de autocrítica de modo constante e severo (idem ibidem).

Em meio a essas discussões, é necessário ressaltar os tempos vividos, em que o acesso às tecnologias tem sido interpretado como um novo divisor social, que, para muitos, torna-se mais um degrau que os distancia do que demanda a realidade capitalista contemporânea. Nesse caso, são graves as consequências, até mesmo para o mercado de trabalho, uma vez que quem não dispuser de acesso à rede tecnológica de computadores e à internet – que supõe a necessidade da leitura e da escrita para essas novas formas de expressão e de linguagem –, estará excluído dessa categoria profissional.

Com base nisso, para o universo educacional que hoje temos, apresentar-se sem o conhecimento mínimo que se insere no campo do ler e do escrever conduz o ser humano à marginalização, à exclusão de determinados espaços sociais. Há que se ressaltar, como nos coloca Oliveira (2000), que todo e qualquer traço cultural manifestado por determinada sociedade, dentro da civilização, foi criado, transmitido e aperfeiçoado pela linguagem, que é a origem e o meio da criação da cultura e da própria civilização. Se ela não tivesse surgido à custa da atividade cerebral, o homem seria, até hoje, mais um animal qualquer. A linguagem, nesse sentido, humanizou o homem, através do meio, dos estímulos ambientais, das aprendizagens exercitadas. Por causa da sua especificidade, continuamos a discussão no tópico a seguir, tecendo fios

que convergem para os fundamentos e a função da Educação de Jovens e Adultos, com base nas Diretrizes Curriculares, nosso foco de estudo neste artigo.

O DEBATE CONTINUA: LINGUAGEM, CULTURA, TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO INTEGRADA

No mundo globalizado/informatizado em que vivemos, como já destacado, ler e escrever são atividades essenciais e se constituem aprendizagens exercitadas. Nossa sociedade é “grafocêntrica”: todas as obrigações sociais, interações, atividades profissionais, acadêmicas e tecnológicas giram em torno da língua escrita. O ato de ler e de escrever valoriza as pessoas, porque essa é uma exigência fundamental no mercado de trabalho. Elas são determinantes para a construção da “identidade cultural”⁹ do indivíduo. Para comprovar isso, basta observar os anúncios de emprego veiculados pela mídia. Em geral, exige-se certo nível de escolaridade e, às vezes, chega-se a exigir competência na leitura e fluência verbal, com expressiva habilidade para tomar notas de recados em tempo- limite/recordes.

Ao ler um texto, comunicamo-nos com o autor que o escreveu; ao escrever, comunicamo-nos com quem vai ler nosso texto. Em ambos os casos, há sempre uma situação comunicativa. Comunicamo-nos por meio da leitura e da escrita, porque elas são formas de manifestação da linguagem humana. O domínio da leitura e da escrita é, em nosso país, a grande e grave deficiência do ensino público, que se reflete nos altos índices de fracasso e de evasão escolar (PCN’S, 1998). Inúmeros jovens ingressam no ensino médio – sejam eles do ensino regular ou de EJA – e dele saem sem saber ler, compreender/interpretar textos, construir uma opinião crítica, argumentar, defender sua opinião e, conseqüentemente, sem produzir um bom texto, coeso e coerente, dentro da norma culta da língua. Portanto, não fazem uso efetivo da leitura e da escrita nas práticas sociais.

9 De acordo com o discurso pós-moderno, que adotamos por escolha teórico-metodológica, a identidade de caráter cultural é aquela movida pelo não fetichismo ou fixidez teorizada por Stuart Hall e Zygmunt Baumann. Este último, por exemplo, coerentemente, destaca que “uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha” (BAUMANN, 2005, p. 60) do indivíduo, uma identidade marcada pela não socialização com outras histórias, outras vidas, outras identidades.

No borbulhar das informações que emergem dessas discussões, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA foram pensadas justamente para romper com as incertezas geradas no entorno de jovens e adultos que não puderam concluir ou continuar os estudos no tempo oportuno. São sujeitos sociais que, por não se apropriarem convencionalmente da língua materna, são marginalizados.

A habilidade de ler e de escrever, mesmo que de maneira pouco proficiente, é condição primordial para a inclusão social na sociedade capitalista e globalizada em que vivemos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa afirmam que “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidades de plena participação social” (PCN, 1998, p.19).

O mesmo documento coloca no centro da discussão a melhoria na qualidade do ensino, e como requisito principal, o aprendizado e o domínio da leitura e da escrita. Isso nos leva a entender que o indivíduo não letrado, ou simplesmente “não alfabetizado”, é deixado à margem da sociedade, portanto, alguém que não tem acesso aos bens culturais, que lhes asseguram a inclusão e a participação na sociedade, a dignidade e a autorrealização. Portanto, se não dominar essas habilidades, o indivíduo não pode sequer reivindicar seus direitos, uma vez que tudo deve ser documentado.

Nessa ordem de raciocínio, a educação de jovens e adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais, na escola ou fora dela e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas (DCNEJA, 2000, p.02).

Destarte, em conformidade com a redação introdutória das DCNEJA, seja para analfabetos ou para iletrados, “o que está em causa é a ‘função reparadora’ da EJA que, no limite, significa a restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade” (ibidem, p.03). Dialogando com o Parecer CEB 04/98, as Diretrizes lembram que

nada mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história.

Tal função reparadora – dívida – se deve ao caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes desses grupos, ainda hoje, sofrem as consequências dessa realidade histórica. Assim, tendo por referência o que regulamentam as Diretrizes, questionamo-nos neste artigo: O que sabem/conhecem os professores de ensino médio sobre as DCNEJA? Que percepções esses sujeitos construíram/constroem no entorno dos conceitos que permeiam as DCNEJA? De que maneira esses professores têm se preocupado com a formação do adolescente jovem ou adulto trabalhador, que tem direito a uma formação completa para que sua atuação na sociedade seja, de fato, o exercício da cidadania?

As respostas para esses questionamentos se encontram no debate travado dentro da própria instituição escolar, quando, em observações realizadas através da disciplina “Concepções e Práticas da Educação de Jovens e Adultos”, ministrada no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – CAJIM –, pudemos conhecer um pouco desse universo complexo que norteia a práxis dos professores de Ensino Médio da EJA. Porém, para compreendermos bem mais o aspecto nuclear deste estudo, faremos, a priori, uma incursão sobre o que realmente constituem as DCNEJA.

AFINAL, O QUE SE ENTENDE POR DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?

Criadas há mais de dez anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA) vêm sendo implantadas na operacionalização de normas que indiquem seu norte, no âmbito das instituições escolares. São diretrizes, como afirma o 1º Artigo da Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que, obrigatoriamente,

devem ser observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, de forma predominante, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino. No Artigo 2º, a Resolução CNE/CEB 07/2000 assim coloca nos parágrafos 1 e 2:

§ 1º Essas Diretrizes servem como referência opcional para as iniciativas autônomas que se desenvolvem sob a forma de processos formativos extra-escolares na sociedade civil.

§ 2º Essas Diretrizes se estendem à oferta dos exames supletivos para efeito de certificados de conclusão das etapas do ensino fundamental e do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos.

Essas diretrizes compõem, portanto, os encaminhamentos necessários para que a EJA efetive o exercício de sua função equalizadora. Tal modalidade do ensino vem justamente sanar o que colocamos no tópico anterior acerca da dívida que a educação de nosso país tem com milhares de adolescentes jovens e adultos trabalhadores, que nunca frequentaram a escola ou se afastaram dela sem concluir seus estudos. Ainda na redação do documento que compõe as DCNEJA (2000), fica claro que as novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo requerem, cada vez mais, o acesso ao saber.

Aqueles que se virem privados do saber básico e das atualizações requeridas podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho. Se as múltiplas modalidades de trabalho informal, se o subemprego, o desemprego estrutural, se as mudanças no processo de produção e o aumento do setor de serviços geram uma grande instabilidade e insegurança para todos os que estão na vida ativa quanto mais para os que se veem desprovidos de bens tão básicos como a escrita e a leitura (DCNEJA, 2000, p.02).

Além disso, junto com essa função reparadora, a EJA, de acordo com a redação desse documento, responde também ao pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano, em seu itinerário escolar, nem a possibilidade de prosseguir com os estudos. Afirmam as Diretrizes, ainda, que a reentrada no sistema escolar dos que tiveram uma interrupção forçada pela repetência, pela evasão ou pelas desiguais oportunidades de permanência, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, para que os indivíduos possam ser inseridos no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

Pelo exposto, as Diretrizes enfatizam a importância da EJA no contexto social e reforçam o que coloca a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Jovens e Adultos:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o Século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.

A EJA NO MÉDIO-OESTE POTIGUAR E AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: EM BUSCA DO CURRÍCULO INTEGRADO? ALGUMAS REFLEXÕES E CONCLUSÕES

A Educação, uma das expressões da cultura popular que vem do povo e para o povo – com forte apelo teórico dos intelectuais da classe média dos anos 60 e 70 – abre espaço para a organização e a conscientização de sujeitos desprovidos de direitos institucionalizados. É uma educação necessária porque oportuniza condições intelectuais àqueles que não têm esse direito e passa a ter função transformadora na sociedade. Estamos falando da Educação Popular.

Nos últimos trinta anos do século passado, através do trabalho de Paulo Freire, no Nordeste brasileiro, e cuja referência se pautava no processo alfabetizador, descortinava-se, aos poucos, o desenvolvimento da consciência crítica através da consciência histórica – historicidade no sentido gramsciano – de homens e mulheres se tornarem sujeitos ativos, cidadãos de direito, através do “pensamento crítico¹⁰”. O acesso aos mecanismos da leitura e da escrita, proposto por Freire, não apenas oportunizou a ampliação dos horizontes políticos das classes populares, como também contribuiu para que elas conquistassem um poder que as fizesse livres.

Reconhecendo a fragilidade educacional das regiões mais pobres de nosso país, é de se registrar que, em conformidade com as estatísticas oficialmente divulgadas nas mídias, o maior número de analfabetos se constitui de pessoas com mais idade, que residem em lugares carentes, interioranos que se caracterizam por taxas que atingem mais os grupos afro-brasileiros ou os grupos de pessoas que vivem no limite da necessidade econômica. No documento das DCNEJA (2000), ressalta-se que muitos dos indivíduos que povoam essas cifras são os candidatos aos cursos e aos exames do ainda conhecido como ensino supletivo.

Sem dúvida, há que se observar que ser privado desse acesso significa, certamente, perder um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. No microcontexto de Patu/RN e das cidades circunvizinhas que concentram os municípios que perfazem o médio-oeste potiguar, a EJA tem se desenvolvido com base em políticas públicas implantadas pelo governo federal, que trazem programas de “alfabetização” para os municípios a fim de incentivar o retorno de jovens e de adultos que tiveram seu processo educacional “interrompido” por alguma razão à sala de aula. E é justamente esse grupo que constitui parte do nosso foco no estudo ora desenvolvido.

Minayo (1999) destaca a pesquisa social como não estanque, não estática, histórica, interdisciplinar e que ultrapassa os limites da ciência. Contudo, descobrir e reconhecer o melhor percurso metodológico para

10 Para Gramsci (1991), o pensamento crítico não é um jogo teórico, que contrapõe duas teorias ou duas ideologias, tampouco a visão ingênua de que a teoria, a cultura e, conseqüentemente, a educação podem ser independentes de sua base material histórica. Ele entende que o pensamento crítico, na verdade, é a investigação contínua e o desenvolvimento das bases materiais da própria teoria, ou seja, é a crítica da utilização ideológica da teoria.

desenvolver uma pesquisa é uma atividade de extrema reflexão em busca do destino que se pretende alcançar. A pesquisa qualitativa, hoje, assume particular destaque entre as ciências humanas e sociais. Devido ao seu campo transdisciplinar, ela assume tradições ou paradigmas analíticos que se derivam do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo e adota vários métodos de investigação. Com base nessa característica, esse tipo de pesquisa, em conjunto com a pesquisa participante (BRANDÃO), reflete as condições necessárias para o estudo que propomos realizar com as turmas de EJA do segmento do Ensino Médio de municípios do Rio Grande do Norte. A observação, a pesquisa bibliográfica, a documental e a entrevista foram fontes de informação que nos conduziram à coleta de dados e, conseqüentemente, à possibilidade de compreender o objeto em análise.

Historicamente, o Rio Grande do Norte tem uma dívida com a população cujo direito de estudar foi negado. Nos anos 60, quando Paulo Freire chegou a Angicos/RN e propôs uma nova forma de pensar a educação para jovens e adultos, construiu-se uma ação, de caráter eminentemente político, que buscava transformar homens e mulheres “marginalizados” em sujeitos sociais mais politizados e conscientes. Vale ressaltar que 75% da população, naquele momento, era analfabeta, e a taxa de mortalidade, no Estado, era altíssima.

Cerca de cinquenta anos depois, o índice de analfabetismo no Estado continua alto, e as turmas de EJA tentam amenizar o número de adolescentes, jovens e adultos trabalhadores que não têm uma formação que lhes garanta uma posição no mercado de trabalho competitivo dos tempos atuais. Pessoas que têm direito a uma formação completa para que sua atuação na sociedade seja, de fato, o exercício da cidadania.

Em visitas realizadas às salas de aula de municípios do médio-oeste potiguar, como Patu/RN e cidades que se encontram em seu entorno – Umarizal, Martins, Messias Targino, Lucrécia, Almino Afonso e Frutuoso Gomes – acompanhamos a deficiência e a fragilidade dessa modalidade educacional no Rio Grande do Norte. Há que se ressaltar que, na pesquisa qualitativa, a entrevista, a audição e o relato dos sujeitos que permeiam a pesquisa nos conduzem a compreender suas histórias de vida, suas subjetividades acerca do processo de alfabetização, ou melhor, educacional, bem como dos processos de conscientização e politização ali desenvolvidos.

Como a fala dos professores, a partir de sua prática, era nosso principal foco de análise, ouvimos docentes de todos os municípios citados que ministram aulas em turmas de EJA no segmento do Ensino Médio e propusemos reflexões acerca de suas percepções sobre a temática. Lembramos a importância de apontar caminhos significativos na direção de um agir comunicativo (HABERMAS, 1987), razão por que a participação dos professores é sobremaneira importante. As entrevistas seguiram um roteiro disponibilizado em categorias, quais sejam: a) Formação profissional e direcionamento à EJA; b) Formação continuada e importância para a docência; c) A EJA e o Projeto Político-pedagógico; d) O Currículo da EJA e sua função social; e) As DCNEJA e o professor de EJA.

Na primeira categoria, verificamos que são professores – a maioria pedagogos de formação - que afirmam categoricamente que não tiveram uma formação inicial que os preparasse para a modalidade do ensino em que trabalham. Obtivemos respostas que se coadunavam com a opinião a respeito da falta de mais preparação para esse tipo de educação. Ressaltamos que a maioria desses professores se formou na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, o que pressupõe uma revisão na grade curricular do Curso de Pedagogia, inclusive como prática do *Estágio Supervisionado*, que não contempla a EJA. Assim, determinam as DCNEJA (2000, p.36) sobre a formação para essa modalidade:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.

Na segunda categoria, perguntamos aos professores se achavam importante a formação continuada como possível prática constitutiva de elementos relevantes para auxiliá-los em sua docência. Eles afirmaram que não há cursos ou capacitações específicas que os

conduzam a colaborar com métodos e metodologias diferenciadas para a modalidade. Todavia, lembramos que, como são turmas que foram pensadas pelas secretarias municipais de educação, em geral, esses professores participam das capacitações desenvolvidas pelas secretarias para os demais professores do ensino básico, embora eles mesmos reconheçam que são encontros que se distanciam da realidade que enfrentam com os alunos de EJA.

Na terceira categoria, questionamos sobre o papel, a função e a importância da EJA para o Projeto Político-pedagógico (PPP)¹¹ da escola. De acordo com as respostas obtidas, verificamos o quanto o PPP ainda se situa na linha do esquecimento da realidade escolar, pois quase todos os PPPs das escolas estão defasados ou não existem “ainda”. No que concerne à contemplação da EJA em sua redação, nenhum dos PPPs, já obsoletos ou não, visita ou dá importância à Educação de Jovens e Adultos. Tal fato nos remete à certeza de que, na realidade, essa modalidade da educação não alcançou seu lugar dentro das escolas públicas do médio-oeste potiguar e que seu desenvolvimento é proforma, apenas para confirmar sua existência, mas não relevância.

Na quarta categoria, levantamos como problematização o currículo de EJA. O que se absorveu como análise foi que as disciplinas desenvolvidas no Ensino Médio seguem o mesmo padrão disposto na Base Nacional Comum, com abrangência para os conteúdos mais relevantes, uma vez que o tempo “corrido” da EJA não permite um ensino voltado para a aprendizagem de todas as temáticas estudadas pelos alunos do ensino regular. Segundo os professores, não há livros nesse segmento, os próprios professores preparam suas aulas, algumas vezes, trabalham de forma interdisciplinar, mas, em geral, não há um tempo para que os planejamentos se respaldem nessa prática, o que leva a fragmentar os conteúdos expostos. Acerca de propostas que visem a um currículo que integre a formação profissional, tal possibilidade não existe, sequer é pensada, já que, como afirmam os professores, não há tempo hábil ou formação docente para isso. De qualquer forma, é importante que lembremos o que destaca o Artigo 5º da Resolução

11 Dalbério (2008, p.05) afirma que o “*Projeto Político-pedagógico* orienta o processo de mudança, direcionando o futuro pela explicitação de princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e dar significado às atividades desenvolvidas pela escola como um todo. Além do mais, a sua dimensão político-pedagógica pressupõe uma construção coletiva e participativa que envolve ativamente os diversos segmentos escolares”.

CNE/CEB 07/2000, que estabelece:

Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.

Na quinta categoria, quando questionados sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, os professores demonstraram que não conheciam os documentos legais que norteiam essa modalidade. Notamos que há, na realidade, uma discrepância em relação ao que se quer da EJA com o que acontece nas salas de aula no segmento do Ensino Médio do médio-oeste potiguar. Ao mesmo tempo, verificamos que, com o avanço das políticas educacionais, é preciso espaço para reflexões e discussões sobre a organização curricular para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional que, de fato, atendesse às necessidades e às características do aluno trabalhador desconsiderado há muito pelo poder público. Todavia, percebe-se que o documento das Diretrizes não contempla essa prática – o currículo integrado – e os professores, por sua vez, não atentam, dentro da comunidade escolar, em conjunto com os demais segmentos e/ou modalidades, para mudar ou ressignificar o conceito do jovem e do adulto no cidadão/trabalhador, que precisa ter acesso aos saberes técnicos e tecnológicos requeridos pela contemporaneidade.

Isso posto, com base nas categorias pleiteadas neste breve estudo, como possibilidade de reflexão, identificamos que nem está em construção nem há, de acordo com as percepções dos professores, a possibilidade de se pensar um currículo integrado para a EJA no segmento do Ensino Médio. Fica evidente, então, que, apesar da ausência da escolarização, a falta de conhecimento formal por parte de jovens e adultos não pode nem deve significar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou “vacionado” para tarefas

e funções “desqualificadas” nos segmentos de mercado. Muitos desses jovens e adultos de todas as regiões do país desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade que, em seu desenvolvimento, provam suas muitas inteligências, tanto através da literatura de cordel quanto do teatro popular, do cancionero regional e dos registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena.

Com base no exposto e tendo como referência o debate desenvolvido com os alunos do Curso de Pedagogia do CAJIM/UERN, na disciplina ‘Concepções e práticas da educação de jovens e adultos’, foi possível, através de nossas reflexões, propor algumas sugestões para, em conjunto com aqueles professores, refletirmos sobre as diretrizes que norteiam a EJA em nosso país, na direção que nos encaminha para sua legitimação, a saber: a) Discutir sobre as DCNEJA, no âmbito da universidade, levando os professores de EJA até a Academia através de círculos de diálogo; b) Propor cursos de extensão para os professores como possibilidade de formação continuada. Apesar de reconhecer que tais sugestões não irão abarcar as necessidades advindas de nossas reflexões, afirmamos, com base no documento das DCNEJA (2000), que, de todo modo, para analfabetos e para iletrados, o que está em causa é a “função reparadora” da EJA que, no limite, significa a restauração de um direito negado: “o direito a uma escola de qualidade”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

DALBERIO, Maria Célia Borges. Gestão democrática e participação na escola pública popular. **Revista Iberoamericana de Educación**. N.º 47/3 – 25 de outubro de 2008.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Texto completo. CEB, 2000.

GRAMSCI, Antônio, (1991). **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1999.

OLIVEIRA, Rui de. **Neurolinguística e o aprendizado da linguagem**. 1 ed. Catanduva, SP: Editora Respel, 2000.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, de 5 de Julho de 2000. Material digitalizado em pdf.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: CEALE/

Autêntica, 1998.

VALE, Ana Maria do. **Educação Popular na Escola Pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PRÁTICA PEDAGÓGICA, SABERES E HISTÓRIAS DE VIDA: REFLEXÕES SOBRE MANUSCRITOS AUTOBIOGRÁFICOS.

Daniel Bezerra de Brito¹²

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem sido consensual a afirmação segundo a qual o docente não pode mais reduzir sua profissão a um conjunto de competências e técnicas, que fragmentam a unidade “eu profissional e eu pessoal”. Essa virada nas investigações passou a ter o professor como o centro de estudos e de debates, por se considerar o quanto o “modo de vida” pessoal repercute no modo de vida profissional. Essa nova estratégia de investigação surgiu, segundo Nóvoa (1995), dentro de um universo pedagógico, para produzir outro tipo de conhecimento mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos educadores. No contexto contemporâneo, em que as mudanças são rápidas e constantes, os saberes docentes - da experiência, curriculares, disciplinares e profissionais - aparecem como um dos aspectos do estudo da identidade docente, a qual surge como algo inacabado e que acompanha as transformações socioculturais, incluindo valores e crenças.

O processo de formação docente e a realidade dos profissionais constituem um campo fértil de investigação. Com o advento da Lei Decenal de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, educadores em exercício apressaram-se em voltar às salas de aula para realizar cursos de graduação em programas especiais de Pedagogia oferecidos pelas Universidades, porquanto os diferentes saberes passaram a preocupar os pesquisadores no sentido de observar como os docentes os utilizam e os mobilizam na prática pedagógica. O estudo da relação entre o docente e os diferentes saberes, que foram frequentemente mobilizados dentro do paradigma da racionalidade técnica até os anos 80, tem sido cada vez mais questionado na atualidade, tendo-se em vista dois aspectos: o primeiro destaca a subjetividade do docente como agente

12 Professor Doutor em Psicopedagogia – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: danielbezerradebrito@hotmail.com

do processo educativo, e o segundo enfatiza a evolução dos estudos culturais e sociológicos a respeito do currículo, que superam o ensino da pedagogia diretiva (SILVA 2007).

No contexto brasileiro, é crescente o número de pesquisas que investigam os saberes mobilizados pelo docente e como são utilizados em sala de aula (SILVA, 2007). Nos últimos anos, os saberes da experiência vêm, progressivamente, ganhando importância nas pesquisas sobre formação docente, devido às suas dimensões temporais, que têm uma trajetória na história de vida do futuro docente.

Silva (2008) e Lahire (2002) afirmam que os saberes da experiência surgem bem antes, fazem parte da história de vida e são adquiridos tanto nas dimensões pessoais quanto nas profissionais. Assim, esses saberes remontam das experiências de formação vividas na família e nos primeiros anos da escola elementar. Silva (2007) refere que, ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, o futuro professor interioriza uma diversidade de conhecimentos, competências, crenças e valores que estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros, construindo e reconstruindo saberes que repercutem, posteriormente, em sua prática pedagógica.

Um dos aspectos reveladores do nosso estudo é saber como os educadores se apropriam do saber da experiência, quais são as concepções que têm de si mesmos, as motivações e as percepções positivas e negativas associadas à escolha da profissão, à formação e às possíveis repercussões na prática pedagógica. Outro aspecto revelador é a possibilidade de identificar e compreender como a construção da identidade docente transita na escolha da profissão, na formação e na atuação na prática pedagógica. O nível de qualidade das concepções, das motivações e das percepções, nos relatos autobiográficos, serão indicadores relevantes para a possível implementação de estratégias de ação nas formações inicial e continuada dos docentes.

MATERIAL E MÉTODOS

Inicialmente, vinte docentes do ensino médio responderam, espontaneamente, a um questionário, constituído de duas partes, visando investigar a trajetória pessoal e profissional. A primeira parte referiu-se às informações do perfil pessoal e profissional. Nessa perspectiva,

o método quantitativo dos dados analisa as informações fornecidas através de elementos estatísticos como frequência, porcentagem e média aritmética. A segunda parte refere-se às informações sobre histórias de vida pessoal e profissional. A análise qualitativa pauta-se nos recortes de relatos mais significativos. Nessa segunda parte, a literatura da formação docente é importante para fundamentar a análise qualitativa. Os textos produzidos pelos professores serão digitados mantendo-se suas características para a confiabilidade da análise, a partir de relatos autobiográficos manuscritos, considerando a trajetória desde a infância até a formação e a atuação docente. Para a análise dos dados, foi empregado o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2004).

Por meio dos relatos autobiográficos, podemos compreender como as respostas escritas produzem sentidos para os sujeitos que respondem e para os pesquisadores que questionam. Nesse contexto, o pesquisador procura verificar as condições que permitiram o aparecimento do significado atribuído a uma dada experiência dos sujeitos, na tentativa de explicar por que tomou esse sentido, e não, outro. Entretanto, é importante relacionar os relatos com a história e com o ideológico intra e inter-individual, através de uma rede de significações. Essa é a perspectiva metodológica que norteia os relatos na presente pesquisa. Segundo Rossetti-Ferreira et al (2004), a Rede de Significações é um conjunto de fatores físicos, sociais, ideológicos e simbólicos revestidos de significados, que influenciam, a cada instante, todo fazer humano. No caso deste estudo, esse conjunto de fatores constitui a trajetória da identidade docente construída em cinco etapas distintas, quais sejam: 1) representação pessoal; 2) vida familiar e escolar; 3) escolha da profissão, 4) formação docente e 5) atuação docente¹³.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados são analisados, inicialmente, a partir das informações pessoais e profissionais dos educadores considerando sexo, idade, participação em eventos e tempo de profissão, através de métodos

¹³ Consideramos o número de 20 educadores significativo para atender à natureza dos nossos objetivos quanto à relação qualitativa entre os relatos intraindividuais e interindividuais, em função dos cinco tópicos propostos acima.

estatísticos. Em seguida, analisamos os conteúdos dos relatos de um dos educadores.

Análise do perfil pessoal e profissional dos educadores

A idade média dos educadores foi superior a 37 anos, com tempo médio profissional de nove anos - 25% do sexo masculino e 75% do sexo feminino. A presença masculina, nesse nível de ensino, coincide com os indicadores atuais, segundo os quais os homens vêm ocupando, progressivamente, um espaço maior na Educação Básica, principalmente na Educação Infantil. Em relação ao nível de formação, 75% alcançaram a graduação em Pedagogia. Entre esses, uma educadora cursou a Especialização. A maioria desses educadores ensina em escolas de Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Médio.

Dos 25% que têm o Magistério, quatro estão cursando a graduação. Esse último aspecto foi impulsionado pelo cumprimento da Lei Decenal de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 e pelos recentes programas governamentais que facilitam o acesso aos cursos de graduação. Considera-se não significativo o número de educadores participantes em eventos científicos: apenas 32% frequentaram eventos científicos locais, e nenhum participou de eventos regionais ou nacionais.

Esses resultados revelam que é preciso investir na participação de professores em eventos científicos que promovam a reflexão e a crítica científica, para a qualificação de educadores na formação inicial e continuada. Segundo Brito (2008), também é necessário ampliar a produção do conhecimento na relação entre formação e prática docente.

Análise de relatos de uma educadora

Os relatos de histórias de vida, que revelam as dimensões da vida pessoal e profissional, vêm, progressivamente, ficando importantes nas investigações sobre formação e prática docente. Considera-se que os relatos autobiográficos apresentam traços mais precisos e fidedignos que permitem uma maior compreensão das representações da realidade como objeto de análises. Segundo Ferrer, citada por Cunha (1997), a narração do conhecimento outorga compreensão da realidade (...), pois o escrito explica a vida. A autora justifica destacando que (...) “as narrativas são mais disciplinadoras do discurso e porque, muitas vezes,

a linguagem escrita libera, com maior força que a oral, a compreensão nas determinações e nos limites” (p.16).

Na análise dos relatos, é importante mostrar recortes em que vinte educadores¹⁴ estabeleceram relações com suas histórias de vida pessoal e profissional. Consideramos que essas relações possam contribuir para a reconstrução da prática pedagógica, através da reflexão da educadora sobre seu próprio relato, estabelecendo relações significativas com a prática pedagógica. Essa é uma das alternativas para promover a formação docente. A princípio, através de uma análise individual da educadora, é importante conhecer como ela constrói sua identidade e articula a vida familiar com a escolar, a escolha da profissão, a formação e a atuação docente, considerando suas experiências positivas e negativas ao longo da trajetória de vida.

Josso (2007) destaca que, na abordagem sobre a vida das pessoas, na globalidade de sua história e de seu percurso, aparecem sinergias positivas ou negativas entre as dimensões psicossomáticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, sócio-históricas, espirituais, entre outras, e que intervêm na expressão evolutiva da existencialidade e da identidade. Segundo a autora, “não se pode perder de vista nessa identidade para si que não há individualidade sem ancoragens coletivas - família, pertences e grupos diversos, sobre os quais todos e cada um têm uma história!” (2007, p.431). Dessa forma, a autora deixa transparecer a influência de instituições e de grupos sociais nas diversas dimensões da identidade individual das pessoas em suas trajetórias pela vida. Esse processo nos remete a refletir sobre a diversidade de instituições como família, escola, entre outras, que interferem na construção da identidade docente.

A seguir, apresentamos a análise dos relatos de uma educadora sobre sua representação pessoal, vida familiar, escolha da profissão, formação e atuação docente, que evidencia as relações entre experiências pessoais e profissionais, positivas e negativas, e suas repercussões na prática docente.

A educadora, que ensina na Educação Infantil e no Ensino Médio, apresenta, em sua história de vida, experiências positivas e negativas que confirmam nossas reflexões sobre as diversas interferências

¹⁴ Para cumprir o limite estabelecido entre oito e doze páginas para o presente artigo, apresentamos a análise quantitativa de 20 educadores e a análise qualitativa resumida dos relatos de apenas uma educadora.

susceptíveis de influenciar sua identidade docente. Em seu relato, ela narrou experiências negativas que vivenciou na escola e que foram superadas por experiências positivas na universidade, evidenciando diferentes facetas em sua maneira de se perceber e de ser percebida pelos outros. Essa soma de percepções e de experiências inacabadas constituiu o seu ser, a sua identidade. Ela destaca, ainda, as relações harmônicas consigo mesma e com os outros. Apesar dessa aparente dicotomia em seus relatos, entre fragilidades e potencialidades, timidez e conquistas, ela tem uma visão crítica do mundo:

Sou a soma de todas as minhas experiências, sejam elas boas ou más. Tenho a aparência frágil, mas sou forte por dentro. Estou sempre aprendendo alguma coisa e tenho consciência de que sou inacabada. Procuro dar sempre o melhor de mim, porém, isto não me dá o direito de achar que já fiz tudo o que podia. Não tenho dificuldades de me relacionar com as pessoas. Tenho temperamento calmo e sei o momento de me calar diante de algumas situações. Apesar de ser tímida, não tenho dificuldades em conquistar amigos e cultivar essas amizades.

Os relatos de (E9) indicam experiências negativas de vida escolar, na infância, superadas pelas experiências na universidade, que a tornaram mais reflexiva no repensar de sua prática atual. O Curso de Pedagogia na Universidade contribuiu para que houvesse transformações significativas em sua visão de mundo.

Infelizmente, não tenho boas recordações da minha vida escolar. Às vezes achava que a escola não tinha nada a ver com a minha vida pessoal, principalmente em relação as minhas práticas de leitura em que achava muito mais interessante a leitura ensinada pelos meus avós e meus pais, bem como o incentivo deles, que faziam com que a leitura fosse algo prazeroso. A escola, no entanto, me fazia ter medo de errar, era como se fosse uma leitura-castigo: na frente da turma, com muitas interrupções da professora e tendo que repetir tudo novamente se passasse por

alto algum sinal de pontuação. Era como se a escola fosse um mundo e a vida real fosse outro. (...) Em 2002, resolvi prestar vestibular e comecei o curso de Pedagogia. Esse curso foi muito importante para a minha vida, pois me deu oportunidade de estar sempre refletindo em minha prática e essa reflexão tem me proporcionado mudanças significativas. Foi através da Universidade que pude participar de vários cursos e apresentações de trabalho em eventos.

Percebe-se, nas experiências de (E9), uma análise entre o eu pessoal, na relação familiar, e o profissional, considerando sua visão crítica na relação escolar, em que lamenta as práticas de leitura-castigo propostas pela escola em relação à leitura prazerosa proposta pela família. Sua visão crítica continuou evoluindo na Universidade, reforçada pelas práticas reflexivas. Ao mesmo tempo, a educadora (E9) faz uma análise negativa sobre a transmissão diretiva da escola tradicional e opta por uma concepção de produção de saberes que lhe permite refletir sobre o passado para justificar sua prática pedagógica atual.

Os estudos biográficos consideram a herança vivenciada pelos docentes no passado, em que eles podem tirar proveito pedagógico dessas experiências, sejam elas positivas ou negativas, através de reflexões do tipo: “por que escolhi ser professor? O que considero ser um professor eficiente? Por que ensino dessa forma? O que posso fazer para melhorar? Que relação existe entre ser professor no passado, no presente e no futuro”?

Segundo Josso (2007), é nesse sentido que as narrativas biográficas podem ser percebidas como “biografias educativas”, pois permitem refletir sobre o passado para propor novas ações pedagógicas tanto no tempo presente quanto no futuro. Essas afirmações sobre experiências educativas e o docente como ser refletivo e sujeito da reflexão podem ser evidenciadas nas experiências escolares e pedagógicas da (E9):

(...) No entanto, hoje percebo que a forma de ensino e as relações na escola eram respaldadas pela concepção de ensino da época, que colocava o professor como centro do processo de ensino-aprendizagem e mero transmissor de

conhecimentos. O trabalho não se resume em repassar conteúdos, mas estimular a interpretação, a crítica e a criatividade. Essa forma de ensinar atual proporciona aos alunos a possibilidade de produzir e construir seus conhecimentos. (...) seja qual for o meu futuro como professora não posso deixar de participar das lutas em prol da classe trabalhadora e tão pouco diminuir a qualidade de ensino porque não tenho minhas reivindicações atendidas, como se o aluno fosse culpado pela defasagem salarial ou pela ausência de políticas públicas voltadas para a melhoria da Educação.

Quando critica o passado da escola tradicional e propõe novas ações nos tempos presente e futuro, a educadora tira proveito pedagógico de suas experiências negativas e positivas e justifica o repensar de suas práticas atuais. Como aspecto a considerar no futuro, ela evidencia a importância de se manter a qualidade do ensino priorizando o aluno, mesmo que suas reivindicações profissionais não sejam atendidas. A escolha desse tipo de relato pela educadora vai ao encontro da “biografia educativa”, considerada como fomentadora de práticas significativas, que a remetem a repensar, atualizar e projetar ações pedagógicas, a partir de experiências vivenciadas no passado.

Nunes (2001) destaca as “biografias educativas” como instrumento metodológico prolífico para a produção de um tipo de conhecimento que faça sentido ao professor, uma vez que ele, agora, é o sujeito da reflexão. Para Josso (2007:31), “(...) as experiências de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida”.

Então, as experiências escolares passadas da Educadora ilustram bem o conceito de biografia educativa, porque foram repensadas ao longo de sua trajetória de vida com novos significados nos relatos. Essa resignificação é perceptível na forma de pensar a relação “passado, presente e futuro”, considerando como resultado a reflexão sobre a prática pedagógica. Entretanto, é preciso também perceber a distância existente entre a utilização dos métodos de relatos autobiográficos do tipo “biografia educativa” e a reconstrução da prática pedagógica em

sala de aula. Assim, considera-se que, além da utilização de métodos para provocar os relatos das educadoras, é necessário sensibilizar o docente para o diálogo, a discussão, para que compreendam a utilidade das memórias para reconstruir e atualizar suas práticas pedagógicas.

CONCLUSÕES

Conhecer o relato da educadora nos remeteu ao resgate de lembranças fomentadoras de sentimentos, de desafios e decisões, raramente utilizadas ao longo da formação e da prática docente. Os relatos fazem parte de um passado em que ela resgatou suas significações sociais e concepções de si e do contexto.

Na análise quantitativa, em relação ao perfil pessoal e profissional de vinte educadores, constaram-se médias de idade e experiência profissional elevadas, o que contribuiu para a riqueza e a quantidade de informações sobre a prática pedagógica. Observou-se também um número significativo de educadores com a formação de graduação, o que coincide com os resultados de pesquisa nas últimas décadas, considerando a Lei decenal de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 e os programas governamentais que, nos últimos anos, têm facilitado o acesso à formação inicial e continuada. Entretanto, questiona-se a qualidade dessas formações, considerando os baixos investimentos das políticas públicas em educação no Brasil, mais especificamente, das políticas de formação docente em que os docentes não participam efetivamente dos docentes na elaboração dessas políticas.

Na análise qualitativa, os relatos de uma educadora revelaram que as ações, em sala de aula, com os alunos não são provenientes apenas dos cursos de formação, mas também dos saberes da experiência trazidos por ela, em sua trajetória de vida. Lendo seus relatos, é possível perceber um discurso reflexivo sobre as várias etapas de sua vida pessoal e profissional.

Refletir sobre si mesmo, sobre as lembranças da vida familiar e escolar, a escolha da profissão, a formação e a atuação profissional significou conhecer a identidade atual da educadora, construída ao longo de sua história de vida. Significou, também, contribuir para desvendar as experiências positivas e negativas que interferiram no enfrentamento ou não de seus desafios, medos, desejos e que construíram a relação

das dimensões do eu pessoal e profissional. Nos relatos, a educadora construiu seu desempenho com base em inúmeras referências, como a história familiar, a trajetória escolar e acadêmica, a convivência com o ambiente de trabalho e sua inserção cultural no tempo e no espaço. Suas trajetórias pessoais e profissionais favoreceram a reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Sobretudo, oportunizaram apontar dificuldades e possibilidades susceptíveis de transformar suas ações por meio a partir das descobertas de significados, sejam eles positivos ou negativos, atribuídos às situações vivenciadas. Assim, os relatos reconstruíram, através de uma provocação ou de um questionamento, a compreensão da imagem de si e da vida pessoal e profissional.

Constatou-se que o conceito de identidade docente foi evidenciado de forma positiva pelos relatos da educadora quando representou a si mesma. Dessa forma, ela estabeleceu a relação entre a dimensão do eu pessoal e do profissional, buscando conhecimento e se atualizando para tornar sua prática pedagógica eficiente. Representação de si, dimensões pessoais e profissionais, práticas pedagógicas e busca da eficiência docente são aspectos contemplados nos conceitos de Josso e de Oliveira et al sobre a identidade docente. Também foi possível observar a importância dos saberes da experiência nos relatos da educadora e suas repercussões na prática docente. Esses saberes serviram de ponte entre a vida familiar e a escolar, a escolha da profissão, a formação e a atuação em sua prática pedagógica, nas experiências e nas análises individuais e coletivas desta pesquisa.

Assim, a utilização dos relatos pode provocar um processo profundo de reflexão e de vivência pedagógica a partir de uma dimensão pessoal, em que é possível repensar, atualizar e projetar ações pedagógicas, numa relação entre passado, presente e futuro. As representações escritas expressas que significam concepções, muitas vezes, resistem a mudanças na prática docente, porque são enraizadas na infância e podem chegar até a vida adulta. Dessa forma, estratégias que pontuem transformações de concepções poderiam ser viabilizadas em situações de formação inicial e formação continuada. Propor vivências práticas, que favoreçam o reviver dessa relação como conteúdo da formação nos parece uma estratégia pertinente na relação teoria-prática, se considerarmos que o processo de formação profissional inicia-se, principalmente, nas interações afetivas da infância, na vida familiar e escolar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, H. S. **Práticas educativas**: repensando o cotidiano dos (as) professores (as) em formação. Universidade Federal de Santa Maria, Pró-reitoria de Graduação, 2005.

BARDIN, L. **A análise de conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Edições 70; 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996, seção I, p. 27834-27841.

BRITO, D. B. **Formação docente**: diversos olhares para a ampliação de uma base de conhecimentos na educação infantil. Anais do I CONEL, 2008.

FERRER, C. V. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: **Déjame que te cuente**. Barcelona, Editorial Laertes, 1995.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** v. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997.

JOSSO, M.C. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez., 2007.

LAHIRE, B. **O homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, R.J: Vozes, 2002.

MARIN, J. A. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, A.M.M. R e MIZUKAMI, M.G.N. (orgs) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos, SP, EDUFSCAR, 2003.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto Alegre: Porto Editora, 1995.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

OLIVEIRA e al. **Construção da identidade docente**: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, M. L. R. Aspectos Sócio-afetivos que interferem na construção da identidade do professor. In: Silva, E. R., Uyeno, E. Y. Abud, M. J. M. **Cognição, afetividade e aprendizagem**. Taubaté, SP: Cabral, 2007 (pp.235-259).

A CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E OS SEUS REFLEXOS NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Michael Magnos Chaves de Oliveira¹⁵

INTRODUÇÃO

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, constituem o primeiro Diploma Internacional sobre direitos humanos aprovado pelo Congresso Nacional Brasileiro, com força de Emenda à Constituição Federal, conforme § 3º do Art. 5º da própria Carta Constitucional¹⁶.

Elaborada ao longo de quatro anos, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência contou com a participação de 192 países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) e de centenas de representantes da sociedade civil de todo o mundo. Em 13 de dezembro de 2006, em sessão solene da ONU, foi aprovado o texto final desse tratado internacional, que foi firmado pelo Brasil e por mais 85 nações, em 30 de março de 2007. (BRASIL, 2011a)

O propósito da Convenção de Nova York foi o de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. É um importante instrumento legal definidor de direitos, que trata de diversas áreas, inclusive da Educação, e realça, no artigo 24 (vinte e quatro), em que destaca a Educação Inclusiva como um direito de todos. Neste contexto,

15 Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais - habilitação em Sociologia, Bacharel em Direito com Especialização em Direito Público, Advogado, Técnico Especializado de Apoio ao Acadêmico com Deficiência Física do Departamento de Apoio à Inclusão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (DAIN/UERN) e membro da Comissão de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da OAB/RN Subseção Mossoró/RN, e-mail: michaelmagnos@bol.com.br.

16 § 3º do Artigo 5º da Constituição Federal: "Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais". (Incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004) (BRASIL, 2011b).

este trabalho pretende investigar de que forma as disposições legais contidas na Convenção norteiam o trabalho escolar de forma a garantir a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Médio brasileiro.

Por meio de uma revisão bibliográfica sobre o tema da Educação Inclusiva e de uma investigação das principais legislações sobre os direitos das pessoas com deficiência, especificamente no que se refere à educação, busca-se compreender de que forma esses dispositivos legais podem garantir o acesso à proposta de Educação Inclusiva.

Conscientes de que a positivação de direitos não garante, necessariamente, sua efetivação pelo cidadão, acredita-se que a presença desse instrumento legal, que é a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, no arcabouço jurídico brasileiro, informa ao Estado uma responsabilidade concreta, que precisa ser conhecida, debatida e compartilhada pelas pessoas com deficiência e por todos aqueles que acreditam na proposta da inclusão, pressuposto para a consolidação de uma sociedade democrática e plural.

O QUE ESTABELECE A CONVENÇÃO

É importante destacar que, na Convenção, assume-se uma nova definição de deficiência: a de que ela “resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2011a).

Esse entendimento traz elementos importantes para a causa ou o agravamento das limitações ocasionadas pelas deficiências, que são as condições econômicas e sociais determinantes e ainda mais condicionantes do processo excludente de que as pessoas com deficiência são vítimas na sociedade. Desse modo, retira-se o foco apenas do aspecto biológico e coloca-se o aspecto externo, o entorno, como um condicionante importante a ser considerado na definição de pessoa com deficiência. O artigo 24 da Convenção trata da educação como um direito da pessoa com deficiência, que deve ocorrer sem discriminação, ou seja, com igualdades de oportunidades em todos os níveis de ensino, com o aprendizado assegurado ao longo de toda a vida.

A educação é considerada como uma tarefa que visa ao

desenvolvimento pleno da pessoa com deficiência e que garanta sua participação social. Para alcançar esses objetivos, segundo a Convenção, o Estado deverá assegurar as condições necessárias para que a deficiência não seja impeditiva ao acesso do sistema escolar inclusivo, de qualidade e gratuito para crianças, jovens e adultos. O texto legal afirma que “efetivas medidas individualizadas de apoio devem ser adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena” (Brasil, 2011a), e pontua alguns exemplos como: aprendizado no braille, na língua de sinais, com escrita e comunicação alternativa, habilidades de orientação e mobilidade.

Esse documento foi recepcionado pelo Sistema Jurídico Brasileiro, justamente porque está em perfeita sintonia com os dispositivos constitucionais que tratam da educação inclusiva e especial, conforme se pode depreender da leitura do texto constitucional, em cujo artigo 208, inciso III, estabelece que o Estado deve prestar uma educação especializada que contemple as diferenças:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

(...)

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 2004, p. 122).

Deve-se esclarecer, ainda, que a Constituição Federal não trata somente do direito à educação, mas também de outras áreas essenciais para o desenvolvimento pleno das pessoas com deficiência, estabelecendo a responsabilidade do Estado Brasileiro:

Art. 227. (...)

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo aos seguintes preceitos:

(...)

II – Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de

deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

§ 2º A lei disporá sobre normas de constituição dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL, 2004, p. 129).

Com esse enfoque, a Educação Inclusiva é considerada uma modalidade educacional cujo objetivo é de promover a inclusão social da pessoa com deficiência, para inseri-la na rede regular de ensino, onde o convívio com a diversidade beneficia tanto a pessoa com deficiência quanto a que não tem o desenvolvimento de uma competência cidadã e comprometida com a mudança social. (COSTA, 2006, p. 61).

Diferente da Educação Inclusiva, a Educação Especial é um ramo da Pedagogia que estuda e reúne os métodos e os processos adequados aos indivíduos que não podem se beneficiar apenas do ensino comum, pois necessitam de orientação e de recursos especiais para atingir o rendimento máximo de suas potencialidades. Os objetivos da Educação Especial são idênticos aos da educação em geral, porém atende às diferenças individuais dos educandos. Também é necessária e, de acordo com a Constituição Federal de 1988, deve ser complementar à Educação Inclusiva.

O atendimento educacional especializado como suporte da Educação Inclusiva, inclusive no âmbito do Ensino Médio, visa atender às especificidades dos alunos com deficiência e eliminar as barreiras de relacionamento, o que contribui para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

COMO A CONVENÇÃO DEFINE O ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA

Outro destaque da Convenção que diz respeito às escolas de Ensino Médio é quanto à necessidade urgente de acessibilidade do ambiente

escolar, tema também tratado pela Constituição Federal que, quanto ao direito ao acesso, informa:

Art. 244. A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existente a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência, conforme disposto no art. 227, § 2º. (BRASIL, 2004, p.135).

A eliminação das barreiras arquitetônicas é uma condição fundamental para a consolidação da inclusão na sociedade. Assim, é necessário assegurar adequadamente o acesso - o direito de ir e vir. Assim se confirma um passo importante para a conscientização e para o alcance dos demais direitos. Luciana Toledo Távora Niess e Pedro Henrique Távora Niess esclarecem:

As barreiras que impedem ou limitam essa utilização, e que devem ser afastadas encontram-se nas vias públicas e nos espaços de uso público (barreiras arquitetônicas, urbanísticas), no interior dos edifícios (barreiras arquitetônicas na edificação), nos veículos de transporte de pessoas (barreiras arquitetônicas nos transportes), na transmissão de mensagens através dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa (barreiras nas comunicações). (NIESS; NIESS, 2003, p. 95).

Destaque-se também que a jurisprudência dos nossos tribunais tem se manifestado de maneira progressista em relação ao tema, por entender que o acesso deve ser provido também em espaços privados e que não é obrigação apenas dos entes públicos, fundamentando-se nos princípios de igualdade, livre locomoção, função social da propriedade, razoabilidade etc. Exemplo disso é o voto do juiz Renato Lima Charnaux Sertã, relator do recurso de apelação nº 993518-4, da 1ª turma Recursal Cível do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, que exara a seguinte ementa:

VOTO DO RELATOR: CONDOMÍNIO – DIREITO DE IR E VIR – OBRAS PARA PROVER O ACESSO À PESSOA COM DIFICULDADE DE LOCOMOÇÃO – OBRIGATORIEDADE – INTELIGÊNCIA DOS ARTIGOS 3º E 10, INCISO IV DA LEI 4.591/64 – INTERPRETAÇÃO CONSENTÂNEA COM O ESPÍRITO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL, EM SEUS ARTIGOS 5º, INCISOS I, XV E XXIII, 227, PARÁGRAFO 2º, E 244, “CAPUT” - CRITÉRIO DA RAZOABILIDADE – RESGATE DA CIDADANIA – SENTENÇA QUE SE REFORMA – HONORÁRIOS DE 10% SOBRE O VALOR DA CAUSA, PELO RECORRENTE VENCIDO (QUARESMA, 2001, p.13).

Há, realmente, um avanço no entendimento de que o acesso é um direito fundamental do ser humano, que não deve existir ou permear somente nos espaços públicos, mas em todos os espaços de uso coletivo de que se possam fazer uso.

Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT - acessível é “o espaço, edificação, mobiliário ou elemento que possa ser alcançado, visitado e utilizado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com deficiência” (ABNT NBR 9050, 2004, p. 10). O termo “acessível” tanto implica acessibilidade física quanto de comunicação. Com essa concepção de espaço acessível, sabe-se que as modificações empreendidas nos espaços educacionais de ensino médio, com o objetivo de promover as adaptações para as pessoas com deficiência, na maioria das vezes, são pontuais, originadas após solicitação para atendimento a determinados alunos.

Nesse sentido, é interesse da Convenção conceber ambientes de forma mais abrangente e menos restritiva, ou seja, com atenção à diversidade das pessoas, suas necessidades e possibilidades físicas e sensoriais. É o reconhecimento das diferenças de habilidade entre os indivíduos e das modificações pelas quais passa o nosso próprio corpo durante a vida. Desse modo, visando garantir o atendimento de todos e com respaldo nos princípios acima destacados, a Convenção sugere que ocorram mudanças no espaço físico que favoreçam sobremaneira o acesso de todos aos espaços da instituição.

A aceitação dessa modificação aponta para um projeto mais responsável e compromissado. Ao reconhecer a diversidade das pessoas, cabe-nos trabalhar os ambientes de forma a atender a uma gama cada

vez maior de usuários. As vantagens dos ambientes livres de barreiras beneficiam 100% dos usuários, e não, apenas, determinado segmento.

O planejamento de forma mais abrangente e menos restritiva serve como parâmetro de acessibilidade do usuário que necessita de mais atenção a cada item a ser estudado no projeto. Assim, através do somatório das exigências pensadas para cada um - como um piso antiderrapante, um corrimão, um vão adequado para a cadeira de rodas, uma programação visual explícita que atenda ao deficiente auditivo – beneficia-se o todo.

No ambiente educacional do Ensino Médio, em especial, um meio físico acessível pode ser extremamente libertador e transformar a possibilidade de integração entre os estudantes e o seu desempenho. Os ambientes inacessíveis são fatores preponderantes na dificuldade de inclusão na educação para as pessoas com deficiência e podem determinar que alguns sejam excluídos, também, do mercado de trabalho. O meio pode reforçar uma deficiência e valorizar um impedimento ou torná-la sem importância naquele contexto. Assim, isso pode nos tornar mais eficientes, hábeis ou independentes.

Ao se receberem os alunos com barreiras que impedem que alguns tenham o simples acesso à sala de aula, ao computador ou ao banheiro, com autonomia, está-se instaurado um poderoso fator de exclusão social e não haverá inclusão de fato baseada unicamente na dedicação e na boa vontade de professores e de funcionários, que se desdobram para que ela aconteça. É preciso que a infraestrutura da instituição seja coerente com os princípios de inclusão e espelhe o respeito a esses alunos, através do cuidado com instalações aptas a recebê-los sem restrições, em um ambiente atento às suas diferenças.

Ao se deflagrar o processo de acessibilidade no espaço físico das escolas de Ensino Médio, deve-se buscar o princípio do Desenho Universal, ou seja: projetar-se pensando em todos os usuários, respeitando-se as diferenças entre as pessoas. É sobre esse conceito, de uma arquitetura mais abrangente e menos restritiva, que se norteia o projeto de acessibilidade, de construção de passarelas, inserindo soluções às vezes de caráter universal - como as rampas nas travessias, que servem a quem transporta carga ou a pessoas com dificuldade de locomoção – e, às vezes, adotam-se soluções especiais, como o código de diferenciação de piso, através de texturas, para orientar deficientes visuais.

DESAFIOS IMPOSTOS AO ENSINO MÉDIO PELA CONVENÇÃO

É necessário ressaltar que, quando a pessoa com deficiência pretende se inserir no mercado de trabalho, um leque de condições desfavoráveis é levantado, entre elas, que as pessoas com deficiência não têm formação adequada compatível. Esse é um dado interessante, pois revela um problema latente - o educacional.

Como exigir uma capacitação ou formação adequada se, na maioria das vezes, esse cidadão não encontrou um ambiente escolar ou de formação profissional que privilegiasse o atendimento à diversidade? Na verdade, foi vítima de um modelo educacional que uniformiza os conhecimentos, padroniza os comportamentos e tem se configurado como extremamente excludente aos que têm uma deficiência. Sobre essa questão específica, Maria Teresa Eglér Mantoan assim se expressa:

A escola insiste em afirmar que os alunos são diferentes quando se matriculam em uma série escolar, mas o objetivo escolar, no final desse período letivo, é que eles se igualem em conhecimentos a um padrão que é estabelecido para aquela série, caso contrário, serão excluídos por repetência ou passarão a frequentar os grupos de reforço e de aceleração da aprendizagem e outros programas embrutecedores da inteligência. (MANTOAN, 2006, p. 22)

Nesse momento, chega-se às seguintes indagações: O que fazer para modificar essa situação? De que modo a Convenção Internacional auxilia a escola de Ensino Médio para garantir a inclusão escolar plena?

Formulando um entendimento à luz da Convenção, o Estado deverá empregar professores, inclusive, os que têm deficiência, com formação específica em Educação Inclusiva, e capacitar novos profissionais para atuarem em todos os níveis de ensino, inclusive no Ensino Médio. Destaque-se que essa capacitação deve conscientizar os profissionais sobre os direitos humanos e as potencialidades das pessoas com deficiência, no combate aos preconceitos e aos estereótipos, assim como instrumentalizar o professor para que possa atender às necessidades específicas do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

O artigo que versa sobre a educação na Convenção Internacional é

bem conhecido na legislação nacional já em vigor, que estabelece que a Educação Inclusiva é uma modalidade da educação que deve estar presente em todos os níveis e ao longo da vida, preferencialmente na rede regular de ensino. Sobre a formação de professores, confirma-se a necessidade de formação inicial e continuada. Assim, destaque-se a ênfase dada na Convenção de se assumir o direito à educação como uma política de Estado, e não, de governos que criam programas e projetos vulneráveis às próximas eleições. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que, segundo Saviani (2008), a descontinuidade de políticas educacionais é uma marca na história da educação brasileira, expressa em sucessivas reformas sempre com um ponto comum: baixos investimentos públicos.

De modo geral, as adequações e as alterações demandaram obras simples e baratas, que não devem ser encaradas como um gasto, mas como um investimento com reflexos significativos para a acessibilidade e a inclusão educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concebida como um direito de todos, a educação deve dirigir-se, de modo indistinto, às pessoas com deficiência. A diferença é de que, para as pessoas com deficiência, a igualdade de oportunidades na educação só pode ser exercida com o auxílio de técnicas como o Braille, Libras, adaptações de textos etc. A educação deve ser inclusiva sem sofismas, pois o conhecimento oportuniza condições de participação mais ativa na sociedade e faz com que o próprio cidadão com deficiência se enxergue como um sujeito de direitos.

A Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência estabelece que a acessibilidade, de forma geral, está sujeita a dinâmicas e a modificações incessantes. Qualquer espaço ou condição acessível não pode ser considerado definitivamente como tal. Há fatores externos que interferem indefinidamente e que devem ser mantidos sob vigilância. É necessária a manutenção continuada para garantir que todas as adaptações e equipamentos permaneçam íntegros e eficientes, e para se facilitar essa conservação, há que se estimular a cooperação de todos. Isso só acontecerá através da conscientização e da educação.

Há um lema anunciado nas organizações de pessoas com

deficiência que participaram da construção do projeto da Convenção Internacional, que é: “Nada sobre as pessoas com deficiência, sem as pessoas com deficiência”. Isso se contrapõe às práticas sociais que silenciam e oprimem diferentes segmentos sociais, entre eles, as pessoas com deficiência. Hoje, diferentes movimentos de luta pelos direitos humanos ganharam visibilidade e espaço político com agendas pontuais de reivindicações pela dignidade da vida. Portanto, acredita-se que, organizadas, as pessoas com deficiência devem agregar forças, lutar pelo direito à voz e imprimir resistência a um projeto político que se compromete com o mercado, e não, com a dignidade humana.

Do ponto de vista econômico e social, o incentivo à eliminação de barreiras a um meio educacional integrador que permita o desenvolvimento e a produção de todo indivíduo é premissa fundamental, e diversos aspectos podem contribuir para a mudança. Para isso, são fundamentais o suporte, em termos de legislação e de normatização, o desenvolvimento e a busca de consenso nessas áreas, de forma a fortalecer o cumprimento dos avanços e das diretrizes instituídos.

REFERÊNCIAS

ABNT. Norma Brasileira – NBR 9050: **Acessibilidade a edificações, mobiliário e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: 2ª ed., 2004.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 11 de novembro de 2011a.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal - Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 11 nov. 2011b.

COSTA, Disiane de Fátima Araújo da. **Portadores de deficiência: inclusão de alunos nas classes comuns da Rede Regular de Ensino** Abordagem de Direitos e Processos de Efetivação. 2ª ed. Natal: EFETRÊS

– D, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler et al. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

NISS, Luciana Toledo Távora & NISS, Pedro Henrique Távora. **Pessoas portadoras de deficiência no direito brasileiro**. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2003.

QUARESMA, Regina. Comentários à legislação federal aplicável às pessoas portadoras de deficiência. In: TEPERINO, Maria Paula (coordenadora). **Comentários à legislação federal aplicável às pessoas portadoras de deficiência**. Rio de Janeiro: Forense, 2001. p. 1-22.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 10a. ed. Campinas. 2008: Autores Associados.

VIOLÊNCIA ESCOLAR E ENSINO MÉDIO: DEFINIÇÕES E CONSEQUÊNCIAS

Erika Roberta Silva de Lima¹⁷,

Jean Mac Cole Tavares Santos¹⁸,

Paula Janaína Meneses Rodrigues¹⁹

INTRODUÇÃO

A violência é um dos grandes problemas da sociedade moderna, que afeta diretamente a qualidade de vida das pessoas e contribui sobremaneira para um mal-estar social. E dentro do ambiente escolar, a violência é mais prejudicial ainda, principalmente, porque a escola é um local de promoção do saber e de formação humana. Para refletir sobre a violência escolar, buscamos identificar, no Ensino Médio, etapa da educação que tem jovens e adolescentes como público-alvo, todos os aspectos que contribuem para sua propagação e as consequências e alternativas de prevenção e de enfrentamento.

De fato, podemos perceber, sobretudo nas escolas públicas de Ensino Médio, que os jovens com maiores problemas familiares e de exclusão social geralmente têm um comportamento mais agressivo. São jovens que não acreditam numa possibilidade de vida diferente e, por isso, envolvem-se com o tráfico de drogas e com outros crimes. Entretanto, não podemos afirmar que os fatores de risco são a única causa para a violência escolar ou geral, pois existem muitas escolas localizadas em zonas perigosas que não têm incidência de violência e vice-versa. Aliás, acreditamos não ser possível apontar uma causa determinada para o problema da violência escolar, pois se trata de uma questão macrossocial, em que fatos externos e internos à escola

17 Mestranda - IFRN; membro do Curso de Leitura e Pesquisa em Paulo Freire e Educação Popular- LEFREIRE; bolsista da CAPES. Contato: Erika_limma@hotmail.com

18 Doutor em Educação; Professor da Faculdade de Educação, UERN, e Tutor do PET Pedagogia. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Estado e Sociedade – GEPEES. maccolle@hotmail.com

19 Graduada em Letras (2005) e Direito (2008); Mestre em Educação da UERN. Contato: janaguelsonkadu@hotmail.com.

contribuem para a incidência de casos. Tanto os fatores de risco quanto problemas de relacionamentos interpessoais entre os sujeitos escolares (professores, alunos, funcionários e gestores) devem ser levados em consideração na análise da violência no espaço do ensino médio.

Derbabeix (2002) defende uma definição ampla da violência escolar, afirmando que é possível, de fato, avaliar a violência numa perspectiva repressiva e preventiva. Para o autor, se a violência é construída socialmente também pode ser desconstruída, razão por que os estudos também devem privilegiar estratégias de prevenção. A prevenção, muitas vezes, é mais eficaz do que a repressão, principalmente quando aliada a um processo de conscientização e de construção de valores.

Para tanto, dentro da reforma curricular e da organização do ensino médio, destacam-se quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver e Aprender a ser. Este último eixo se refere aos alunos aprenderem a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente dos conflitos que são inevitáveis (BRASIL, PCNEM, 2000.p.16). Esses eixos estão incorporados como Diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular do ensino médio.

Visando uma maior compreensão dos aspectos relacionados à violência escolar, no ensino médio, buscamos analisar os principais estudos sobre o tema, observando suas causas e consequências através de um levantamento bibliográfico. O presente artigo está organizado da seguinte forma: 1. Ensino médio: um breve histórico sobre esse nível de ensino, suas propostas e objetivos para a formação humana, social e profissional. 2. A violência escolar nas concepções de Abromavay (2002), Sposito (1998) e Derbabeix (2002). 3. Análise sobre a violência no contexto escolar do ensino médio destacando seus aspectos e consequências.

O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Um breve histórico

O ensino médio, em 1996, deixa de ser considerado o intermédio entre o ensino fundamental e a educação superior e passa a fazer parte

da educação básica, definindo suas características e propondo uma formação geral. Essa mudança foi ocasionada pela revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – em cujo art.36 define o ensino médio como uma etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos. Segundo as Diretrizes Curriculares, essa modalidade de ensino

deve possibilitar aos adolescentes, jovens e adultos e trabalhadores acesso a conhecimentos que permitam a compreensão das diferentes formas de explicar o mundo, seus fenômenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos. (Bravsil, DCNEM, 2011.p.03)

Com a atualização da LDB, muitas políticas foram pensadas para a melhoria da qualidade do ensino médio, que, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi pauta de discussão. O governo anunciou que o ensino médio tomaria novos rumos e passaria a ser chamado de “Novo Ensino Médio”. Também foram criados e apresentados à sociedade três documentos que definiriam e norteariam o ensino: As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares e o Decreto 2.208/97.

O Decreto 2.208/97 estabeleceu novas diretrizes para o ensino médio e regulamentou os artigos 35 e 36 da LDB. Indicou algumas regulamentações para o ensino médio e para a educação profissional de nível médio e determinou, ainda, a separação entre o ensino médio e a formação profissional, sem uma base curricular única.

As Diretrizes foram criadas para regulamentar a base curricular nacional e organizar o Ensino Médio e

orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio. Essa orientação visa à construção de um Ensino Médio que apresente uma unidade e que possa atender a diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de

organização curricular, o fortalecimento do projeto político pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico (BRASIL, DCNEM, 2011 P.12).

Os Parâmetros Curriculares foram elaborados e publicados em 1999, para “difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, PCNEM, 2000.p.04). Trata-se de um elemento que pode auxiliar na criação de propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto 2.208/07 foi substituído pelo 5.154/04, e novas diretrizes foram elaboradas. Tal documento foi um marco importante na medida em que revogou a obrigatoriedade da separação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio e definiu as formas de articulação na educação profissional (integrada, concomitante e subsequente).

No ano de 2011, novas Diretrizes Curriculares foram publicadas, e sua elaboração foi necessária

em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional (BRASIL, DCNEM, 2011.p.02).

A Educação Básica do Ensino Médio

O ensino médio, como última etapa da educação básica, tem como finalidade, segundo a LDB,

- I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania

do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, LDB, 1996. p14).

A formação do aluno, durante o ensino médio, deve contemplar tanto a formação geral quanto a profissional. O texto que apresenta os Parâmetros Curriculares, na formação do aluno, tem como alvo a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

Dentro da reforma curricular e da organização do ensino médio, destacam-se quatro premissas apontadas pela UNESCO, como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser, que se refere ao aluno aprender a viver em grupo, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente dos conflitos inevitáveis (BRASIL, PCNEM, 2000.p.16). Esses eixos estão incorporados como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular do ensino médio. Esse nível do ensino deve ser trabalhado de forma tão organizada que, no final do curso, o aluno seja um sujeito ativo, que se apropriou de conhecimentos necessários para o mercado de trabalho e para a prática social. Segundo as Diretrizes Curriculares o ensino médio deve priorizar a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, DCNEM, 2011.p.11).

Para tanto, o contexto escolar deve propiciar condições favoráveis a essa formação, o que implica que é preciso diminuir a violência escolar, pois o aumento significativo dos casos de violência no ambiente escolar gera evasão e má qualidade da formação do educando.

VIOLÊNCIA ESCOLAR

Farrington (2002) assevera que existem alguns fatores de risco que contribuem para a prática de violência, e os delitos se originam por meio de interações entre agressor e vítima. “Dentre os principais fatores psicológicos que levam a prever violência juvenil, estão a hiperatividade, a impulsividade, o controle comportamental deficiente e os problemas de atenção” (p.30). O autor também aponta fatores familiares, socioeconômicos e circunstanciais, como a falta de pulso dos pais, a convivência com amigos delinquentes e a baixa renda e constata que, quanto maior o número de fatores de risco, maior a probabilidade de violência.

Derbabeux (2002: p.73) crítica os estudos baseados apenas nos fatores de risco e afirma:

Embora a abordagem dos fatores de risco seja de real interesse para análise da violência escolar, ela não deve levar a uma visão determinista, mas sim a uma visão que reconheça o papel das variáveis familiares e pessoais, e das variáveis estruturais e contextuais. A abordagem dos fatores de risco só tem valor quando centrada nas condições sociais e institucionais que produzem esses riscos.

Confirmando a complexidade dos estudos sobre a violência escolar, Sposito (1998, p.3) afirma que a análise sobre suas causas e consequências “demanda tanto o reconhecimento das especificidades das situações como a compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência como um componente da vida social e das instituições, em especial, da escola, na sociedade contemporânea”.

Além disso, a violência escolar é tratada de diferentes maneiras e considerada por alguns estudiosos como indisciplina, agressão, delinquência, incivilidade e violência simbólica. Muitas são as definições e o tratamento dados ao tema. “O que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, do status de quem fala, da idade e, provavelmente, do sexo” (Abromavay, 2002, p.66). No entanto, Derbabeux (2002) defende uma definição ampla da violência escolar, afirmando que se pode, de fato, avaliar a violência numa perspectiva

repressiva e preventiva. Para o autor, se a violência é construída socialmente, também pode ser desconstruída e, por isso, os estudos também devem privilegiar estratégias de prevenção. A prevenção, muitas vezes, é mais eficaz do que a repressão, principalmente quando aliada a um processo de conscientização e de construção de valores.

Assim, tendo em vista que a violência escolar é considerada como toda forma de agressão que tem o condão de prejudicar outrem, mesmo que de maneira indireta ou silenciada, é necessário desenvolver projetos pedagógicos que facilitem a prevenção dos casos de violência, promovendo o diálogo e a plena formação dos jovens.

A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO

Abromavay (2002) realizou uma ampla pesquisa sobre a violência escolar no Brasil. Numa abordagem transdisciplinar, observou aspectos sociais, externos e internos, problemas estruturais das escolas e as relações interpessoais do contexto escolar. Segundo a autora, diferentes sujeitos da comunidade escolar também apontam a escola como um mecanismo de exclusão social, pois são reproduzidas situações de violência e de discriminação. Nesse estudo, a violência foi definida como

a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outros(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo - abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até a violência no trânsito, disfarçada sob a denominação de “acidentes”, além das diversas formas de agressão sexual. Compreende-se igualmente, todas as formas de violência verbal, simbólica e institucional (p.90).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000) destacam que é na

perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro

desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho.(p.25)

Questões estruturais e de relacionamento e a falta de segurança nos arredores das escolas influenciam sobremaneira os índices de violência. As brigas, dentro e fora das instituições, são tão comuns, que são consideradas como uma forma de se resolverem os conflitos. Isso significa que a violência está sendo banalizada. Quanto à vitimização, Abromavay (2002) constatou que os alunos são as vítimas mais frequentes, seguidos dos professores, dos diretores e dos funcionários. Além disso, a violência física é a mais comum, seguida da violência contra a propriedade e, por último, da violência verbal, que chega a ser despercebida.

Abromavay (2002) também ressalta que medidas de enfrentamento da violência devem ter como premissas um breve diagnóstico da realidade local, a participação da comunidade escolar e a realização de avaliações permanentes e acrescenta que é preciso desenvolver uma cultura de paz, que “pressupõe o combate às desigualdades e às exclusões sociais e o respeito aos direitos de cidadania” (p.324). Para isso, projetos de combate e de prevenção à violência escolar devem levar em consideração o entorno da escola, transformá-lo num local seguro, promover atividades de lazer, que envolvam toda a comunidade escolar, trabalhar a conscientização dos alunos em relação aos tipos de violência e suas consequências, manter o espaço escolar valorizado, através da limpeza e da manutenção, adotar regras de disciplinas claras e democraticamente construídas e estimular o protagonismo juvenil.

Também tecendo considerações acerca da violência escolar nas escolas públicas e das políticas públicas desenvolvidas para o setor, Sposito (1998) ressalta a influência da exclusão social e da violência social em que os protagonistas estão inseridos. A violência escolar, comumente, é tratada pelos gestores públicos apenas como matéria de segurança pública, quando policiais são postos dentro da escola sem o devido preparo para lidar com um ambiente de ensino.

Outro ponto bastante interessante levantado pela autora diz

respeito ao papel da escola no processo socializador dos jovens. Sobre isso, questiona a importância simbólica da escola para o acesso ao trabalho e consequente mobilidade social. Até que ponto a escola, realmente, é porta de acesso a melhores condições de vida? Pesquisas já sinalizam que escolarização não significa trabalho e que o sistema capitalista é baseado na desigualdade e na exclusão. Então, como fica o papel da escola? E o papel do Ensino Médio?

Para a maioria dos jovens, a escola é apenas sinônimo de oportunidade de trabalho, principalmente no Ensino Médio. Assim, “a ausência de significados positivos para a vida escolar caminha ao lado de novas exigências de domínio de linguagens, informações, conhecimento, enfim, de todo o campo da atividade simbólica contemporânea que pressupõe o domínio de habilidades a serem adquiridas principalmente na escola” (Sposito, 1998, p.16).

Portanto, o principal papel da escola, na formação dos sujeitos, fica renegado e, por isso, a violência no ambiente escolar ganha maior destaque. O Ensino Médio passa por uma reestruturação em que a formação para o trabalho é prioridade, através dos cursos técnicos integrados. Assim, é necessário que os mecanismos de controle e de prevenção da violência se adaptem também a essa nova realidade, para que se possa atribuir um sentido à escola.

Por essa razão, o diálogo é sobremaneira importante dentro da escola e deve ser desenvolvido através de práticas escolares que promovam mais relacionamento interpessoal dos sujeitos envolvidos, em que o conhecimento é construído a partir da realidade local e de sua problematização. Para isso, é mister que se estimulem os jovens a se descobrirem e a depositarem na escola um sentido novo, que os liberte da condição de oprimidos e lhes dê uma nova perspectiva de futuro. “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções” (Freire, 2011, p.38).

Para Sposito (1998), essa ausência de referência significativa na escola contribui para a indiferença e a banalização da violência. E, para modificar essa realidade, não são suficientes apenas mudanças nas práticas pedagógicas, mas também em todo o sistema, com a valorização da educação, através de investimentos na estrutura física das escolas e na formação dos professores, dos gestores e dos funcionários, com mais comprometimento político.

Comprovando a importância de se reestruturar a significação da escola, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio também apontam para esse ponto crucial, em que o Ensino Médio deve levar em consideração diferentes aspectos, como características socioeconômicas, a diversidade e as características inerentes aos jovens e os sentidos que eles atribuem a sua vida escolar, entre outras questões. Entretanto, a banalização da violência escolar ganha mais destaque com a mídia, e isso gera um sentimento coletivo de insegurança, principalmente, em relação às escolas públicas que, normalmente, são depreciadas e subestimadas, tanto em relação a sua infraestrutura física quanto à qualidade do ensino.

Os discursos mais comuns giram em torno da deficiência e dos fracassos da escola pública, que é apontada como um local de marginalização e de muita violência. A mídia tem uma grande influência na sociedade e contribui para a construção de verdades coletivas que, na maioria dos casos, reproduzem interesses econômicos ou políticos. Dentro desse contexto, O Ensino Médio tem mais visibilidade por se relacionar com o acesso ao emprego. Apesar de ser a etapa final da Educação Básica, com a possibilidade de qualificação profissional, tem sua importância questionada pelo medo coletivo.

Assim, pode-se afirmar que o aumento da violência escolar e o destaque negativo dado pela mídia contribuem para a construção de um imaginário do medo, “cujas consequências podem estar influenciando o aumento da violência ou seu tratamento inadequado” (Teixeira e Porto, 1998, p.53). O imaginário do medo, criado e recriado coletivamente, também contribui para o fortalecimento das instituições coercitivas, a diminuição dos espaços sociais e o aumento do individualismo, da tribalização e das redes de solidariedade.

Bauman (2008) afirma que o medo faz parte da sociedade moderna. “Ele penetra e satura a vida como um todo, alcança todos os recantos e frestas do corpo e da mente e transforma o processo da vida num ininterrupto e infinito jogo de esconde-esconde” (p.43/44). Essa visão moderna conduz a sociedade a achar que a violência escolar é normal e que não há nada por fazer. Porém não basta tratar a violência escolar com o intuito de domesticá-la através de regras disciplinares. É necessário, portanto, procurar alternativas para se lidar com essa violência, através de sua canalização e integração com outras práticas simbólicas. Isso significa que tanto a violência real quanto a oriunda do imaginário do

medo, isto é, da subjetividade, devem ser redimensionadas a fim de lhes seja atribuí um novo significado em favor da ordem.

Dessa forma, o Ensino Médio, como etapa primordial para o desenvolvimento dos jovens, cumprirá sua função social e, conforme as Diretrizes definem, “todas as escolas com Ensino Médio, independentemente do horário de funcionamento, sejam locais de incentivo, desafios, construção do conhecimento e transformação social” (p.15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre a violência escolar apontam que ela faz parte da dinâmica social e, por isso, deve ser tratada como tal, ou seja, os mecanismos de prevenção e de controle devem redimensioná-la e reconfigurá-la. Além disso, as pesquisas são unânimes ao apontar a importância da participação da comunidade dentro da escola, para que as estratégias sejam construídas coletivamente, e a escola ganhe um novo significado.

O imaginário do medo, criado socialmente sob forte influência da mídia, contribui para ampliação da violência e dos sentimentos que giram em torno dela. Assim, a insegurança coletiva contribui sobremaneira para a degradação das instituições escolares, principalmente, das escolas públicas.

Logo, o Ensino Médio, diante da nova perspectiva e de sua importância dentro da sociedade, deve analisar quais são os reais aspectos da violência escolar. Para isso, deve desenvolver estratégias que possibilitem a plena formação ética dos jovens e estimular a conscientização e a autonomia, mediadas por valores de justiça e de solidariedade perante os problemas sociais. Assim, políticas internas e externas devem estimular e valorizar todos os atores do sistema escolar num diálogo permanente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. et al. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BRASIL, Ministério de Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. **Decreto N° 5.154**, de 23 de julho de 2004.

BRASIL. Senado Federal. Diretrizes Curriculares para o ensino médio. Brasília, 2011.

DERBABIEUX, Eric. Violências nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In. **Violência nas escolas e políticas públicas / organizado por Eric Debarbieux e Catherine Blaya**. . Brasília :UNESCO, 2002.

FARRINGTON, P. D. Fatores de risco para violência juvenil. In. **Violência nas escolas e políticas públicas / organizado por Eric Debarbieux e Catherine Blaya**. . Brasília: UNESCO, 2002.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches e PORTO, Maria do Rosário Silveira. **Violência, insegurança e imaginário do medo**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 47, dezembro/98

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

SPÓSITO, M. P. **A instituição escolar e a violência**. Caderno de Pesquisa: Revista de estudos e Pesquisa em Educação, São Paulo, n.104, 1998.

DISCURSOS DISCENTES DO CAMPUS CENTRAL DO IFRN

Arlindo Lopes Barbosa²⁰

INTRODUÇÃO

O ano de 2009 ficou marcado, na história da educação brasileira, como o ano do centenário do ensino técnico-profissionalizante do Brasil. Em seu longo percurso – das Escolas de Aprendizes e Artífices aos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, sancionada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva –, o histórico vitorioso dessa Rede Federal de Educação Tecnológica evidencia o progresso por que tem passado. No Rio Grande do Norte, o IFRN testemunha, nos últimos anos, a crescente demanda – de acordo com o site institucional (IFRN, 2011) – por vagas na referida Instituição, demonstrando sua credibilidade perante a sociedade potiguar.

Tematiza este trabalho de pesquisa as relações intersubjetivas – como “práticas discursivas resultantes de uma macrossemiótica verbal e de uma não verbal” (GREIMAS e COURTÉS, 1983, p. 126) – que a interação cotidiana e a vivência pessoal propiciam aos alunos do IFRN. Nessa interação comunicativa, formam-se as identidades dos alunos e, ao mesmo tempo, um ethos (MAINGUENEAU, 2005, p. 69-77) da Instituição. A “imagem” do IF resulta, por exemplo, dos discursos e do desempenho de seus alunos na sociedade. Como eles têm apresentado resultados bastante positivos, via de regra, superiores ao de alunos de outras escolas públicas e de muitas escolas privadas, conforme site institucional, o IFRN parece ostentar um ethos positivo de que sabe e pode executar bem suas funções educacionais.

Assim, num processo contínuo e recíproco, a Instituição e seus alunos vão se formando, formatando-se e constituindo-se em importantes referências no cenário da educação profissionalizante do Brasil (MEC, 2011). Essa boa imagem deve-se à enorme variedade de aspectos, entre

²⁰ Doutor em Letras, professor do IFRN: <arlindo.barbosa@ifrn.edu.br>.

tantos, destacam-se as “condições de ensino” do IFRN, que objetivamos analisar, neste trabalho, por meio de opiniões de alunos novatos e não novatos da Instituição.

O referencial teórico deste trabalho de pesquisa centrou-se na semiótica francesa da significação, proposta por Greimas e Courtés (1983), subsidiada pelas ideias de Courtés (1997), para quem o que importa é “a percepção do homem sobre a realidade” (e não, a realidade em si) e pela leitura do ethos aristotélico feita por Maingueneau (2005).

Além dessas contribuições, invocamos a semiótica discursiva de Charaudeau (2008), cuja análise se caracteriza por ser, ao mesmo tempo, semiótica e linguística. Semiótica, uma vez que só se constitui na intertextualidade e da qual emergem possíveis significantes. Linguística, pois seu instrumento de análise constitui-se de um esforço de conceituação linguística. Ademais, essa semiótica toma a comunicação como um jogo entre protagonistas, inter-relacionados com as circunstâncias de discurso que os envolvem.

Como o IFRN oferece diversos níveis de ensino – técnico de nível médio integrado, subsequente, cursos de idiomas, cursos rápidos profissionalizantes, cursos de nível superior e de pós-graduação –, optamos pelo nível técnico de nível médio integrado porque envolve, por um lado, um público jovem, entre treze e quinze anos, no auge da adolescência e, por outro, pessoas entre dezesseis e dezoito anos de idade, em fase de “preparação” para a vida adulta. Assim, o corpus de nossa pesquisa constituiu-se das respostas dos alunos (novatos e não novatos do Ensino Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio) a um questionário, previamente elaborado, sobre as “condições” do ensino no Campus Central do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Quanto ao tipo de questão, dividiu-se o questionário em duas partes: na primeira, o aluno poderia assinalar a opção que mais se aproximasse de sua opinião sobre o tema tratado ou, num pequeno espaço em branco, que equivalia a mais uma opção, ele poderia escrever algo diferente, se nenhuma opção o satisfizesse. Na segunda parte, foram apresentadas três questões abertas, cujas respostas exigiam que o aluno escrevesse, pelo menos, uma frase sobre o IFRN.

Essa diferença de “maturidade” entre alunos novatos e não novatos expressou, por um lado, as opiniões dos alunos que acabam

de ingressar no Instituto, como vencedores, que ingressaram por meio de exame concorrido e, por outro, as opiniões dos que já ultrapassaram essa fase e passaram a perceber melhor as virtudes e as dificuldades da Instituição. Saber o que pensam os alunos a respeito das ações do Instituto e identificar possíveis insatisfações desses alunos deve ser uma tarefa prioritária dessa instituição, a fim de aprimorar sua prática pedagógica e, cada vez mais, formar melhores profissionais, sob os mais diversos aspectos.

RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS NOS DISCURSOS

Nos discursos analisados, os sujeitos enunciadorees da enunciação (BENVENISTE, 2006, p. 82) se dirigem ao enunciatário-entrevistador pelo procedimento da debreagem enunciativa (GREIMAS e COURTÉS, 1983). Assim, um “não-eu”, conforme Charaudeau (2008, p. 44-50.), se instaura para “dizer” seu ponto de vista sobre o IFRN ao narratário-entrevistador.

Nos discursos dos novatos do IFRN, percebemos que, em relação aos motivos que os destinaram a querer ser alunos do IFRN, a boa qualidade do ensino ministrado na Instituição foi primeiramente considerada (43%), em seguida, a educação profissionalizante (27%), depois, razões pessoais (18%) e, por último, influência de amigos ou de parentes (12%).

Consoante os não novatos, o que mais os motivou a desejar serem alunos do Instituto foi a boa qualidade de ensino ministrada na Instituição (46%), seguindo-se as influências de amigos e de parentes (21%); depois, razões pessoais (19%) e, por último, a educação profissionalizante (14%).

Em ambos os discursos, a boa qualidade do ensino ministrada no IFRN despertou o interesse dos alunos e os estimulou a estudarem no Instituto. A educação profissionalizante é citada como segundo motivo para os novatos e como último motivo para os não novatos, em torno dos 20% dos entrevistados.

Os professores dos alunos novatos foram avaliados como excelentes por 40% dos participantes, como bons, por 54%, e como regulares, por 6%. Nenhum entrevistado considerou ruim o desempenho de

seus professores. Entre as opiniões dos não novatos, segundo 16%, seus professores foram considerados excelentes profissionais, 70% os consideraram bons, e 14%, regulares.

Quanto às opiniões sobre a infraestrutura do IFRN, para cumprir seu objetivo de formar cidadãos, 36% dos novatos a consideraram excelente, e 64%, boa. Entre os não novatos, 12% a classificaram como excelente, 60%, como boa, e 28%, regular. Nenhum aluno citou-a como ruim.

As avaliações dos alunos novatos, tanto em relação aos professores quanto à infraestrutura do IFRN, foram mais positivas do que as dos não novatos. Mesmo estudando em uma Instituição que privilegia a educação profissionalizante, 60% dos novatos e 64% dos não novatos, dos que responderam ao questionário, expressaram que objetivavam cursar uma faculdade após concluir os estudos no IFRN. Entre os novatos, apenas 18% admitiram o desejo de seguir a profissão de técnico de nível médio, e 22% desejavam submeter-se a concurso público ao terminar os estudos no Instituto. Entre os não novatos, 14% afirmaram o desejo de seguir a carreira de técnico de nível médio, e 22%, de se submeter a concurso público.

Na parte final do questionário, solicitou-se que os alunos destacassem alguns aspectos positivos e negativos a respeito do IFRN. Os positivos mais destacados, tanto pelos alunos novatos quanto pelos não novatos, foram a boa qualidade de ensino ministrado no Instituto, a boa educação profissionalizante, os bons professores e a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, além da formação profissional e cidadã, da estrutura física do IFRN, da boa qualidade da infraestrutura e do ensino técnico integrado ao ensino médio. Entre os não novatos, destacaram-se o estímulo à prática esportiva, a prática cidadã, destacada na sociedade, a aprendizagem para a vida, a boa metodologia de ensino e o estímulo ao conhecimento de mundo.

Em relação aos aspectos negativos, os alunos enfatizaram, quase unanimemente, a falta de compromisso e de qualificação profissional de alguns professores e a necessidade de se atender melhor aos alunos carentes. Os novatos citaram, ainda, a falta de ar condicionado nas salas de aula (problema que está sendo solucionado, desde o início deste ano), o deficiente serviço de informação ao aluno, a falta de um banco 24 horas, a necessidade de se melhorar o ambiente de sala de aula e a falta de alimentação para os alunos. Quanto aos não novatos, eles

destacaram as constantes e longas greves, a falta e os atrasos de alguns professores, o estímulo de alguns focado mais na aprovação do que na aprendizagem em si, as más condições dos banheiros, a alimentação da cantina e a pouca diversidade da alimentação do refeitório.

Em razão do exposto, pareceu-nos que os alunos do IFRN consideraram o Instituto competente em relação à maioria de seus professores, à sua infraestrutura, à boa qualidade de ensino e à educação profissionalizante que ofertava, mas deficiente em alguns aspectos, sobretudo no tocante a alguns professores impontuais, negligentes e faltosos, bem como ao atendimento insatisfatório aos alunos. Essa avaliação negativa a respeito de alguns elementos indispensáveis para o cumprimento da principal meta do IFRN - a formação educacional - exige uma reflexão urgente e permanente da comunidade do Campus Central do IFRN, visto que essa deficiência localizada pode afetar a eficiência geral da Instituição.

ANCORAGEM ESPACIAL E TEMPORAL

O espaço de referência dos discursos (GREIMAS e COURTÉS, 1983, p. 156) dos alunos do IFRN são as dependências físicas do Instituto. Entre elas, existem os espaços próprios dos alunos, que são muito frequentados por eles ou aos quais têm livre acesso, como as salas de aula, os corredores, os banheiros, os laboratórios e a área para estacionamento dos veículos. Há também os espaços pouco frequentados, como as salas da equipe pedagógica e a da equipe médico-odontológica, e os espaços que eles quase nunca frequentam como as salas do diretor-geral, da contabilidade, entre outras.

Percebemos uma relação diretamente proporcional entre a frequência dos alunos a esses espaços e o nível hierárquico que representam na organização do Instituto. Os espaços quase nunca frequentados pelos alunos são os da direção; os pouco frequentados representam um nível intermediário da hierarquia; e os bem frequentados correspondem à base da pirâmide hierárquica do Instituto. Mesmo nos espaços bem frequentados, existem patamares hierárquicos que separam, de um lado, os microespaços dos alunos e, de outro, os dos professores, dos inspetores, dos coordenadores, dos chefes de departamento, entre outros.

Assim, a percepção dos alunos sobre o macroespaço do Instituto não se apresentou uniforme, embora todos estivessem situados no mesmo patamar “inferior” e tivessem sempre uma visão “de baixo para cima”. O juízo que os novatos fizeram dos espaços foi melhor do que o dos não novatos. Certamente, as experiências de cada um e sua percepção do ambiente formataram avaliações diferentes, o que explica o maior rigor das avaliações dos alunos não novatos.

Em relação à limpeza das dependências físicas do IFRN, por exemplo, os novatos e 36% dos não novatos avaliaram como boa/excelente a qualidade da conservação da higiene dos banheiros; quanto às salas de aula e aos laboratórios, os novatos e 86% dos não novatos avaliaram positivamente (excelente/bom) a limpeza de tais espaços; e em relação à limpeza dos corredores e das demais dependências do IFRN, os novatos e 89% dos não novatos consideraram excelente/boa.

No que diz respeito aos ambientes de sala de aula do IFRN, além do quesito sobre a limpeza, buscou-se identificar como os alunos os consideravam em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Então, apuraram-se os seguintes resultados: 82% dos novatos os consideraram excelentes/bons, e 12% não souberam ou não quiseram responder. Entre os não novatos, 79% avaliaram com os conceitos excelente/bom tais ambientes.

Em relação aos laboratórios do IFRN, os resultados mostraram que 94% dos novatos responderam que os consideravam excelentes/bons, e 6% não souberam ou não quiseram responder. Por outro lado, 61% dos não novatos julgaram como excelentes/bons os equipamentos dos laboratórios, e 39%, regulares/ruins.

Analisando-se os resultados, percebe-se que os alunos novatos avaliam mais positivamente os espaços que frequentam no IFRN do que os não novatos. Os ambientes foram avaliados, de maneira geral, positivamente. Mas as avaliações negativas referentes aos laboratórios devem ser consideradas em razão de sua importância e pelo fato de o Instituto oferecer educação técnica e tecnológica aos seus alunos. Sempre é conveniente refletir sobre aspectos negativos apontados pelos alunos, para se aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem da Instituição.

A configuração temporal dos discursos dos alunos do IFRN, ou seja, a percepção do tempo, formata-se por um passado recente, de dois ou

três anos atrás, de ingresso do aluno no IFRN, um tempo presente, atual e durativo, de desafios, de estudos e de preparação para as atividades profissionais futuras e por um tempo futuro em relação ao presente. É esse tempo o de mais interesse, pois é repleto de boas expectativas, de transformações e de realizações profissionais.

ESTRUTURA TEMÁTICO-FIGURATIVA

Das reflexões sobre a estrutura temático-figurativa (FIORIN, 2000, p. 65; BARROS, 2000, p. 72; COURTÉS, 1997, p. 238) dos discursos dos alunos do IFRN, destacam-se as seguintes leituras temáticas:

1) Os alunos apontaram como principal motivo para estudar no IFRN a boa qualidade do ensino ministrado no Instituto, a boa educação profissionalizante ministrada na Instituição (para os novatos) e as influências de parentes e de amigos (para os não novatos);

A maioria dos alunos avaliou positivamente seus professores, e ninguém os avaliou como ruins;

Quase todos os alunos avaliaram positivamente a infraestrutura do IFRN, e ninguém a considerou ruim;

A higiene dos ambientes do IFRN, incluindo a dos banheiros, foi bem avaliada pela maioria dos alunos;

O IFRN ministrava educação geral e profissionalizante de boa qualidade para seus alunos, por isso os preparava para o mercado de trabalho;

Depois de concluírem o ensino médio integrado no IFRN, os alunos citaram o desejo de cursar uma faculdade; em seguida, destacaram o desejo de se submeter a concurso público;

Foram apontados, também, como aspectos positivos do Instituto, a infraestrutura, as atividades esportivas e a aprendizagem para a vida;

Os aspectos negativos foram a imp pontualidade, o desinteresse de alguns professores, a falta de aparelhos de ar-condicionado nas salas de aula e assistência deficiente para os alunos carentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comparando-se as avaliações dos alunos sobre o IFRN, evidencia-se a existência de um Instituto que ministra educação de boa qualidade e que prepara, satisfatoriamente, seus alunos para o mercado de trabalho. As respostas sobre a qualidade do ensino do IFRN formatam uma imagem favorável do Instituto, embora os aspectos negativos citados mereçam uma reflexão atenta, visto que podem perturbar o seu bom andamento.

O percentual de respostas que exprimiram o desejo de cursar uma faculdade após concluírem os estudos no IFRN demonstra o elevado grau de autoconfiança dos alunos de que podem realizar seu desejo. Afinal, um percentual tão elevado de alunos não objetivaria cursar uma faculdade se não confiasse em sua aprovação. Esse otimismo deve ser reflexo do ensino ofertado pelo IFRN, apesar das limitações pontuais.

Por fim, a boa imagem que o IFRN ostenta, por meio do site institucional, por exemplo, assemelha-se à boa imagem que o aluno novato tem da Instituição. Mas a imagem do aluno não novato sobre o IFRN diverge um pouco da do novato e, embora os não novatos aprovem, de maneira geral, as condições de ensino do IF, eles destacam alguns aspectos negativos que podem comprometer o ethos positivo da Instituição no decorrer do tempo.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa. **Teoria semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Tradução de Ângela M. S. Corrêa et al. São Paulo: Contexto, 2008.

COURTÉS, Joseph. **Análisis semiótico del discurso: del enunciado a la enunciación**. Versión española de Enrique Ballón Aguirre. Madrid: Gredos, 1997.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2000. (Repensando a língua portuguesa).

GREIMAS, Algirdas Julien e COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. Tradução de A. D. Lima, D. L P. Barros, E. P. Cañizal, E. Lopes, I. A da Silva M. J. C. Sembra e T. Y. Miyazaki. São Paulo: Cultrix, 1983.

MAINGUENEAU, P. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth. (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. Tradução de Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Sousa-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

DE ALUNO A PROFESSOR: AS TRAJETÓRIAS DE EX-ALUNOS DO IFRN/MOSSORÓ NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Francisco das Chagas Silva Souza²¹

Augusto Sávio Guimarães do Nascimento²²

Amanda de Azevedo Borges²³

INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação profissional remonta aos idos da colonização portuguesa e, durante Séculos, foi vista como algo de menor importância, que só servia para atender a uma parcela da sociedade considerada “desvalida”. Entretanto, ao contrário do que ocorria no passado, hoje, a Educação Profissional tem sido vista como política pública e procura atender a toda a sociedade.

A rede federal de educação profissional visa qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo. É com base nesses objetivos que vem ocorrendo, nos últimos anos, uma política de expansão da Educação Profissional no Brasil, que, em 2010, atingiu um elevado número de matrículas: 1.140.400, incluindo o ensino médio integrado à educação profissional e educação profissional de nível técnico concomitante e subsequentemente (BRASIL, 2011, p. 75).

Essa expansão amplia também um traço que caracteriza essas instituições há algumas décadas: a presença de docentes das mais diversas áreas do conhecimento, que passam a conviver e a trocar experiências entre si e com o grande número de alunos que ali se matriculam. Também, em função disso, vários ex-alunos da instituição

21 Doutor em Educação (UFRN) e professor do IFRN/Mossoró. E-mail: chagas.souza@ifrn.edu.br

22 Licenciando em Matemática (IFRN) e bolsista do PIBIC. E-mail: augusto.savio@hotmail.com

23 Licencianda em Matemática (IFRN). E-mail: amandadiazevedo@hotmail.com

voltam a ela, agora, como professores para os ensinos médio, técnico e superior e se deparam com um novo contexto, bem diverso do que deixaram há alguns anos, quando concluíram seus cursos. Adaptar-se a esse novo contexto não é apenas necessário, mas também vital para o desenvolvimento de sua prática profissional.

Diante do exposto, visamos aqui apresentar algumas trajetórias de ex-alunos dessa instituição, que hoje se encontram de volta a ela numa nova situação: a de docente. Para isso, foram realizadas entrevistas abertas e individuais com dois professores que fizeram os seus cursos de ensino médio e técnico nas antigas ETEFRN e CEFET-RN, em Mossoró. Para esses momentos de intersubjetividade entre ouvintes e entrevistados, optamos contatar sujeitos que seguiram formações profissionais diferenciadas, como Licenciatura e Engenharia. Procuramos, por meio do método biográfico, conhecer as trajetórias de formação desses ex-alunos e, agora, professores do IFRN/Mossoró, bem como suas representações sobre a instituição em que estudaram, as reflexões sobre suas escolhas em diferentes momentos de suas vidas, suas avaliações sobre o passado e o presente da instituição e suas projeções para o futuro. É o que apresentaremos, a seguir, nos trechos das entrevistas, gravadas e transcritas.

A escolha do método biográfico deve-se às leituras sobre a relação entre as histórias de vida e a formação do sujeito. Assim, pautados em Ferrarotti (2010), um dos autores de referência no assunto, consideramos que, como ele afirma, “todas as narrativas autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma práxis humana (...). Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como síntese vertical de uma história social” (p.44, grifo do autor). Todavia, adiante, assinala o autor que a noção de práxis humana totalizante “recusa-se a considerar os comportamentos humanos (...) como reflexos passivos de um condicionamento que provém do geral, ou seja, da sociedade” (p.48, grifo do autor).

Destacamos que, com o intuito de preservar a identidade dos entrevistados, substituímos seus nomes por outros, fictícios.

O CENÁRIO DA PESQUISA: ETFRN/CEFET/IFRN – CAMPUS MOSSORÓ

Em 29 de dezembro 1994, foi inaugurada a Unidade de Ensino Descentralizada de Mossoró (doravante UNED), instituição que representava a interiorização da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN). Assim, podemos afirmar que aquele ano terminou com uma promessa de incremento da Educação Profissional para o Oeste Potiguar.

A ETFRN, mais tarde, CEFET-RN e, hoje, IFRN, não era, na época, uma instituição de ensino nova. Suas origens remontam ao surgimento das Escolas de Aprendizes e Artífices, uma entre as dezenove criadas pelo Presidente Nilo Peçanha, em 1909, por meio do Decreto 7.566, de 23 de setembro. Essas escolas visavam atender aos chamados “desvalidos” da sociedade, para lhes dar uma formação profissional. Elas respondiam aos desafios de ordem econômica e política da época. Como diz Manfredi (2002, p. 82), “o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra o apregoamento das ideias exóticas das lideranças anarco-sindicalistas existentes no operariado brasileiro”.

No Rio Grande do Norte, ao longo do Século XX, a antiga Escola de Aprendizes e Artífices mudou de nome várias vezes e ampliou os seus propósitos, como assinala o conteúdo da obra *A trajetória do CEFET-RN*, organizada por Pegado (2006).

No que diz respeito à UNED/Mossoró, Oliveira (2006, p. 118) refere que a sua criação representou o marco histórico de maior significado para o processo de interiorização da ETFRN, haja vista que, até aquele ano, as suas ações chegavam ao interior do estado de forma pontual e atendiam, principalmente, às cidades próximas à capital, onde se localizava a Unidade Sede.

Num exercício de contextualização, podemos inferir que a instalação da unidade da ETFRN em Mossoró tem relação com as mudanças econômicas advindas da descoberta e da exploração de petróleo nesse município, a partir de fins da década de 1970. Essa indústria não encontrava, nessa região do Rio Grande do Norte, profissionais devidamente qualificados para assumirem os postos de trabalho, portanto, tinham de contratar egressos das Escolas Técnicas Federais localizadas em Natal e no Ceará. Em função de tal demanda, iniciou-se

um processo de discussão e elaboração de um projeto de criação de uma Unidade de Ensino Descentralizada da ETEFRN, instalada em Mossoró, com o objetivo de formar profissionais qualificados para atender a esse novo eixo da economia potiguar (OLIVEIRA, 2006, p. 118-119).

Em fevereiro de 1995, tiveram início as atividades letivas da UNED/ Mossoró, ampliando as perspectivas da população dos municípios do Oeste potiguar e de outras microrregiões do Rio Grande do Norte e, até mesmo, de estados vizinhos, a exemplo do Ceará. A partir de então, por meio dessa instituição, surgia a possibilidade de se fazer um Ensino Médio público com qualidade e, ainda, de se estar apto para um mercado de trabalho em ascensão.

ALUNOS DA ETEFRN / DO CEFET-RN

Em função dos objetivos desta pesquisa, a primeira pergunta que fizemos aos nossos entrevistados foi: Por que você veio estudar nessa instituição? Como nenhuma narrativa autobiográfica está presa às cronologias, informações sobre essa pergunta foram encontradas no decorrer das entrevistas.

O professor João, que entrou na antiga ETEFRN no seu segundo ano de funcionamento, responde:

Sou aluno que venho de escola pública. Apesar [de], desde aquela época, os governos não se interessaram pela educação, mas naquela época tinha merenda à vontade para o aluno. E quanto às questões familiares, minha família era pobre. (...) Meu pai vem da agricultura e a gente morava em um sítio aqui. (...) Aí viemos pra cá [Mossoró]. Meu pai era analfabeto e ele gostava demais, admirava demais, quem tinha um estudo. Então, como ele era muito amigo dos professores da antiga ESAM, principalmente os antigos, ele chegava em casa contando aquelas vivências educacionais na instituição e ele tinha aquela filosofia: para aprender, não precisava ir para uma escola particular. Aí eu tinha muita vontade de estudar em uma escola particular, porque o ensino público daquela época

não era bem visto com relação ao ensino médio. Aí o tempo foi passando, eu terminei o ensino médio com 17 anos. Aí fiz o vestibular para Ciências Contábeis, mas não obtive êxito. Mas, nesse mesmo momento, eu decidi fazer um novo ensino médio. Aí eu entrei aqui no IF, que é a antiga ETFRN, no ano de 1996, que é a primeira turma de Construção Civil. Então, chegando aqui, encontrei excelentes professores, professores diferenciados, digamos assim, compromissados, professores satisfeitos com o salário, com a estrutura física, com laboratórios, com biblioteca. Mesmo no início, já tinha muita coisa boa mesmo para o aluno, principalmente para quem vinha da rede pública. O que me motivou a procurar a ETFRN foi adquirir conhecimentos que não me chegavam quando eu fazia o ensino médio na escola pública (rede estadual). Por exemplo, Química, na rede estadual, era em forma de trabalho. Inglês era em forma de trabalho. Todo bimestre, mudava o professor, que não era nem professor, era estagiário – que, por exemplo, da Matemática, era um cara que vinha da Agronomia. Outro era do Direito e muitas vezes não sabia Matemática. E quando cheguei aqui, tive outra visão, outra ótica. Consegui aprender uma matemática que lá eu levava 3 anos para aprender e aqui eu aprendi em dois bimestres. Aprendi Química, pois via o conteúdo e logo tinha a prática, então dava gosto de aprender as coisas. (Prof. João)

Já o professor Antônio iniciou os seus estudos secundários em 2000, quando a instituição se denominava CEFET-RN. Era um ano que começava com mudanças que atingiam a todos, professores e alunos, como veremos nesta sua fala.

Nasci em Mossoró, mas sempre morei em uma cidade vizinha. Eu estudei até a 8ª série em escola pública. Eu venho de família simples e humilde. Estudei em uma escola pública estadual, no entanto, na época, devido aos grandes esforços da diretora (...), ela mantinha certo destaque em relação às

outras escolas da cidade, mas nada se comparada às escolas particulares daqui de Mossoró, até mesmo o CEFET. Digamos assim, tinha muitas deficiências, mas tinha suas virtudes. Havia, como problema, a falta de professores, aquela questão de só ter professores bolsistas que só recebiam no final do contrato. E tudo isso acaba diminuindo a qualidade do ensino. (...) Em 2000, foi o ano em que eu fiz o PRO-CEFET [processo seletivo para ingressar na instituição]. Eu vim fazer a minha inscrição com o objetivo de cursar Construção Civil, era o meu sonho e o meu objetivo na época. Só que, quando cheguei aqui, me deparei com a seguinte situação: o momento em que o ensino deixava de ser integrado. A escola aqui informou que não ia ser mais dessa forma, que eu iria fazer apenas o ensino médio. Em uma data posterior, eu poderia, caso eu achasse conveniente ou necessário, escolher um curso técnico. Eu entrei aqui em 2000 para cursar o ensino médio e, no ano de 2002, quando estava cursando o terceiro ano, eu optei por fazer o curso de Construção Predial. No turno da manhã, eu fazia o ensino médio e à noite eu comecei Construção Predial. Desde sempre, desde a sexta série, que eu já tinha o pensamento de seguir essa carreira da Engenharia Civil. (Prof. Antônio)

Os dois professores iniciaram os seus relatos revelando as condições socioeconômicas que tinham na época, inclusive, muito semelhantes às de grande parte do público que estuda nessa instituição, sobretudo porque 50% das vagas são reservadas aos egressos das escolas públicas.

Ambos os professores vêm de famílias pobres e de áreas de pouco destaque econômico e de poucas oportunidades: um migrou da zona rural para Mossoró, outro vivia numa cidade pequena e circunvizinha a ela. Os dois tiveram o incentivo das famílias, que viam na educação uma possibilidade de ascensão social. João reforça que o pai era analfabeto e dava muito valor à educação formal. Antônio, em outros momentos da entrevista, relatou os esforços que os pais fizeram para manter seus estudos, principalmente quando ele se mudou para Natal para cursar Engenharia. Um dado que merece ser ressaltado é o fato de os dois docentes haverem vivido experiências diferentes na instituição. João

entrou no segundo ano de funcionamento da UNED/Mossoró, quando as disciplinas do ensino médio eram integradas às do ensino técnico.

O Projeto Político-pedagógico de 1995, em sua organização curricular, estava respaldado nas Leis 5.692/71 e 7.044/82 e no Parecer 45/72²⁴. Era um projeto inovador, pois, ao trabalhar em consonância com as tendências expressas no Projeto de Lei nº 1.258 - C, de 1988, avançava em sua proposta educacional, visto que esse projeto de lei tratava da preparação do aluno para continuar aprendendo e para ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, às novas condições de trabalho, o que chamamos, atualmente, de educação continuada. Além disso, enfatizava o acesso ao conhecimento para o exercício da cidadania. Por tudo isso, serviu de modelo para escolas técnicas do país.

Para que esses princípios norteadores fossem incorporados à prática educativa dos servidores, seria necessária uma mudança de postura teórico-prática por parte de todos os envolvidos com a formação do aluno, inclusive do próprio aluno, que deveria mudar sua maneira de pensar e agir, pois o projeto priorizava a superação da dicotomia entre a formação do indivíduo/cidadão e a do técnico/profissional, visando a um processo formativo que considerava a vinculação entre cidadania e tecnologia. Por isso, preconizava que

o homem é um ser particular e ao mesmo tempo social, historicamente determinado, capaz de pensar, de sentir e de instrumentalizar-se para o exercício de uma profissão e para interferir na sociedade em função dos interesses da maioria da população. (Plano de Avaliação do Projeto Pedagógico da ETRN, 1994, p.5).

Esse quadro, no entanto, foi alterado com a promulgação da nova LDB, a Lei n.º 9.394/96 e, no ano seguinte, com a regulamentação da educação profissional brasileira, através do Decreto Presidencial n.º 2.208/97, cuja meta era de atender à nova ordem econômica mundial que, no momento, estava caracterizada pelas rápidas mudanças das tecnologias e dos sistemas produtivos.

24 A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. A Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, alterou dispositivos da Lei nº 5.692/71, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. O Parecer nº 45/72, de 12 de janeiro de 1972, do CFE, tratava da qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau e estabelecia o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional.

Foi nesse novo cenário que ingressou, no CEFET-RN, Unidade de Mossoró, o aluno Antônio, futuro professor dessa instituição. Como podemos perceber, em seu relato, há um desapontamento ao saber que o curso com o qual ele sempre sonhara estava, naquele momento, separado do ensino médio e que, se quisesse se matricular nele, teria de aguardar durante dois anos e fazê-lo concomitantemente às disciplinas propedêuticas.

O Decreto n.º 2.208/97 foi revogado pelo Decreto n.º 5.154/04, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Durante os seus sete anos de existência, muito se criticou o Decreto do Governo Fernando Henrique Cardoso, uma vez que esse documento reforçou a dualidade do sistema educacional brasileiro, acentuou a fragmentação do conhecimento e do ensino e reduziu o número de vagas em 50% para aquelas instituições que optassem por manter o ensino médio. Pode-se afirmar que o referido decreto teve caráter autoritário não só em sua concepção, mas também na implantação (GAMA, 2004, p. 72-73).

Para demonstrar a impossibilidade de nos separarmos do contexto social em que estamos inseridos, os dois professores falam de suas vidas nas antigas instituições ETEC e CEFET, em Mossoró, e refletem sobre a educação que tiveram na época. João deixa muito claro o interesse que tinha em estudar na ETEC para cursar um ensino médio de qualidade, porquanto o que havia feito não lhe dera subsídio para ser aprovado no Vestibular para Ciências Contábeis. Relata, admirado, a quantidade de conteúdos de Matemática que estudou. Da mesma forma, Antônio revela que, por causa da precariedade da educação pública, foi para o CEFET não apenas porque queria fazer um curso técnico, mas também porque ali teria um ensino médio de qualidade.

As ansiedades não eram poucas. Certamente, pensavam ambos os professores que, ao concluírem seus cursos, as portas se lhes abririam. É disso que trataremos a seguir.

TEMPOS DE DESPEDIDAS

É chegada a hora da partida, de procurar novos horizontes. Os dois ex-alunos da ETEC e do CEFET-RN tomaram caminhos opostos: João, com um diploma de Curso Técnico, planejou cursar Engenharia Civil, mas foi impedido pelo pai, a quem se refere nos seguintes termos: “Era

muito apegado a mim. É como se eu estivesse pregado a ele!”. Diante dessa limitação, resolveu fazer um Curso de Licenciatura em Matemática, na UERN. Mais tarde, tornou-se professor dessa disciplina em escolas das redes pública e privada de Mossoró. Ele conta as dificuldades pelas quais passou e, como é comum em uma narrativa de vida, reflete sobre as suas escolhas e a superação de entraves:

No quinto período de Matemática, eu já comecei a ver que a minha familiaridade era com a Matemática mesmo. Mas durante aquele período, eu não me via como professor. Porque eu era bastante tímido. Eu era um aluno que mal falava, sentava lá atrás, ficava só na minha... diferente de hoje. (...) E eu me perguntava: como eu vou ser professor, se eu sou calado?! Quando cheguei na UERN, (...) um professor de Física, (...), chamava pra ir resolver uma ou outra questão no quadro e eu ia, e fui devagarzinho perdendo aquele medo. (...) Eu só dava aula em escolas particulares, não tive nenhum conflito com aluno, a ponto de chegar a bater boca com ele. Mas chegou um momento que isso quase acontecia e eu me perguntava: Ai, meu Deus, quando é que eu vou sair daqui? Então, eu já sei. Hoje tem professores que trabalham na rede particular que não estudam porque já vêm os exercícios resolvidos, decoram pra passar para o aluno. E mesmo quando eu trabalhava na rede particular, eu procurava não só trabalhar com livros, eu levava novas listas de exercícios, procurava novas literaturas, me aperfeiçoava cada vez mais. E isso eu sempre faço, porque ninguém sabe o que vem pela frente. E em meus pensamentos, e quero que não mudem, eu quero dar aula até o final da minha vida. E se eu chegar a me aposentar, faço concurso em outro canto. Eu não quero me aposentar e ficar numa cadeira, (...) quero continuar sempre servindo à educação. Eu estudo todo dia.

No relato do professor João, é patente a luta que ele teve de travar consigo mesmo para se tornar um docente, haja vista sua timidez e o descrédito que isso causava nele próprio e nos colegas. Deixa claro, também, que o profissional nunca está formado, daí o fato de ter de

estudar diariamente, devido à incompletude do conhecimento e do gênero humano.

Antônio, que, “desde a sexta série”, queria ser engenheiro civil, conseguiu ser aprovado nesse curso, na UFRN, em Natal. Começaria um novo período de adaptação e de dificuldades para um jovem que não tinha posses e fora morar numa cidade grande. Porém, os obstáculos foram superados em função de muita força de vontade e determinação. As oportunidades surgiam e exigiam escolhas rápidas, como ele conta:

No final da faculdade, eu ainda estava um pouco indeciso se eu ia seguir a carreira acadêmica ou a área profissional. (...) Eram várias oportunidades. Se eu fosse escolher trabalhar nas empresas, eu tinha que largar a bolsa de iniciação científica e me dedicar apenas ao estágio. Em contrapartida, se eu quisesse seguir a carreira acadêmica, teria de largar o estágio e me dedicar às atividades da bolsa. E foi isso que eu fiz: me dediquei à bolsa de iniciação científica. (...) eu estava decidido a seguir a carreira acadêmica. Eu iria terminar o curso de Engenharia Civil e já ia entrar diretamente no mestrado. Entrei no mestrado, em 2009, e com 8 meses depois, me apareceu a oportunidade de fazer o concurso para professor substituto na UFRN. Eu fiz e passei. Fiquei lá, eu acho, que por oito meses. No caso, eu saí para vir para cá [para o IFRN].

O REGRESSO

Devemos esperar o inesperado, diz Morin (2006, p. 30). Talvez não estivesse nos planos dos dois ex-alunos voltarem um dia, como profissionais, à instituição em que se formaram nos ensinos médio e técnico. Contribuiu para isso a expansão da rede de educação profissional e tecnológica, à qual nos referimos na introdução deste artigo. Além disso, a reintegração do ensino médio ao técnico, com o fim do Decreto nº 2.208/97; a criação, através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que institui

os Institutos Federais; e a expansão dos cursos superiores nos Campi do IFRN foram mudanças que agiram no sentido de oportunizar a entrada de um grande número de professores, muitos dos quais egressos da instituição.

Nos discursos dos professores entrevistados, a decisão pela docência parece haver sido tranquila, ao contrário do que, muitas vezes, acontece, haja vista a desvalorização dessa profissão, os baixos salários e o desrespeito dos governantes e da sociedade, como observa um recente estudo realizado por Gatti, Barretto e André (2011).

O professor João nos falou de suas limitações iniciais por causa de sua timidez, que conseguiu superar. Já o professor Antônio conta-nos como se deu a sua decisão:

Quando comecei a fazer um curso técnico, propriamente dito, todos os meus professores eram engenheiros civis e eu já tinha aquela vontade de fazer Engenharia Civil. Eu sempre achava as histórias de vida deles muito interessantes. Eram engenheiros que haviam trabalhado como profissionais e por opção tinham escolhido ser professores daqui. Então, eu era bastante novo mesmo, ainda nem tinha iniciado a faculdade, mas era algo que eu já imaginava. Da profissão de professor eu sempre gostei, sempre admirei a profissão de professor, mesmo essa carreira sendo desvalorizada no Brasil. Mas sempre me chamou a atenção e era algo que eu via que poderia conciliar: essa admiração que eu tinha pelo professor e a vontade de terminar Engenharia Civil. Então, eu vi que nesse retorno eu podia unir essas duas coisas.

Nas práticas cotidianas, elegemos pessoas como modelo. Antes de qualquer coisa, somos seres sociais. Sobre isso, Cyrulnik reflete: “O paradoxo da condição humana é que só é possível tornar-se si mesmo sob a influência dos outros. O homem só não é um homem” (2007, p. 97). Ou seja, precisamos ter sempre alguém em quem nos inspirar, e os dois professores deixaram isso claro em suas narrativas.

O professor João, em certo momento de seu relato, disse que se

espelhava em dois dos seus antigos professores na ETEFRN/Mossoró. Porém, acrescenta: “eles eram professores sérios, e eu sou mais extrovertido. Para fazer com que meu aluno aprenda, eu tento entrar no ritmo dele”. Falando ainda sobre a sua prática, João conta como trabalha num dos segmentos em que leciona no IFRN:

Dar aulas na EJA é diferente de dar no subsequente. Na EJA (...) eu vou com calma, não vou de imediato jogar [o conteúdo] pra eles. (...) Pois os alunos da EJA têm muita dificuldade nas operações aritméticas, então eu faço uma revisão. (...) é a maneira como você passa os conteúdos para eles. Se eles já trabalham, e tem muitos que trabalham, eu tento dar exemplos relacionados à área da construção civil. E como eu já tenho o curso técnico em Construção Civil... Na última aula, eu estava falando de MMC (fazendo uma revisão), imagine que essa área é um painel e você queira quadricular. E eu perguntei: “Quem é pintor aqui?” Um aluno respondeu: “eu”, [então] eu disse: “mas você consegue fazer?”. Ele disse: “Consigo, mas pela minha experiência”. Então eu vou lhe mostrar o porquê matemático e como fazer aqui. Calculamos o MDC entre a largura e a altura e achamos o maior divisor do comprimento e da largura.

Mesmo que, talvez, não tenha se dado conta, João se aproximou do Método Paulo Freire em suas aulas. Enquanto muitos docentes da Matemática se preocupam apenas com números e fórmulas, João procurou contextualizá-la, utilizando em sala exemplos da realidade dos alunos. Mostrou-lhes que, em seu trabalho diário, utiliza aqueles conhecimentos mesmo que não saiba. Certamente, esse conteúdo foi muito mais bem apreendido pelo aluno do que o seria pelo método tradicional.

Nesse aspecto, é importante citar as considerações de Mendes (2009), para quem os professores dificilmente estabelecem aspectos sociais e culturais em seus conteúdos, o que torna o ensino dessa disciplina demasiadamente teórico e dificulta a aprendizagem. Ele refere que os professores,

(...) certas vezes, esquecem os aspectos sociais e culturais implícitos em cada assunto que abordam nas disciplinas que compõem a grade curricular desses cursos, o que implica na dicotomia que se estabelece entre o pensar e o fazer matemática. Ignora-se que esse conhecimento é uma elaboração do intelecto humano, desenvolvido, muitas vezes, a partir da observação do meio ambiente natural e cultural, manipulação de objetos e situações reais desses ambientes, seguida de tratamentos empíricos e reflexões sobre tais situações. (2009, p. 17)

Da mesma forma, o professor Antônio fala de suas experiências e das influências que recebeu na vida acadêmica. Percebeu, logo de início, que poderia juntar as duas profissões: a de docente e a de engenheiro civil. Seu texto revela a admiração pelas histórias de vida de alguns dos seus professores no CEFET-RN e na UFRN. Descreve, a seguir, um quadro favorável quando retorna para a instituição em que estudou, em Mossoró:

Quando eu vim tomar posse, quando eu cheguei aqui e que entrei, senti algo bastante recompensador em poder estar voltando à instituição que, digamos assim, foi a base, pois foi a partir daqui que me surgiram várias oportunidades na vida (...), depois de formado em Engenharia Civil. Então, é bastante recompensador estar de volta aqui e, digamos assim, dar um pouco do meu conhecimento para os alunos daqui da instituição.

O retorno à instituição em que estudaram pode não haver sido planejado por nenhum dos dois professores, mas o fato de fazer parte do quadro docente do IFRN, para eles, parece ter um significado diferente do que tem para a maioria. Na fala de Antônio, percebemos uma gratidão ao antigo CEFET-RN/Mossoró, uma vez que, como diz, “foi a base” para que realizasse o sonho de ser engenheiro. Diante disso, ele se sente no dever de retribuir o que aprendeu e “dar um pouco” do seu conhecimento para os alunos da área técnica do atual IFRN.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um mergulho na vida acadêmica dos entrevistados revela a história da instituição em que estudaram. As falas desses professores apresentam, como pano de fundo, aspectos da educação profissional no Brasil.

Ao longo dos seus quinze anos de existência, o Campus Mossoró, inserido num contexto maior, apresentou três denominações (ETFRN, CEFET e IFRN) e projetos político-pedagógicos diferentes (o de 1995, limitado pelo Decreto nº 2.208/97, revogados pelo Decreto n.º 5.154, em 2004, além da elaboração do atual ainda em curso). Como essas transformações foram rápidas, os dois ex-alunos, agora professores, ingressaram na escola em épocas diferentes e em situações de ajustes, às quais eles e os servidores também tiveram de se adaptar.

Como toda memória é, ao mesmo tempo, individual e social, as falas dos entrevistados evidenciam aspectos do cotidiano e permitem refletir sobre a educação que tiveram, avaliam suas práticas, expõem seus projetos e limites e ainda reforçam uma imagem positiva sobre a instituição onde cursaram os ensinos médio e técnico. Certamente, suas lembranças não foram imunes às representações que recebiam, às que tinham sobre a escola, na época, e às que têm nesse momento de suas vidas. Todo passado é elaborado a partir do presente e das perspectivas que temos para o futuro.

Como toda memória é seletiva, contamos o que nos é significativo e o que tem relação com o nosso lugar social. Certamente, alguns detalhes considerados comprometedores foram omitidos propositalmente ou esquecidos pelos entrevistados, pois toda entrevista é um momento de intersubjetividade entre o entrevistado e o ouvinte. Dessa forma, fala-se, muitas vezes, o que o entrevistador pretende ouvir e o que lhe é melhor para a elevação da própria autoestima. Os momentos tristes, as decepções, os desencontros ficam guardados para outras ocasiões que podem nunca chegar.

Face ao exposto, podemos dizer que toda narrativa é, também, uma estratégia de formação dos sujeitos: o que ouve e o que relata. É um momento de autoformação, pois, ao caminhar para si, o formador forma a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais, mas também se forma nas relações com os outros e na apreensão de saberes no cotidiano de suas vidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Sinopse das ações do MEC**. Edição 1, 2011.

BRASIL. **Decreto 2.208/97, de 17 abr. 1997**. Brasília, Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208_97.pdf> Acesso em: 4 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 dez. 2008**. Brasília, Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em: 4 nov. 2011.

CYRULNIK, Boris. **Os alimentos afetivos**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a sua formação**. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

GAMA, Carlos A. M. da. **Reestruturação produtiva e reforma na educação profissional – o Decreto 2208/97: trajetórias e posições no CEFET- Campos**. 2004. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estudo da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

MANFREDI, Silvia M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDES, Iran A. **Matemática e a investigação em sala de aula: tecendo redes cognitivas na aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2006.

OLIVEIRA, Marcos A. de. A criação da Unidade de Ensino de Mossoró: realização de um sonho da população do Oeste Potiguar. In: PEGADO, Erika A. da C. (Org.). **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do Século XX ao alvorecer do Século XXI**. Natal: Editora do CEFET-RN, 2006. p. 183-129.

PEGADO, Erika A. da C. (Org.). **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do Século XX ao alvorecer do Século XXI**. Natal: Editora do CEFET-RN, 2006.

ENSINO MÉDIO: PESQUISAS EM MOVIMENTO

Elione Maria Nogueira Diógenes²⁵

DESENHO CONFIGURATIVO DA PROBLEMÁTICA

Evocar a história é trazer o tempo da memória para o presente. O delineamento do percurso histórico da avaliação de políticas públicas torna mais fácil entender as principais concepções e metodologias, os tipos e os modelos clássicos de avaliação, sem esquecer a materialidade histórica desses aspectos, tampouco a sua íntima articulação com os paradigmas teóricos hegemônicos, na área da pesquisa social, nesse ou naquele contexto histórico. Isso é importante para se compreender por que, atualmente, a avaliação de políticas públicas é destacada como “(...) momento do processo de formação e implementação das políticas públicas de corte social (...)” (SILVA, 2001, p. 37). Nem sempre foi assim. A avaliação de políticas públicas abrangeu diferentes momentos históricos até a sua predominância a partir de meados dos anos 90 do Século XX.

Portanto, neste texto, assume-se uma perspectiva de avaliação de políticas públicas a partir do entendimento prévio de que é um “(...) campo de estudo da pesquisa social em desenvolvimento (...)” (SILVA, 2001, p. 44). Isso significa que tem abrangência histórica articulada com a dinâmica das transformações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade, e com a sua capacidade de resolver ou não os problemas e os dilemas de sua época. “Toda política pública é uma forma de regulação e intervenção na sociedade” (*ibidem*, p. 37).

As políticas públicas podem ser compreendidas como responsabilidade do Estado “(...) quanto à implementação e manutenção, a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada” (HÖFLING, 2001, p. 31). São, portanto, o ‘Estado em ação’ (JOBERT, MULLER, 1987), em processo de implantação de um projeto de governo hegemônico, por meio da criação, da formulação e

²⁵ Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão. Professora Adjunta I da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: elionend@uol.com.br.

da implantação de programas, de projetos e de ações voltadas para tais ou quais classes sociais.

Sob essa ótica, o Estado não se reduz à burocracia pública, em que os organismos estatais planejam e programam as políticas públicas, agindo como mero instrumento de planejamento e execução dessas políticas, muito menos, um ente supraclassista, como na visão weberiana, mas é percebido na ótica marxiana de Poulantzas (2000, p. 130) como “(...) uma relação, mais exatamente, como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe, tal como ele expressa, de maneira sempre específica, no seio do Estado”.

O entendimento dessa relação, como “(...) síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso (...)” (MARX, 1982, p. 14), e do referencial teórico quanto à perspectiva de avaliação adotada, ressalta três aspectos essenciais aqui considerados: 1) a origem e o desenvolvimento dos estudos em avaliação das políticas públicas; 2) a discussão sobre as referências teóricas clássicas nas ciências sociais; e 3) as tendências metodológicas e os tipos de pesquisa de avaliação. Há que acrescentar um quarto aspecto não menos importante, a saber: a aplicabilidade de pesquisas avaliativas no âmbito das políticas públicas de corte educacional, com foco na área do ensino médio, especificamente a política de ensino médio, que foi implantada pelo Ministério da Educação – MEC, em 1996.

O desenvolvimento desses quatro aspectos torna possível, pois, a finalidade orgânica deste texto: identificar as pesquisas avaliativas realizadas em torno da política educacional de ensino médio, a partir de sua implantação, o perfil e as características dessas pesquisas, por meio da análise das concepções e das abordagens dominantes no campo de estudo das pesquisas avaliativas.

OS CAMINHOS PERCORRIDOS: MATERIALIZAÇÃO DA PESQUISA

Parece que foi caminhado um longo “trecho de estrada” para chegar até esse ponto do artigo. Esse caminho não só é necessário, como também imprescindível para o perfeito entendimento das abordagens metodológicas e dos modelos clássicos dominantes de avaliação das políticas públicas de corte educacional, mais precisamente, as de ensino médio, que tem sido foco, desde 1996, de políticas educacionais, com

o propósito de implantar a reforma *Novo Ensino Médio*: Educação agora é para a vida, compreendida no contexto mais amplo da reforma educacional da década de 1990, cujo marco legal é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

Em linhas gerais, a reforma educacional de abrangência macro centrou-se em instaurar processos de descentralização e democratização das escolas públicas de todo o país, nos quadros do reordenamento do Estado brasileiro (LEITÃO, 2005; JESUÍNO, 2005). Quanto à reforma do ensino médio, tem como núcleo as metamorfoses impetradas no mundo do trabalho, com as exigências impostas pelo novo mercado de trabalho em tempos de reestruturação produtiva do capital e de financeirização da economia.

Consultando a resolução n. 03/98, um dos principais documentos da reforma, constata-se que a preocupação é com a organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar, no sentido de que ela adéque seu currículo ao mundo do trabalho, “(...) tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho” (BRASÍLIA, RESOLUÇÃO nº 03, 1998, p. 1).

Desde sua implantação, a reforma do ensino médio tem sido estudada pela Academia e por outras instituições, com o intuito de se compreenderem suas especificidades e implicações²⁶. No entanto, para efeito do tema aqui abordado, interessam-nos sobremaneira os estudos que se dedicaram a entender a reforma por meio de pesquisas avaliativas, como temos assinalado no início deste artigo, uma vez que o objetivo é identificar e analisar as concepções e os modelos clássicos de avaliação dominantes, conforme a literatura desenvolvida por esse campo do saber.

Não se trata apenas de localizar tais estudos, mas de realizar um esforço extra, com fins de compreender os tipos de avaliação vigentes e, mais do que isso, as referências teórico-metodológicas hegemônicas. Bem situadas essas pesquisas, pode-se delimitar sua importância para de compreender bem mais a reforma do ensino médio.

Assim, foi feito um levantamento bibliográfico sobre o que se produziu acerca da temática da reforma do ensino médio, nos anos

26 Ver os estudos de Machado (1998, 2002); Macedo e Lopes, (2002); Barretto (2002) e Zibas (2001).

de 1990, e selecionaram-se os estudos referentes à avaliação dessa política. A maioria dos estudos sobre a reforma em foco trata-a numa perspectiva não avaliativa. São excelentes estudos²⁷, sérios, clássicos, de análise crítica da política de extrema relevância para a compreensão das idiosincrasias que a permeiam. De tal modo, existem poucos trabalhos estritamente avaliativos em que se utiliza o referencial paradigmático explicitado por Silva (2001), Barreira (2002) e Arretche (1999; 2001).

Arretche (1999) faz uma demarcação entre “(...) a avaliação de uma dada política (...)” (ibidem, p. 29) e a “(...) avaliação política e a análise de políticas públicas” (ibidem). A primeira envolve, essencialmente, um julgamento, um juízo de valor e atribui uma opinião valorativa. A segunda é, necessariamente, “(...) o exame da engenharia institucional e dos traços constitutivos dos programas” (ARRETCHÉ, 1999, p. 30). Assim, a autora vai ao encontro do pensamento de Figueiredo e Figueiredo, quanto enfatizam que a avaliação política da política é uma “(...) análise e elucidação do critério ou critérios que fundamentam determinada política: as razões que a tornam preferível a qualquer outra (...)” (FIGUEIREDO e FIGUEIREDO, 1986, p. 2). De outra forma, a terceira busca reconstruir as diversas características das políticas públicas, tentando apreendê-las “(...) em um todo coerente e compreensível (...)” (ARRETCHÉ, 1999, p. 30), no sentido de dar organicidade às razões de ser da política.

Tomando esse paradigma como norte para este trabalho, relacionam-se os estudos de Zibas (2005), Krawczyk (2003) e Martins (2000), como pesquisas avaliativas sobre o ensino médio. Para efeitos da tarefa pretendida, destaca-se de cada autora um trabalho. A primeira estudiosa é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e desenvolve estudos no campo da avaliação sobre o ensino médio há, pelo menos, uma década. Sua produção sobre esse tema é vasta, mas se traz para análise o texto *A reforma do ensino médio no Ceará e suas contradições*, resultado parcial de duas pesquisas, como a autora mesma revela. A primeira teve como objetivo “(...) acompanhar a implantação da reforma do ensino médio em três estados (...)” (ZIBAS, 2005, p. 1). A segunda buscou identificar como a escola se apropriou dos conceitos de “*protagonismo juvenil e protagonismo dos pais*”, dois eixos da *reforma* (ibidem).

27 A título de exemplo, citam-se: Kuenzer (2000, 2002); Martins, (2000) e Lopes (2002, 2002^a).

De Krawczyk (2003) tem-se o texto *A escola média: um espaço sem consenso*. A estudiosa, professora da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, foi, juntamente com Zibas (2001-2003), responsável pela pesquisa de avaliação do processo de implementação da Reforma do Ensino Médio em três estados brasileiros. No referido texto, propõe-se a discutir o processo de implementação da reforma do ensino médio no Ceará. Krawczyk tem uma considerável produção, não apenas na área do ensino médio, mas que foca também a reforma educacional da década de 1990 e a relação com as políticas públicas do Estado brasileiro.

A terceira estudiosa, Martins (2000), é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS. Tem produção científica em torno da temática da reforma educacional no Brasil e do ensino médio. Seu texto que foi analisado tem como título *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento*. O interesse da autora é de analisar os fundamentos da reforma do ensino médio, discutindo os elementos-chave propostos pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais* elaboradas pelos técnicos do Ministério da Educação – MEC, nos idos de 1998, quando da implantação da reforma do ensino médio.

Os dois primeiros trabalhos - o de Zibas (2005) e o de Krawczyk (2003) - são resultados da pesquisa de avaliação do processo de implementação da Reforma do Ensino Médio. Nesse sentido, ambos os estudos de avaliação focam a implementação, entendendo esse momento como crucial no ciclo das políticas públicas, que é a “(...) fase do processo das políticas públicas que sucede à formação (...)” (SILVA, 2001, p. 39). Isso significa dizer que se materializa no momento de execução da política, quando são realizadas as principais estratégias e tomadas decisões fundamentais que interferem na proposta original de formulação.

Arretche (2001) define a fase de implementação como um ‘campo de incertezas’, porque é nesse momento em que a ação dos implementadores, pessoas que vão executar o programa, toma relevância central. Em sua argumentação a autora destaca dois aspectos fundamentais: a realidade local, onde a política será implementada, e a cooperação ou não dos agentes que não participaram do primeiro momento, isto é, o da formulação. No primeiro caso, é perfeitamente

factível que a instância local ‘distorça’ a proposta original, e no segundo, os implementadores podem resistir a executar fielmente as propostas desenhadas na engenharia institucional do programa.

De um lado ou de outro, a ação dos implementadores interfere, e muito, no desenvolvimento do programa, e isso acarreta “(...) dificuldades da autoridade central para obter sucesso na implementação de seus programas (...)” (ARRETCHÉ, 2001, p. 48), porque “(...) a implementação é, de fato, uma cadeia de relações entre formuladores e implementadores situados em diferentes posições na máquina governamental (...)” (ARRETCHÉ, 2001, p. 49).

Estudando, respectivamente, os trabalhos de Zibas (2005) e de Krawczyk (2003), não foi possível perceber se as autoras atentaram para essas questões tão importantes levantadas por Arretche (2003). Entretanto, ficou claro que elas fizeram uma avaliação da implementação do processo da reforma do ensino médio, apontando os pontos críticos. No início do texto, Zibas (2005, p. 1) especifica sua preocupação em “(...) acompanhar, por dois anos, o desenvolvimento da reforma em oito escolas estaduais de Fortaleza”. Quanto à Krawczyk (2003, p. 1),

[...] o intuito é de analisar os principais eixos das reformas estaduais e seus focos mais críticos, a partir do estudo de seus diferentes aspectos e das tensões geradas entre a intencionalidade das novas estratégias, a realidade que se quer transformar e o que foi efetivamente produzido como decorrência das medidas propostas.

Tanto numa quanto na outra, há uma ênfase explícita na fase de introdução da política (como já se referiu), porquanto observam a proposta original de formulação e o que foi, de fato, implementado. Quanto à concepção e ao perfil da avaliação, averiguou-se que ambas as pesquisas assumiram uma abordagem qualitativa, posto que empregaram procedimentos metodológicos por meio de observações, análise de documentos e entrevistas que “(...) focalizaram não só os sujeitos da comunidade escolar (alunos, pais, professores, gestores) como também técnicos da Secretaria da Educação e membros de Sindicato” (ZIBAS, 2005, p. 202).

O texto de Martins (2000) pode ser inserido no modelo clássico

de avaliação conhecido como ‘avaliação política da política’, em que “(...) se pretendem avaliar os pressupostos filosóficos e sociais das diretrizes e dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio” (MARTINS, 2000, p. 69). Ora, a ideia é de realizar uma pesquisa crítica, levando em consideração que toda política está inserida num dado contexto histórico, econômico e social, razão por que a autora parte do pressuposto de que as políticas do ensino médio, nesse caso, sua formulação, concretizada nas diretrizes, “(...) expressam uma determinada concepção de educação, de escola e de conhecimento que deve ser olhada criticamente” (ibidem).

Na avaliação política da política, o que determina a abordagem é a análise própria da política, a partir de seus fundamentos e da observação do que está posto nos documentos oficiais de formulação quanto aos princípios, aos objetivos e às características metodológicas da política. A autora analisa também o contexto social e econômico e o papel desempenhado pelos principais formuladores da política. Assim, a avaliação política da política é um instrumento importante para desvendar a relação estratégica entre a política do ensino médio e a nova ordem econômica mundial.

Ao analisar a política do ensino médio, por meio da avaliação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, principal documento norteador da reforma, Martins (2000) faz um estudo profundo, cuja abordagem metodológica é de caráter eminentemente qualitativo. Assim, a autora está preocupada com o fato de que todo documento “(...) todo texto – ou toda prática discursiva – é uma prática social que predomina em determinado período histórico. Interessa, portanto, compreender as relações que a engendram, e não, apenas, o discurso em si” (MARTINS, 2000, p. 79).

Os trabalhos de Martins (2000), de Zibas (2005) e de Krawczyk (2003) são exemplos reveladores de pesquisas avaliativas na área do ensino médio. Apesar de a primeira autora não identificar o seu estudo como ‘avaliação política da política’, o exame minucioso não deixa dúvidas quanto a inseri-lo nessa perspectiva. Os outros dois primeiros trabalhos deixam clara a sua intenção: a de acompanhar e de avaliar a reforma do ensino médio. Ambos são estudos interessantes, do ponto de vista da pesquisa avaliativa, pois, em geral, na educação, os estudos de tendência avaliativa limitam-se aos macrossistemas avaliativos de

desempenho escolar, como atestam o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que não são focos deste artigo.

CONCLUSÃO

As políticas públicas não estão localizadas num vazio temporal e histórico. São frutos da ação do Estado, o que equivale a dizer que são políticas de intervenção formatadas na arena social, onde divergem interesses e racionalidades. Entretanto, na correlação de forças entre as classes sociais, hegemonicamente, tem-se vencedor um determinado projeto de sociedade. E é nesse contexto em que precisam ser compreendidas as políticas públicas, desde a criação da agenda, a formulação até a execução, e as especificidades dos diferentes modelos clássicos de avaliação.

As pesquisas avaliativas, por sua vez, são um campo de estudo da pesquisa social em desenvolvimento e, como tal, devem ser estudadas e previamente analisadas, pois não há uma padronização cem por cento correta quanto ao referencial teórico-metodológico na abordagem de estudos científicos. O que se tem são objetos de estudos que demandam diferenciadas abordagens, conforme os objetivos a que o pesquisador se propõe. Nesse caso, nunca é demais lembrar que a realidade é síntese de múltiplas determinações e que as variações contextuais precisam ser levadas em conta nos estudos de caráter avaliativo, para que se evite cair nas armadilhas da neutralidade positivista.

Sob esse prisma de análise, leram-se e estudaram-se as pesquisas avaliativas realizadas com foco na reforma do ensino médio. Constatou-se que existem pouquíssimos estudos nesse campo e que as pesquisas são incipientes e não trabalham com o referencial teórico próprio das pesquisas avaliativas, considerando-se as reflexões de Arretche (2001) e de Silva (2001). Isso, sob hipótese alguma, desmerece esses estudos, pois, mesmo não se valendo de tais referências, eles acabam por se inserir em certa tipologia da avaliação de políticas públicas.

Uma lacuna que se quer registrar são os estudos sobre a reforma do ensino médio na linha da avaliação de impactos, que é considerada, aqui, como relevante e de profundidade, uma vez que visa investigar os resultados e as repercussões de uma dada política. A avaliação de

impacto busca determinar se houve e porque houve modificações, quais as causas geradoras das mudanças e se elas estão relacionadas com a política propriamente dita. Enfim, tende a revelar a magnitude dessa modificação; quais estratos sociais influenciaram e de que forma e como os diferentes componentes da política se relacionaram para intervir em determinada realidade com base nos objetivos propostos.

A despeito da excelente qualidade dos estudos científicos realizados acerca da temática do ensino médio e da reforma empreendida pelo MEC, a partir de 1990, nesse nível de escolaridade básica, já é tempo de se mergulhar, com mais profundidade, nessa temática, por meio de uma pesquisa avaliativa sobre os impactos e as repercussões de tal política, porque, passados mais de dez anos, ainda não há respostas científicas para os graves problemas que já existiam e para os que se acrescentaram ou não com a implantação da reforma. De fato, o esforço aqui empreendido serviu para alertar quanto à necessidade de se desenvolverem estudos urgentes nesse campo de avaliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. “Tendências no estudo sobre avaliação”. In: RICO, Elizabeth Melo. (org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1999.

_____. “Uma contribuição para fazermos avaliação menos ingênua”. In: BARREIRA, Maria Cecília Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC/SP, 2001.

BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre. **Avaliação participativa de programas sociais**. 2 ed. São Paulo: Veras/CPIHTS, 2002.

BARRETTO, E. S. S. “As novas políticas do ensino médio no contexto da educação básica”. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. A. S.; BUENO, M. S. S. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. p.253-265.

BRASILIA. **Câmara da Educação Básica** – CEB. Conselho Nacional de Educação – CNE. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998.

FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub; FIGUEIREDO, Marcus Faria.

Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. São Paulo: IDESP, 1986.

HÖFLING, Eloísa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. In **Cad. CEDES** v.21 n.55 Campinas nov. 2001.

JESUINO, Maria Luzia Alves. **Autonomia escolar:** para onde vai? Dissertação de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas. Universidade Federal do Ceará – UFC. Biblioteca Central. Fortaleza, 2005.

JOBERT, B. e MULLER, P. **L'État en action:** politiques publiques et corporatismes. Paris: PUF. (1987).

LEITAO, Elione Maria Diógenes. **O Plano de Desenvolvimento da Escola em foco:** uma análise da educação no Ceará em tempos de ajustes neoliberais. Dissertação de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas. Universidade Federal do Ceará – UFC. Biblioteca Central. Fortaleza, 2005

KRAWCZYK, Nora. **A escola média:** um espaço sem consenso. Cadernos de Pesquisa nº 120, São Paulo/SP, novembro/2003.

KUENZER, A. Z. **O ensino médio agora é para a vida:** entre o pretendido, o dito e o feito. Educação e Sociedade, v.21, n.70, p.15-39, abr.2000.

_____. “A Escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho”. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M. A.; BUENO, M.S.S. **O Ensino médio e a reforma da educação básica.** Brasília: Plano, 2002. p.229-330.

LOPES, A. C. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo.** Educação e Sociedade, v.23, n.80, p.389-403, set.2002.

_____. “Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico”. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular:** história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a . p.145-176

MACEDO, E.; LOPES, A. C. A “Estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências”. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular:** história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.73-94.

MACHADO, L. R. de S. **A institucionalização da lógica das competências no Brasil.** Proposições, v. 13, n.37, p.92-110, jan./abr. 2002.

_____. **O Modelo de competências e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio.** Trabalho e Educação, n.4, p.79-95, ago./dez. 1998.

MARTINS, A. M. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:** avaliação de documento. Cadernos de Pesquisa, São Paulo. n.109, p.67-87, mar.2000.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política; salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes:** a economia vulgar; introdução de Jacob Gorender; tradução de Edgar Malagodi... [et al]. – São Paulo: Abril Cultural, 1982.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder e o socialismo.** Rio de Janeiro: Graal, 2000.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. “Avaliação das políticas sociais: aspectos conceituais e metodológicos”. SILVA, Maria Ozanira da Silva e. (org.). **Avaliação de Políticas e Programas Sociais – teoria e prática.** São Paulo: Veras Editora, 2001.

ZIBAS, D. M. L. **O Ensino médio na voz de alguns de seus atores.** São Paulo, 2001. (Textos FCC, n.20).

_____. **“A reforma do ensino médio no Ceará e suas contradições”.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo. v. 35, n. 124, p. 201-226, jan./abr. 2005.

APOLÍTICA DE INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A ESCOLA UNITÁRIA EM GRAMSCI

César Lima Costa²⁸

PROBLEMATIZAÇÃO

O Brasil é emblemático na dicotomia histórica entre formação geral e profissional, haja vista que, desde o nascedouro, a educação formal, principalmente em sua fase intermediária, atual nível médio da educação básica, constitui, 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 para os filhos das classes subalternas, como demonstram várias obras da literatura específica, na área educacional – Kuenzer (2005 e 2009); Frigotto, Ciavatta & Ramos (2009, 2011) e Garcia (2005), entre outras.

Em razão 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 (EM) à Educação Profissional Técnica (EPT) no contexto do capitalismo contemporâneo? Além da conjunção dos problemas que instigam este estudo, destaquem-se o tempo decorrido entre as primeiras adesões à proposta do Ensino Médio Integrado (EMI)²⁹, verificadas nos Estados do Paraná, de Espírito Santo e de Tocantins, em 2008, e a rápida expansão da integração pelos estados da (ATENÇÃO! CONFUSO.) Federação, verificada até 2011. de um lado, ressalta a importância da investigação em curso e, de outra parte, justifica a escassez de estudos teóricos e empíricos acerca do objeto considerado.

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

29 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.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

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

Frigotto (2011), ao refletir sobre as possibilidades de romper com o dualismo estrutural que caracteriza o ensino médio e a educação profissional, na contemporaneidade, traça um quadro histórico abrangente, no qual as lutas sociais que caracterizaram o Século XX não foram capazes de gerar reformas estruturais de longo alcance, naturalizando e dando funcionalidade a fenômenos que deveriam ser tratados como problemas, como, por exemplo, o analfabetismo, o trabalho informal e os baixos níveis de escolaridade. Frigotto destaca que, com a eleição de Lula, haveria a possibilidade de se romper a dualidade estrutural, porém, uma vez mais, não ocorreu e, mesmo com a derrubada do decreto³⁰ nº 2.208/97 pelo decreto³¹ nº 5.154/2004, os pilares que sustentaram a fragmentação do primeiro não foram removidos, e isso fez com que, de fato, a integração não se efetivasse.

Oliveira e Gomes (2011) analisam as políticas educacionais voltadas para a educação básica e destacam o fato de que, apesar dos discursos e da efetiva necessidade de se investir no desenvolvimento da educação básica e, em particular, no ensino médio, na prática, esses não se verificam. Assim, advogam os autores, mesmo com o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), considerado um avanço, embora insuficiente, e a respectiva 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 deveras irrisório. Outrossim, como enfatizam os autores, a opção por responsabilizar os estados tanto pela concepção quanto pelo financiamento do ensino médio mostra-se ineficiente, porquanto os valores previstos para tanto não atendem à necessidade real, o que os leva a concluir que a elevação de matrículas verificada nos últimos anos,

30 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, 2010a).

31 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 tivesse concluído o ensino fundamental, com curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2010b).

nesse nível de ensino, mantidas intactas as condições materiais e de infraestrutura física nas quais se encontra a escola, será inútil.

Corroborando as análises expressas nos parágrafos precedentes, Ciavatta e Ramos (2011) indicam que a dicotomia entre Ensino Médio e Educação Profissional tem 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 dirigido às elites coloniais. A dualidade entre trabalho manual e intelectual, no sistema colonial, é, consoante as autoras, a precursora da atual fragmentação, que, em seu turno, enseja a hodierna fragmentação estrutural entre ensino médio, voltado para a classe dirigente, e educação técnico/profissional, reservada à classe subalterna. Ciavatta e Ramos reconhecem que é possível implantar a proposta de integração, desde que mudanças sejam empreendidas com vistas a transpor a cultura conservadora refletida tanto nos processos pedagógicos vigentes, quanto no rebaixamento político da proposta de integração aos desígnios meramente produtivos.

Destaca-se, do que foi empreendido 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, haja vista indicar uma tendência predominantemente neoliberal, implícita na mistificação da “descentralização do poder”, que pode encobrir realmente uma transferência de responsabilidades (BEHRING & Boschetti, 2010). No que diz respeito à política de integração entre EM e EPT, as análises convergem tanto para a confirmação da dualidade estrutural histórica quanto para a necessidade de articulá-la com outras mudanças de ordem cultural e política na sociedade, sem as quais não alçará efetivação, o que evidencia uma tendência à perspectiva reformista de cunho social-democrata³².

Ante a circunstância delineada pelos estudos preliminares, em face da descrição e do contexto dos pontos apresentados, de um lado, parece legítima a opção por se adotar a teoria crítica de cunho marxista

32 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 ideia das “reformas progressivas” na direção da melhoria da classe trabalhadora. Essa perspectiva assumiu contornos neoliberais nos anos 1980.

na análise do objeto de estudo, tomando o conceito de Escola Unitária elaborado por Gramsci como chave heurística. De outra parte, apresenta-se como necessária a apreensão do sentido que adquire a proposta do EMI como política educacional, no contexto da contrarreforma do Estado em marcha no Brasil.

DISCUSSÃO SOBRE O TEMA

O cunho classista da bifurcação no itinerário de aprendizagem escolar, que caracteriza a educação no Brasil, imprime uma marca social à escola, pois, segundo Gramsci (2010, p.49.)³³, 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 neles uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental”.

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

[...] 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, enquanto a atividade, por consequência, essa dividida não de forma voluntária, mas de forma natural, a própria ação do homem torna-se um poder que lhe é estranho e que

33 A tradução dos Cadernos do Cárcere utilizada nesta pesquisa é de publicação da Editora Civilização Brasileira, tradução de Carlos Nelson Coutinho, coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Dos seis volumes que compõem a coleção, utilizam-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 no final do artigo.

a ele é contraposto, um poder que subjuga o homem em vez de por ele ser dominado. (MARX, 2007. p. 36 e 37).

Portanto, a divisão social do trabalho no capitalismo – produção da vida – implica uma fragmentação da sociedade – reprodução social – em classes econômicas que constituem, por seu turno, escolas diferentes de acordo com a origem social, o que confirma, em última instância, a (des)integração das dimensões humanas, pela “determinação do campo de [sua] atividade exclusivo”, que lhe é imposto e ao qual “não pode escapar”. Efetivamente, Marx enxergava a necessidade de superar a divisão do trabalho/propriedade privada³⁴ como questão premente para que o homem retomasse sua evolução na qualidade de ser integral, (re)integrado em suas dimensões humanas essenciais. Assim, 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. (MARX, 2007, p. 38).

Postas as premissas epistemológicas que circunscrevem o problema, segue-se a análise das tendências que assumem as políticas sociais, mormente a de Educação, no contexto de contrarreforma³⁵ do Estado brasileiro.

O movimento de contrarreforma do Estado anuncia-se desde os anos 1990, consequência direta da crise capitalista característica

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

35 O termo “contrarreforma” visa resguardar, em última instância, a herança socialista original atribuída ao vocábulo, por ser comum o uso indiscriminado da dicção “reforma”, sem considerar os seus resultados, seja positivo ou negativo. No caso deste artigo, “contrarreforma” quer acentuar o caráter negativo da reforma do Estado nos moldes neoliberais.

dos fins dos anos 1960. No Brasil, os rebatimentos da contrarreforma ocorrem por meio de uma série de medidas de cunho neoliberal, como as privatizações das estatais e a reforma da previdência, entre 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 que, ao seu turno, respondiam às características intrínsecas ao capital, quais sejam: elevação crescente das taxas de exploração e realização de mais-valia e de direcionamento constante para o lócus produtivo de mais rentabilidade, entre outras, como evidencia a chamada reestruturação produtiva iniciada nos anos 1970, caracterizada, genericamente, pelo desenvolvimento das novas tecnologias assentes no tripé da robotização, da automação e da microeletrônica, associado à (re) organização da produção. Para Behring & Boschetti (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 deveras breve, considerados os limites deste escrito, procura-se evidenciar o mote assumido pelas políticas sociais e, em particular, pelas políticas educacionais, em que se insere a integração entre EM e EPT, no contexto do capitalismo contemporâneo.

De efeito, tem-se que o modelo educacional dicotômico reflete/representa as contradições/diferenças sociais inerentes ao modo de produção vigente, plasmado em uma concepção de mundo baseada no processo fabril, que conduz à adoção de uma representação de

mundo incoerente e parcial. De tal modo, resta ao Estado a tentativa de administrar as contradições e as conseqüentes crises estruturais, por meio das políticas sociais, tentando ingloriamente ocultar o fato de que, como produtos da sociedade, e não, da natureza, tais contradições e, por conseguinte, todo o sistema capitalista, podem ser superados, fato que faz emergir um horizonte de lutas sociais. Em tal contextura, inserem-se o pensamento educacional gramsciano e, em particular, o conceito de Escola Unitária.

Como se tenciona demonstrar, o conceito de Escola Unitária, em Gramsci³⁶, contrapõe-se às asserções filosóficas e às práticas sociais que concebem o real como momentos estanques de teoria e de prática. Dito de outra forma, o conceito de Escola Unitária é um vislumbre de sistema educacional em sociabilidade que traspõe a parcialidade da visão de mundo capitalista, cuja superação surge como condição para que 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.

O estudioso não poupa esforços para desmistificar o campo da Filosofia como algo de trato difícil e, portanto, pretensamente exclusivo da casta de pessoas dotadas de capacidade intelectual superior. Em Gramsci (1999), todos são filósofos – guardados os limites e as características, corresponsáveis pela elaboração de sua ideia de mundo de uma maneira consciente e crítica, participantes ativos da produção da história do mundo, guias de si mesmos, que rejeitam aquelas marcas da própria personalidade, advindas do exterior, que foram assimiladas de forma subserviente e passiva.

36 Esclareça-se que o conceito de Escola Unitária, como princípio de unidade, surgiu em locais onde se verificou a sublevação das massas. Na Revolução Francesa (1789), por exemplo, Lavoisier defendeu o conceito de escola unitária em relação com os sentimentos populares da época, do qual se podem extrair vantagens sociais, que permanecem, contudo, com feições utópicas. O referido conceito figurou, ainda, como proposta política nas proposições partidárias de Lênin, assumindo, nesse caso, significação demonstrativo-teórica de um princípio político (GRAMSCI, 1999).

Na acepção gramsciana, os elementos culturais e, em particular, a escola, passariam a funcionar como um mecanismo de organização e de direção, cuja disseminação é imprescindível para a sociedade civil³⁷. Por conseguinte, a grandeza no estabelecimento de uma nova cultura³⁸ estaria mais relacionada à capacidade de se difundirem criticamente os 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 [sic] (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 ao nível superior de compreensão do mundo real – “o processo unitário típico do real”, síntese das mediações teóricas e prático-experimentais, características das sociedades civilizadas.

O posicionamento inerentemente educacional/cultural em Gramsci, tratado até o momento, muito brevemente, destaca sua imprescindibilidade na discussão e no desvelo dos limites das propostas educacionais “redentoras” que advogam uma educação integral incompatível com a parcialidade da lógica de sistemas econômicos baseados numa divisão social do trabalho que fixa para o homem determinada formação/função e promove o desenvolvimento unidimensional do ser humano.

37 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 organismos designados vulgarmente como “privados” e o da sociedade política ou Estado)”. Esses 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”. Essas 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.

38 A cultura, na concepção de Gramsci, tem sentido histórico, portanto, funcional para uma época, a exemplo do gentleman (pessoa culta), para os ingleses, no Século XIX, quando 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, 1999, p.99).

A escola³⁹ gramsciana se introduz, no campo cultural de embate político/ideológico, como um dos aparelhos privados de hegemonia⁴⁰ – APH – inerentes à sociedade civil, que têm função precípua na formação de consensos e, por conseguinte, de consciência unitária que propicie unidade de pensamento e de ação ao conjunto da sociedade. Expresso de modo diverso, em Gramsci, a Escola apresenta-se como fundamental no estabelecimento da hegemonia.

Uma “visão de mundo coerente e unitária” - a “nova” concepção⁴¹, 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, para dar conta de contribuir fortemente com a organização social, em torno de uma proposta político/social que transponha a sociabilidade erigida nos moldes econômicos do capital.

Corroborando o expresso no parágrafo anterior, tem-se a análise documental (em fase de elaboração)⁴² realizada em duas escolas de rede pública estadual de Fortaleza, no Ceará, onde se verificou que, nas turmas de EMI, as disciplinas curriculares, tradicionalmente inerentes ao EM, estavam sendo ministradas no período matutino, e as de cunho profissionalizante – referentes à EPT - no turno vespertino, o que indicava, na prática diária, a (des)integração que se propõe superar.

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

Dessa feita, evidencia-se qual era a forma de sociabilidade que

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

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

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

42 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.

Gramsci almejava ao propor a Escola Unitária - uma sociedade onde não houvesse dirigentes e dirigidos, de onde estivesse excluída toda “educação subalterna” (MANACORDA, 2008), ensejada pela passagem do “reino da necessidade” para o “reino da liberdade” (GRAMSCI, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este trabalho, objetivou-se discutir a política de integração entre EM e EPT, na medida em que ela pressupunha que seria possível superar/integrar a clássica cisão entre a educação geral/propedêutica e a educação técnica/profissional, consideradas as respectivas atribuições às classes sociais fundamentais (dirigente/política e subalterna) no contexto educacional brasileiro. Com esse intento, procurou-se, de um lado, evidenciar que a dualidade estrutural é a categoria que melhor define o itinerário de constituição histórica, tanto do Nível Médio, quanto da Educação Profissional brasileira (KUENZER, 2009). De outro ponto, foram estabelecidas as implicações na área educacional da divisão do trabalho nos moldes capitalistas de produção econômica - material - que é o fundamento de toda a 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 seguem. Não obstante, cumpre destacar que, em face dos limites impostos, tanto pelos necessários recortes teóricos quanto 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 outras perspectivas, no que diz respeito à tendência que assume a formação técnica e propedêutica no “pretenso” processo de integração, no contexto de produção capitalista.

Na educação formal do Brasil, mormente, no Nível Médio da Educação Básica, desde os rudimentos históricos, evidencia-se uma concepção educacional dualista, que legitima o status quo classista e favorece a manutenção ou o aprofundamento das desigualdades na sociedade, ao mesmo tempo em que amolda aspectos fundamentais da

formação humana às contingências produtivas capitalistas, para que se possa entender a parcialidade do desenvolvimento das potencialidades verdadeiramente humanas, em detrimento da rápida evolução da 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 de se constituir como escola de novo tipo – Escola Unitária – que tende a reproduzir as desigualdades sociais inerentes ao sistema capitalista, porquanto uma educação integral não pode prescindir de novas bases de produção econômica e reprodução social que possam inaugurar uma sociabilidade “para além do capital⁴³”.

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 2208/1997**. [online]: Disponível em: <[http://www.jusbrasil.com.br/diarios/613312/dou-secao-2 - pg-13](http://www.jusbrasil.com.br/diarios/613312/dou-secao-2-pg-13)>, acesso em 20 nov. 2010a.

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

Behring, Elaine R. & Boschetti, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação**. Revista Retratos da Escola. Brasília: 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,

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

Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: introdução ao estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. V. 1, 5.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere**: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo, v. 2. 5 Ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2010.

MARX, KARL. **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. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

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

_____. Exclusão incluyente 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. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **Historia da Educação no Brasil**. 25. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANDER, Benno; PACHECO, Eliezer; FRIGOTTO, Gaudêncio. A ruptura com o dualismo estrutural. **Revista Retratos da Escola**. Brasília: CNTE, 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**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

AS DETERMINAÇÕES DO CAPITAL NO ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO

Edvaldo Albuquerque dos Santos ⁴⁴

Com base no materialismo histórico-dialético, este artigo tem por finalidade compreender os limites da formação do aluno trabalhador no ensino médio noturno. É importante destacar que, quando se fala em ensino noturno, é comum tratá-lo como problema, porque 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 dispõem de alternativa para se escolarizar. Para fins de delimitação da temática, detemo-nos 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 às 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 esse sistema perverso, acaba 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.

Outra questão de indiscutível relevância no presente estudo é o mercado de trabalho, uma vez que nele está inserido um elevado

44 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. professorredvaldo@uol.com.br

contingente de jovens e adultos⁴⁵ que, ao buscar a escola, deparam-se com uma instituição com a qual têm pouca ou nenhuma identificação. É importante estar-se atento às 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 bem mais 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 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 de trabalho (formal ou informal) ou potencialmente capaz de estar nesse mercado. Independentemente da situação em que 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, que 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 noturno,

45 Tendo em vista o desemprego estrutural, uma grande parcela desses trabalhadores está inserida num mercado de trabalho precário.

quando 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 ele é vivenciado, discutido, refletido e estudado. Trazer o ensino noturno 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 o aluno-trabalhador inserido, ou não, em um mercado altamente competitivo e desumanizado.

O ensino médio regular noturno, apesar da sua especificidade explicitada na lei nacional, é tratado há anos, inclusive pelo coletivo pedagógico da escola, de forma secundarizada, de valor menor, o que traduz uma compreensão limitada dos sujeitos pertencentes à classe trabalhadora, cuja única condição de acesso é a escolaridade. E o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 1996, em 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 turnos, a não ser a própria realidade contraditória que está posta. Portanto, o ensino médio regular noturno ainda não teve um tratamento que atenda aos sujeitos trabalhadores nele inseridos, exceto nos casos em que sua formatação contribua, de forma efetiva, para a reprodução do capital.

Assim, para conhecer a especificidade do ensino médio regular noturno, é preciso saber quais são os aspectos que estão compreendidos entre o tempo letivo a ser cumprido (800 horas anuais, presenciais) para a organização administrativo-pedagógica e curricular, e particularmente, os espaços escolares estruturais/físicos. E mais, com bastante esmero,

saber quem é o aluno e quem é o professor, posto que 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; nessas há tédio, mero desejo de diploma e de se garantir na vida pela esperteza.

É importante observar como Gramsci expõe as diferenças entre o ensino diurno e o 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 que representam uma e outra classes. E esses valores se fazem presentes na instituição escolar e possibilitam que se identifiquem ou não os sujeitos com os conhecimentos que são mediados.

Diferentemente do que aconteceu na experiência com trabalhadores de Turim, há, aproximadamente, cem anos, a escola noturna, particularmente, o ensino médio regular noturno, não se efetiva. Logo, ela não cumpre sua função social, já que a maioria dos alunos-trabalhadores que estão inseridos nela não consegue uma produção escolar satisfatória, especialmente, pelo distanciamento existente entre o mundo do trabalho capitalista e as situações pedagógicas vivenciadas. Historicamente, são constatados baixos índices de escolaridade, 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. Sobre isso, Pucci, Oliveira e Sguissardi (1995, p.57) asseveram:

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 proletários⁴⁶.

Quanto à demanda do ensino noturno, Caporalini (1991) analisa a questão a partir de três eixos principais. O mais comum é a necessidade que o jovem tem de trabalhar durante o dia para complementar a renda familiar ou se 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 a buscam também para exercer 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, os que acreditam que essa escola é mais flexível no processo de ensino e oferece mais oportunidades de aprovação. Com isso, o ensino noturno acaba sendo visto como um espaço de mais 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 percebem a escola leva-os 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 em 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, que “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

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

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 mais intensidade, o aluno trabalhador. Essas 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 essas articulem suas diversas experiências históricas e as formas de seu conhecimento num todo homogêneo, de modo que possam elaborar uma nova concepção de mundo.

A autora acrescenta que

a educação, dentro dessa 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 e 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 precárias⁴⁷. 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 em seus resultados, que vão desde o abandono até a múltipla repetência. Tem se tornado comum o desmonte da escola, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, como se isso fosse algo natural. Esse aspecto é mais evidente no ensino médio regular noturno, quando analisamos o perfil do aluno. 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. Assim, o insucesso permeia a escola em 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 intencionalidade legalista.

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

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 que é necessária uma nova postura na condução do ensino noturno, considerando o perfil dos alunos desse turno. É isso que Caporalini está afirmando. Para entender bem mais a questão, vejamos mais alguns elementos que delinham

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

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, buscam uma escola “facilitadora”. Esse é uma característica bem presente, hoje, no consciente coletivo desses jovens que, por experiências já incorporadas, encontram na escola a saída para sua certificação. A maioria desses alunos tem uma perspectiva de que, ao adquirir essa escolaridade, ingressará no mercado de trabalho e conseguirá uma condição de vida melhor, em que 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 uma competência técnica 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. 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 mediamente competência técnica; a elaboração dos métodos para atingi-los implica, por sua vez, imediatamente competência técnica e mediamente 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, são a simples reprodução do fazer pedagógico, 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, 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: “[...] entendendo 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 para o acesso a um conhecimento que revele sua condição de sujeitos de classe, e que essa condição de acesso seja de forma crítica e reflexiva. Que seus interesses sejam atendidos e que os tornem capazes de lutar, de chegar 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, deparamo-nos 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 esse, 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, ao que consideramos seu papel básico, que é de transmitir o conhecimento acumulado ao longo da história, estamos reavaliando a ela 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, remetemo-nos ao exposto no início deste 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 ela. 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 na 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 a 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 à gestão de seu trabalho”.

A escola, por não ter estrutura física e humana que atenda a uma demanda de trabalhadores, que é real, concreta, afirma-se como arcaica, carente, despreparada e autoritária; que simplesmente assume e cumpre funções para manter a ordem vigente em sua base operativa. Essa escola deve ser superada e atuar como um 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.

Convém ressaltar que é possível construir uma escola noturna concebida como 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, poderão compreender o mundo em que vivem e ser 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”.

Encerramos com as palavras de Tonet (2005, p.210), ao referir que, “[...] quanto menos compreendida e atacada a realidade prática desumanizadora, tanto mais forte o discurso dito humanista, crítico, etc. [...]”. Assim, urge uma efetiva instrumentalização no espaço escolar pelos sujeitos trabalhadores, para desvendar sua realidade como 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. O 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, Antônio 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 PÚBLICO EM ALAGOAS: DESAFIOS NA SUPERAÇÃO DE SEUS INDICADORES

Nitecy Gonçalves de Abreu⁴⁸

INTRODUÇÃO

As alterações mundiais e locais pelas quais passa a sociedade brasileira, decorrentes das produções científicas e da tecnologia nas atividades produtivas, exigem que os educadores repensem a concepção de educação e os procedimentos e as práticas pedagógicas, que os levam a buscar novos saberes, métodos e instrumentos de trabalho que os auxiliem no acesso e na transmissão das informações. Será necessário considerar as dimensões formadoras dos sujeitos, suas complexidades históricas e sociais e suas singularidades (ABREU, 2009). Esses procedimentos e práticas têm, necessariamente, que possibilitar ao estudante do Ensino Médio a leitura de mundo, para que possam compreender as relações existentes no contexto científico-tecnológico, político, ambiental cultural e econômico, entre outros. Para Frigotto (2005, p. 24), “a realidade social brasileira demonstra que a maioria dos jovens não conclui o Ensino Médio ou o faz de forma precária”.

A sociedade atual requer dos cidadãos o manejo dos saberes científicos e tecnológicos para atuarem de forma significativa nas atividades cotidianas e profissionais. O acesso às transformações científicas é uma das possibilidades de o trabalhador se tornar mais escolarizado e qualificado profissionalmente. Por isso, exige-se que o Ensino Médio desempenhe sua função, que é a de contribuir para o processo de consolidação e de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, com vistas a formar um sujeito que seja capaz de compreender o que seja cultura, ciência, movimento do mundo do trabalho e as características dos processos produtivos.

Considerando a contingência de milhares de jovens que necessitam,

48 Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL); pesquisadora do grupo de pesquisa “Juventudes Cultura e Formação” CEDU UFAL e assessora técnica do Programa de Ensino Médio – SEE/AL. e-mail nitecyabreu@yahoo.com.br

o mais cedo possível, de buscar um emprego ou atuar em diferentes atividades econômicas que gerem sua subsistência, parece pertinente oferecer-lhes um Ensino Médio que possa incluí-los no mundo do trabalho e se apropriar do conhecimento científico (ABREU, 2009).

A história do Ensino Médio é marcada por dois aspectos: um que privilegia a formação do estudante para o mercado de trabalho, e outro, voltado para a continuidade dos estudos. Essas probabilidades determinam a formação para os diferentes indivíduos e a posição que a eles será reservada na divisão social e técnica do trabalho. Essa dicotomia vem identificando, historicamente, o Ensino Médio e mantendo-o atrelado à organização e à permanência da sociedade de classes. Segundo Abreu (2009, p. 27), “a composição escolar caracteriza-se como um sistema de discriminação social, mantendo e acentuando o dualismo com a separação da formação escolar da classe dominante da formação escolar dos menos favorecidos”.

Apesar dos avanços conquistados pela educação básica no Brasil, no que diz respeito à expansão quantitativa de sua oferta, principalmente no Ensino Fundamental, as etapas de Educação Infantil e de Ensino Médio ainda buscam suas identidades. No caso do Ensino Médio, além das dificuldades de oferta e de permanência, essa realidade tem sido marcada por um dilema que, ainda hoje, é motivo de debate na comunidade educacional: a educação propedêutica e/ou educação profissional.

O que se observa é um universo cada vez maior de jovens (demanda regular) e de adultos (demanda reprimida) sem a perspectiva de cursar um Ensino Médio de qualidade, para que possam continuar os estudos e/ou se inserir no mundo do trabalho. Para Krawczyk (2009, p.12), “o poder público tem a obrigação de oferecer uma escola que comporte uma dinâmica de aprendizagem voltada para a necessidade da população que pretende atingir”.

Nessa perspectiva, a intenção deste texto é de refletir sobre os indicadores de Ensino Médio público da rede estadual de ensino de Alagoas nessas últimas décadas. Espera-se que essa contribuição possa provocar algumas reflexões aos envolvidos na definição de políticas públicas para essa etapa de ensino no estado.

OS INDICADORES DE ENSINO MÉDIO EM ALAGOAS

Os dados dessa década de 2000, em Alagoas, indicam que, nesses últimos dez anos, o estado, no tocante ao Ensino Médio, apresenta um processo de crescimento em sua matrícula, conforme a quadro a seguir.

Quadro 1: Matrícula Inicial de Ensino Médio das Redes, por Dependência Administrativa 2000/2010

Ano	Estadual	Municipal	Federal	Privada	Total
2000	51.171	7.999	3.758	26.508	89.436
2001	61.683	6.400	2.238	20.167	96.488
2002	70.195	5.028	2.191	19.484	104.797.
2003	83.398	4.518	2.115	17.990	116.766
2004	103.163	6.158	2.154	18.857	130.332
2005	103.119	7.454	1.959	18.061	130.593
2006	110.538	7.620	1.853	19.277	139.268
2007	104.589	7.769	2.138	15.957	130.453
2008	102.496	7.001	2.325	17.109	118.298
2009	110.364	3.084	2.823	17.367	121.821
2010	107.290	1.604	3.048	18.098	130.040

Fonte: MEC/INEP-PNAD/IBGE-2009

De acordo com os dados apresentados no Quadro 1, evidencia-se que, no conjunto das quatro redes de ensino, há um grande crescimento do número de matrículas na rede estadual, e na rede privada, o crescimento oscila em toda a década. No ano de 2006, esse atendimento se amplia e atinge um número absoluto de 139.268 alunos nas quatro redes.

Essa esperançosa expansão quantitativa na rede estadual pode ser explicada a partir da interpretação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96 que estabelece, em seu artigo 10, inciso VI, que “os Estados incumbir-se-ão de (...) assegurar o ensino fundamental e oferecer com prioridade o Ensino Médio”. As prefeituras municipais

que, até então, vinham promovendo o Ensino Médio, sem nenhuma infraestrutura e qualificação dos seus recursos humanos, vêm, através de acertos verbais, transferindo suas turmas de Ensino Médio para o Estado, junto com algumas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Esse tipo de acordo, ultimamente, tem se intensificado, de forma oficial, através do Regime de Colaboração entre Estado e Município.

Algumas pequenas oscilações na matrícula da rede estadual, entre os anos de 2004, 2005, 2007 e 2008, parecem estar relacionadas a estas questões:

- Carência no quadro de professores;
- Suspensão dos contratos temporários dos professores antes do término do ano letivo;
- Descompasso entre os calendários escolares com o ano civil, deficiência na política do transporte escolar;
- Rede física insuficiente e inadequada;
- Turmas superlotadas e a maioria das escolas sem as mínimas condições para o funcionamento dessa etapa de ensino.

Essas questões podem contribuir para um trabalho não produtivo na escola e ocasionar a desmotivação e a não permanência dos estudantes na rede estadual. Hoje a rede estadual de Alagoas conta com 191 estabelecimentos de Ensino Médio.

É inegável um avanço quantitativo na oferta da matrícula do Ensino Médio, durante toda essa década, na rede pública estadual, mas, apesar do crescimento apresentado, a cobertura do Ensino Médio, no estado, ainda não é uma realidade em todos os municípios, visto que, dos 102, só 94 dispõem de algum tipo de atendimento nas esferas municipal, estadual e federal, o que representa uma cobertura de 92% do estado. São oito municípios a serem atendidos, o que corresponde uma demanda potencial de 11.112 alunos, considerando os concluintes do Ensino Fundamental e os reprovados do 1º ano do Ensino Médio. Registra-se também uma demanda de 55.475 de adolescentes e jovens na faixa etária de 15 a 18 anos, que se encontram fora da escola. Sobre essa demanda, não há dados ou informações precisas sobre seu nível de escolaridade.

Convém enfatizar que, no estado, a ausência de uma política de financiamento para o Ensino Médio é visível, mediante a precariedade dos estabelecimentos, a falta de manutenção e de ampliação dos

prédios escolares, a superlotação das escolas nos bairros periféricos da capital, a inexistência de um programa estadual de transporte escolar, a falta de reordenamento das etapas de ensino nas redes públicas, conforme determinam a Constituição Brasileira e a LDB (9.394/96) e a consolidação do Regime de Colaboração entre o Estado e os Municípios, que são alguns dos determinantes da realidade histórica do Ensino Médio em Alagoas.

A falta da oferta de Ensino Médio Profissionalizante para a rede estadual faz com que muitos jovens e adultos egressos do Ensino Fundamental não continuem os estudos, uma vez que essa formação é uma necessidade, principalmente num estado em que a maioria dos jovens vive do cultivo da cana de açúcar e do comércio informal. A demanda reprimida, composta pelos egressos do Ensino Fundamental que não tiveram a oportunidade de continuar os estudos e/ou se profissionalizar no tempo regular, constitui, hoje, o perfil dos estudantes matriculados no Ensino Médio noturno da rede estadual, com altos índices de distorção idade/ano escolar, conforme podemos observar o quadro a seguir.

Quadro 2 - Taxas de distorção idade/ano Ensino Fundamental e Ensino Médio – 2000/2010

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio
2000	70,0%	68,4%
2001	70,7%	70,6%
2002	70,5%	69,1%
2003	76,4%	68,4%
2004	69,9%	69,0%
2005	67,0%	68,7%
2006	67,1%	68,7%
2007	57,7%	78,1%
2008	38,9%	46,4%
2009	43,9%	52,7%
2010	46,6%	55,8%

Fonte: MEC/INEP-PNAD/IBGE-2009

A questão da distorção idade/ano, entre 2000 e 2010, no estado, é acentuada nas duas etapas de ensino: Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os dados acima são alarmantes e não apresentam uma perspectiva de evolução positiva. Apontam para a necessidade urgente de melhorar as condições de efetivação e qualidade dessas etapas de ensino. Observa-se que, em 2008, o percentual de estudantes, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, que não estão no ano adequado, registrou uma queda, em relação aos anos anteriores e aos posteriores, de 38,9% para o Ensino Fundamental que, durante um ano, caiu para 18,8%, e de 46,4%, para o Ensino Médio, caiu para 31,7% pontos percentuais em apenas um ano, e essa queda não está vinculada a nenhuma proposta alternativa de reversão oferecida pelo estado ou pela escola. Porém, não se observa, nos anos subsequentes, a manutenção da queda com a mesma intensidade.

A quantidade de estudantes que estão atrasados na escola, segundo pesquisas do MEC/INE, é uma “doença”, que vem acontecendo em vários estados brasileiros e que se acentua no Norte e no Nordeste. São Paulo, Santa Catarina e o Paraná são os estados que têm a menor taxa de distorção entre a idade ano no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A legislação brasileira preconiza que a criança deve ingressar, aos seis anos, no 1º ano do Ensino Fundamental, e concluir a etapa aos 14. Na faixa dos 15 aos 17 anos, o jovem deve estar matriculado no Ensino Médio.

O fenômeno de reprovação não é apenas danoso financeiramente para o sistema de ensino, na medida em que impede a regularização do fluxo, porque também prejudica psicologicamente o aluno que, ao repetir uma ou mais vezes a série que está cursando, baixa a autoestima e se sente diferente e inferiorizado. Essas questões se agravam ainda mais quando, em casa, ele não consegue a ajuda nem a compreensão dos pais, sem perspectivas de se apropriar dos conteúdos escolares que, ano após ano, são apresentados da mesma forma, e não se adéquam ao seu modo de aprender. A situação conduz esse estudante a deixar os estudos. Pesquisas realizadas sobre os jovens de Ensino Médio revelam que

a reprovação, ocorre quando um aluno não tem desempenho adequado em uma ou mais disciplinas, o que pode ser corrigido com a recuperação ou a dependência. Já a repetência refere-se ao que ocorre

quando o aluno já utilizou todos os mecanismos e mesmo assim não atingiu a média exigida para o aproveitamento em uma ou mais disciplinas. (ABRAMOVAY, 2003, p. 497)

É imprescindível uma política pública, no sentido de criar alternativas que as unidades escolares desenvolvam e adotem diferentes propostas político-pedagógicas como medidas para a correção do fluxo escolar, promoção com dependência, em algumas disciplinas, regime de progressão continuada etc. Esses programas alternativos têm como objetivo o enfrentamento da defasagem idade/ano, presente nas escolas brasileiras.

Garantir aos jovens, a partir dos 15 anos de idade, o acesso e a permanência ao Ensino Médio com um ensino de qualidade me parece ser um dos pontos centrais da educação pública de Alagoas.

Quadro 3 - Dados sobre aprovação, reprovação e abandono da rede pública

	Ano	Ensino Fundamental		Ensino Médio		
		8ª Série	9º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Aprovação	2007	69,9%	72,0%	60,5%	70,5%	79,4
	2008	72,6,%	73,7%	64,3%	73,1%	83,1%
	2009	68,0%	71,0%	59,8%	69,3%	78,4%
	2010	68,9%	72,2%	61,1%	70,6%	78,6%
Reprovação	2007	11,3%	9,5%	10,6%	7,1%	5,7%
	2008	11,8%	10,7%	10,7%	8,0%	5,8%
	2009	14,8%	12,4%	12,3%	9,0%	6,3%
	2010	15,7%	11,7%	13,2%	9,5%	7,0%
Abandono	2007	18,0%	18,4%	28,9%	22,4%	14,9%
	2008	15,6%	15,6%	25,0%	28,9%	13,1%
	2009	17,4%	16,6%	27,9%	21,7%	15,3%
	2010	15,4%	16,0%	25,7%	19,9%	19,4%

Fonte: MEC/INEP-SEE-AL 2011

A reprovação escolar e o abandono é um dos problemas educacionais mais graves a ser atacado tanto pelo Estado quanto pelo Município. Contudo, os dados são desanimadores em relação ao abandono e à reprovação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em Alagoas. O aumento do abandono, no primeiro ano de Ensino Médio, no oitavo e no nono anos do Ensino Fundamental, conforme o quadro acima, é um dos aspectos preocupantes para a Educação pública da rede estadual de Alagoas, seguido da reprovação em ambas as etapas. Esses dados advertem que o acesso, a permanência e a garantia da qualidade no ensino para esses jovens de pouco poder aquisitivo, é muito mais perversa. A evasão é um dos grandes desafios, segundo Krawczyk (2009),

nos revela uma crise de legitimidade da escola que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem seus estudos. (KRAWCZYK 2009, p. 9),

Acredito que superar a reprovação e o abandono no Ensino Médio e no Fundamental, no estado, não será possível enquanto não houver uma definição de políticas contínuas e a elevação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, do desempenho escolar. Segundo dados da Prova Brasil de 2007, do Sistema de Avaliação Nacional do MEC, em desempenho de leitura e matemática, nenhuma capital de Estado superou. Pelo teste internacional PISA, em 2006, realizado pela OCDE, 54% dos nossos estudantes, em rede nacional, com mais de 15 anos, estão abaixo ou no nível elementar de desempenho em leitura, observa-se, pelos indicadores, a ausência de políticas efetivas que mudem esse quadro da realidade educacional na rede pública de Alagoas.

Os índices de abandono do estudante de Ensino Médio, em Alagoas, são considerados muito altos quando comparados às taxas de reprovação. Sabe-se que a reprovação impede o progresso nos estudos, provoca o abandono e contribui para a distorção entre ano e idade. Segundo o INEP/2010, 55, 8% dos alunos matriculados no Ensino Médio, em Alagoas, estudam em anos que não correspondem a sua idade e, nos últimos anos, a distorção atinge 50%.

A Secretaria de Educação e do Esporte de Alagoas tem procurado estabelecer parceria com os municípios para efetivar as seguintes ações: colaboração mútua em relação ao transporte escolar dos alunos, permuta de servidores, cessão de espaços físicos, matrícula unificada, entre outras. Além dessas questões, constata-se uma grande carência de professores, principalmente nos municípios de pequeno porte, com elevado percentual de docentes sem a habilitação adequada para ministrar determinadas disciplinas das Áreas de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira.

Nesse cenário, constata-se também a falta de uma proposta de currículo integrado, que contemple as modalidades e as especificidades do Ensino Médio, um programa de formação inicial e continuada dos docentes e dos técnicos do Ensino Médio, um programa de correção da distorção idade/ano escolar, de cursos de formação profissional para os alunos trabalhadores, de condições básicas de infraestrutura, de equipamentos e mobiliários adequados às atividades de ensino-aprendizagem, de laboratórios de ciências e de informática, de bibliotecas escolares atualizadas, de uma proposta de hora-atividade para estudo e planejamento do processo pedagógico na escola, de propostas de reforço da aprendizagem, de uma gestão mais efetiva do trabalho pedagógico nas escolas e de cumprimento da finalidade do trabalho educativo escolar.

Para enfrentar esse problema, a LDB/1996 instituiu a progressão continuada, que já vigora na maior parte das escolas do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Alagoas. A lei assegura ao aluno ser promovido para a série seguinte mesmo que não alcance resultados satisfatórios em algumas disciplinas na série anterior.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No decorrer deste texto, os indicadores educacionais de Ensino Médio da Rede Pública de Alagoas, as condições da infraestrutura, o abandono escolar, a distorção entre idade e ano, a ausência de políticas públicas e a falta de estratégias para combater tais questões, preocupam os educadores de forma geral. Nesse sentido, é fundamental destacar que, em Alagoas, vêm sendo desenvolvidas ações, cuja lógica não

expressa uma vontade política de reverter o quadro doloso da educação de Ensino Médio no estado.

A democratização do acesso ao Ensino Médio público, no estado de Alagoas, passa por uma compreensão mais aberta dos problemas e das alternativas para superar os desafios dessa etapa de ensino. Isso requer ações mais coordenadas e efetivas, que congreguem novas formas do processo pedagógico, da gestão e da seleção de conteúdos a serem ensinados à formação e à remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e da gestão escolar, aos investimentos públicos realizados e criar a motivação pela escola (KRAWCZYK, 2009). De todo modo, ainda que a escola não seja suficientemente atraente, o que não se pode ignorar é o aumento dos anos de escolaridade entre as gerações mais jovens brasileiras, entre outros. Esses são os desafios a serem vencidos pelo Ensino Médio público em Alagoas.

Espera-se que os estudantes, tanto os do Ensino Médio quanto os do Fundamental, desenvolvam aptidão de compreender e saber fazer escolhas, expressar ideias e tomar decisões pertinentes ao seu contexto. Enfim, que possam construir seu espaço de aprendizagem, ter uma melhoria na condição humana e se interessem pela escola.

Acredita-se que o aspecto central de uma educação básica de boa qualidade requer a aplicação de políticas consistentes e que, ao mesmo tempo, combatam os desperdícios de recursos, para elevar a qualidade do aprendizado e superar a reprovação e o abandono escolar, que são as principais necessidades da educação pública de Alagoas. Sem tocar nesses problemas centrais, continuaremos a patinar em graves distorções e erros que nos custarão muito mais do que já nos custa em um futuro bem presente.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary Garcia (Orgs). **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO/ MEC, 2003.

ABREU, G. Nitecy. **Concepções de interdisciplinaridade no trabalho docente dos professores de ensino médio da rede estadual e a reforma curricular**: um estudo de caso. Maceió: UFAL/CEDU, 2009. Dissertação de Mestrado.

ALAGOAS. **Diagnóstico do Ensino Médio**. Diretoria do Ensino

Médio. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Maceió, 2000.

_____. **Perfil do aluno do Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Alagoas**. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Programa de Ensino Médio. VERAS, Edmilson Correia (Coord. da Pesquisa) Maceió, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Maria (orgs). A gênese do decreto n. 5.154 | 2004: um debate no contexto da democracia restrita In: **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAWCZYK, N. R. **O ensino médio no Brasil**. - Ação Educativa São Paulo 2009.

_____. A escola média: um espaço sem consenso **Cad. Pesqui.** n. 120 São Paulo, 2003

LDB, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. São Paulo: Saraiva, 1997.

A LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ETAPAS E PROCEDIMENTOS DE UMA INVESTIGAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Célia Maria Medeiros Barbosa da Silva⁴⁹

INTRODUÇÃO

O ensino de português, no nível médio, tem sido o foco de questionamentos teóricos e metodológicos, em face dos resultados preocupantes apresentados, desde a última década, pelos sistemas de avaliação educacional em andamento em nosso país, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tal preocupação se justifica pelo fato de essas avaliações estarem sinalizando que os egressos dessa última etapa da educação básica têm sérias limitações de leitura e de escrita em língua materna.

Entendemos que esses resultados nos vêm demonstrando que há certa urgência para que se produzam conhecimentos a respeito, que possam, ao mesmo tempo, esclarecer os motivos desse fenômeno inquietante e forneçam subsídios para propostas adequadas de intervenção. De fato, já existem alguns estudos consistentes sobre as questões relacionadas ao ensino de língua portuguesa que abrangem aspectos de leitura e de escrita, mas poucos voltados para o ensino médio. Além disso, a informação a esse respeito tende a ser mais propriamente orientada no sentido daquilo que se pressupõe que a escola e os professores devam fazer do que daquilo que se passa, efetivamente, na aula de português, nesse nível de ensino, isto é, de que modo a aula de português se realiza na sala de aula.

Considerando essas possíveis realidades, neste artigo, pretendemos discorrer acerca de uma investigação⁵⁰ realizada por, aproximadamente, um ano na aula de português de uma escola pública de ensino médio

49 Doutora e mestra em Estudos da Linguagem, pela UFRN. Professora e pesquisadora do Curso de Letras da Universidade Potiguar. E-mail: celiabarbosa@unp.br; celiabarbos@hotmail.com.

50 Este artigo é um recorte dos aspectos metodológicos, capítulo 2, tratados em nossa tese de Doutorado, intitulada A aula de português no ensino médio: o ensino que se deseja, o ensino que se faz. Disponível em http://bdt.d.bczm.ufrn.br/tesesimplificado/tde_arquivos/20/TDE-2010-06-16T234820Z-2700/Publico/CeliaMMBS_TESE.pdf

da cidade de Natal/RN, precisamente, como ocorreu a entrada no ambiente escolar até as etapas e os procedimentos da pesquisa. Para isso, num primeiro momento, apresentamos o ambiente escolar onde a investigação foi realizada, ressaltando, além da infraestrutura, como é conduzida a gestão da escola e como se caracteriza a sua clientela, conforme o Projeto Político-pedagógico⁵¹ (ESCOLA, 2008). Em seguida, falamos sobre a entrada no campo de investigação, desde o nosso primeiro contato com a direção da escola e com a professora de português, até a recepção dos alunos, quando fomos assistir à primeira aula nas duas turmas da 2ª série, no turno vespertino. Por fim, abordamos a pesquisa na escola e os procedimentos de investigação. Nessa parte, enfatizamos que, por ter ocorrido num ambiente natural, uma escola pública de ensino médio, nossa pesquisa assume um caráter qualitativo do tipo etnográfico (cf. LUDKE e ANDRÉ, 2005).

O AMBIENTE ESCOLAR

O ambiente de nossa entrada é uma escola pública da cidade de Natal/RN, que foi instituída, inicialmente, com o objetivo de proporcionar à comunidade ensino profissionalizante de qualidade, considerando a necessidade do mercado de trabalho em consonância com os conhecimentos já adquiridos pelos alunos. Com a implantação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96* (BRASIL, 2006), as escolas cujo currículo contemplava cursos profissionalizantes passaram a oferecer somente o ensino médio. Como a instituição se inseria nessa realidade, a partir de 2000, passou a funcionar, exclusivamente, como escola de ensino médio. Para esse funcionamento, cujo critério foi a faixa etária de sua clientela, as turmas foram distribuídas, respectivamente, em quinze salas de aula, para atender aos três turnos: matutino, das 7h às 11h30; vespertino, das 13h às 17h30, e noturno, das 19h às 22h30, com intervalo de vinte minutos, para o diurno, e dez, para o noturno.

A gestão da escola é conduzida por um diretor e um vice-diretor, ambos do quadro funcional, escolhidos através de eleição direta pelos alunos, pelo corpo docente e pelos funcionários. Esses gestores contam

51 Doravante, utilizaremos PPP

com o apoio de oito supervisores pedagógicos, três coordenadores administrativos e um secretário geral. De acordo com o seu PPP (ESCOLA, 2008, p. 1-8), a escola tem por missão “[...] oferecer ensino médio de qualidade sintonizado com o contexto social, desenvolvendo competências e habilidades para o exercício da cidadania”. Assim, ela procura construir a sua prática propondo problemas e desafios que conduzam os alunos a elaborarem hipóteses e vivenciá-las, de forma que a aprendizagem seja significativa para eles, “[...] no sentido de saberem o que e para que estão aprendendo”. Para isso, a escola considera relevante a história de vida de seus alunos, seu nível de conhecimento, sem perder de vista as diferenças individuais.

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria da Escola, a instituição atende a uma clientela de, aproximadamente, um mil oitocentos e cinquenta e quatro alunos, distribuída em quinze turmas, por turno, num total de quarenta e cinco. Essa clientela é oriunda de comunidades carentes de Natal e da grande Natal, com faixa etária de catorze a dezenove anos, no diurno, e de quinze a cinquenta, no noturno, que desejam concluir essa última etapa da educação básica. De acordo com o PPP (*Id. Ibid.*, p. 5),

quase 100% dos alunos desejam cursar o ensino médio, conseguir um estágio remunerado para ajudar a família, ao tempo em que vislumbram o acesso à universidade, pois sabem que um curso médio é pouco para concorrer num mercado tão seletivo e num mundo global como o atual.

Ressalte-se, no entanto, que, mesmo reconhecendo que a sua clientela almeja concluir o ensino médio, a escola convive, hoje, com uma taxa anual de mais de quarenta e cinco por cento de desistência, predominantemente no turno noturno. Essa desistência ocorre por circunstâncias mais urgentes como, por exemplo, dedicação integral ao trabalho, casamento e gravidez:

É característico de o noturno receber em quase sua totalidade alunos que cursaram Educação de Jovens e Adultos, outros que iniciaram o ensino médio e estão retornando para concluir e outros que terminaram

há algum tempo pelo menos um curso de 2º grau, e interromperam a vida escolar por motivo de gravidez, casamento e/ou trabalho, encontram-se em grau elevado de dificuldades em leitura e escrita, operações básicas de matemática e em conteúdos de Química e Física, e estão tentando reforço escolar visando à melhoria da qualidade de vida por meio do acesso à universidade e qualificação profissional (ESCOLA, 2008, p. 5).

Para poder atender a esses desafios, o currículo da escola está estruturado segundo os eixos da interdisciplinaridade e da contextualização. O primeiro permite a permeabilidade entre as diversas áreas e disciplinas, cruzando o conhecimento de uma dessas áreas com as demais. O segundo prevê que todo conhecimento do aluno parta de sua experiência, de seu conhecimento de mundo. Os conteúdos, então, são entendidos como meios para alcançar os objetivos. Estão divididos, portanto, em “[...] 03 (três) áreas de conhecimento e outra diversificada, correspondendo a 75% (setenta e cinco por cento) de base nacional” (*Id. Ibid.*, p.10). A disciplina Língua Portuguesa está inserida na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Em cada turno, existem três professores para essa disciplina, que atendem a um público de 1ª a 3ª séries.

As salas de aula estão equipadas com carteiras para os alunos e uma mesa com cadeira para o professor, além de um quadro afixado na parede com dupla divisão: o tradicional, de cimento, onde se utiliza o giz, e o quadro branco, onde se escreve com pincel. O espaço destinado às salas de aula é compatível com o número de alunos. Contudo, há problemas de ruídos externos e internos, que interferem na condução das aulas. Há, também, o próprio barulho do movimento interno, principalmente nas duas primeiras aulas. O entrar e sair de alunos e as conversas nos corredores costumam atrapalhar o desenvolvimento da aula e a concentração.

Além das salas de aula, existem, na escola, outros espaços que subsidiam o professor em sua prática docente, como a telessala, o laboratório de informática e a biblioteca. A telessala é equipada com TV, vídeo e fitas de vídeo da TV Escola. O uso desse espaço deve ser previamente planejado pelo professor que, para isso, conta com o

suporte da grade de programação encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC). O laboratório de informática é um ambiente onde o aluno pode sistematizar trabalhos, pesquisar na internet, imprimir seus textos, entre outras atividades. A biblioteca oferece serviço de empréstimo e tem uma área conveniente, onde se encontram estantes compatíveis com o acervo de livros existentes, e seis mesas de leitura. Apresenta, ainda, um espaço cultural, no qual se encontram recursos audiovisuais, como lâminas, cartazes, mapas e um globo. Ali o aluno encontra, também, revistas informativas, livros didáticos e paradidáticos, obras literárias, enciclopédias e dicionários de português e de inglês. Esse acervo, no entanto, é bastante limitado para uma escola de ensino médio desse porte, na medida em que a maioria dos títulos não atende, suficientemente, ao aluno em sua busca por aprimorar os conteúdos estudados em sala de aula.

A ENTRADA NA ESCOLA

Em julho de 2006, no semestre anterior ao início desta pesquisa, procuramos a direção para informar sobre o nosso interesse em conhecer um pouco mais da realidade da escola, especificamente o modo como a disciplina Língua Portuguesa é trabalhada em sala de aula. Como a direção, a equipe pedagógica e os professores de português, principalmente os do turno vespertino, já conheciam o trabalho que desenvolvíamos nas práticas de ensino com os alunos do Curso de Letras da Universidade Potiguar – UnP – e a execução das ações do projeto de extensão Cais da Leitura, também desse curso. Não sentimos nenhuma dificuldade, mesmo que informalmente⁵², de colher informações preliminares que subsidiariam o nosso projeto para a seleção do Doutorado, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – PPgEL.

Assim, com a devida autorização da direção da escola e o consentimento da professora de português responsável pelas turmas, concentramos a investigação em duas salas da 2ª série (09 e 10) do turno vespertino, nos meses de agosto e setembro deste ano. É

52 Essa informalidade se justifica pelo fato de não termos respaldo da UFRN para o desenvolvimento da investigação, pois ainda não éramos aluna regular do PPgEL.

importante registrar que a escolha por essa série deu-se pelo fato de essa ser uma etapa em que se pode atribuir uma consolidação do ensino médio. Acreditamos que essa consolidação ocorre porque o aluno já está adaptado às novas disciplinas, como Física, Química e Biologia, à inserção de assuntos voltados para a teoria e a história da literatura brasileira e para o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. Acrescentamos que, em se tratando de uma escola que só oferece o ensino médio, a 2ª série pode ser caracterizada como a fase em que o aluno está integralmente inserido na cultura escolar, na medida em que infraestrutura, equipe pedagógica, práticas docentes e colegas de sala de aula já fazem parte de sua vivência nesse ambiente escolar por mais de um ano.

Como o nosso propósito, na ocasião, era apenas de colher uma pequena amostragem de como a articulação língua e uso é trabalhada em sala de aula, assistimos a cinco aulas da disciplina Língua Portuguesa, que relatamos em um jornal de campo. Em 2007, tivemos a aprovação do projeto e, a partir daí, iniciamos a implantação da pesquisa com a entrada em campo, conforme um programa metodológico de coleta de informações.

Durante duas semanas, reunimo-nos com a professora para planejar a nossa coleta de informações, discutir sobre que aulas seriam pertinentes à nossa investigação e em quais turmas essas aulas ocorriam em dois horários consecutivos. A nossa opção por tais horários deve-se ao fato de que teríamos mais tempo com os alunos em sala de aula, o que nos proporcionaria mais interação no decorrer da aula. Além disso, procuramos conhecer detalhadamente os espaços da escola por onde conviveríamos nesse processo de investigação, como as duas salas de aula objeto de investigação, a biblioteca, a sala de professores e a telessala.

Após a escolha das turmas, pedimos à professora que nos falasse mais sobre o perfil dos alunos dessas turmas e lhes comunicasse a nossa entrada, a fim de que pudéssemos ter um acesso o mais natural possível, pois, de acordo com Hargreaves (1967, p. 193), estar bem informado sobre o ambiente onde se desenvolverá a investigação “[...] permite uma entrada fácil na situação social, reduzindo a resistência dos membros do grupo e apresenta menos riscos de perturbar a situação ‘natural’”.

Isso foi proveitoso quando passamos a frequentar esses espaços,

porque percebemos, no primeiro dia da entrada em sala de aula, que a nossa presença era considerada como a de alguém que estava ali para integrar-se à turma. Salientamos que a nossa presença só era até então conhecida por uma das turmas. Veja-se o relato nos fragmentos a seguir do jornal de campo⁵³:

*(JC-A1)*⁵⁴

Sala 11. Hoje, 30/04/2007, assisti a duas aulas nessa sala com a professora, das 13h às 14h40. Assim que entrei, a professora me apresentou. Disse aos alunos que eu estava observando as suas aulas, pois estava recolhendo dados para minha pesquisa do doutorado. Verifiquei que os alunos já haviam sido comunicados da minha presença.

(JC-A2)

Hoje, 07/05/2007, assisti a duas aulas na sala 12 com a professora, das 16h às 17h25. Como ainda não tinha sido apresentada na turma pela professora, ela me pediu que eu mesma me apresentasse. Para isso, informei à turma que estava ali também como aluna e que gostaria que eles ficassem à vontade, pois durante todo ano, iríamos conviver juntos.

Como se pode verificar, apesar de a nossa presença ter sido comunicada pela professora apenas em uma turma, tivemos, nas duas salas, uma boa aceitação por todos os seus membros, o que nos fez reforçar o nosso compromisso de estar ali como se fôssemos um deles: uma aluna também, embora executando atividades de pesquisa, isto é, uma “aluna-pesquisadora”. Nesse reforço, enfatizamos, ainda, que poderíamos ter uma denominação maior - “professora-aluna-pesquisadora” - pois muitos alunos haviam participado dos projetos desenvolvidos pela universidade onde atuamos como professora.

Esses encaminhamentos foram muito importantes para a entrada e a permanência na cultura escolar, principalmente a da sala de aula, na medida em que procuramos, logo no primeiro encontro, falar abertamente com os alunos, mostrando-lhes quais seriam os nossos propósitos e que tarefas iríamos desenvolver para a concretização

53 Relatos transcritos durante o período de observação da aula de português em duas turmas da 2a série de uma escola pública de ensino médio.

54 JC – Jornal de Campo; A – para indicar aula, seguida do número correspondente a essa aula: A1, A2, A3 etc

desses propósitos. Por isso, as reuniões com a direção e toda sua equipe, o registro das aulas, a coleta de informações, a entrevista com a professora e a aplicação dos questionários para os alunos transcorreram de uma forma tão natural que, em muitas situações, deparávamos com cenas inusitadas, como, por exemplo, escolher cores de batom com as meninas para ver se combinava com a nossa pele, falar de futebol com os meninos ou até mesmo sentarmos para resolver questões relacionadas a outros conteúdos que não eram o de língua portuguesa.

ABORDAGENS DA PESQUISA NA ESCOLA, ETAPAS E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Porter ocorrido num ambiente natural—uma escola pública de ensino médio – onde nos situamos por um período de, aproximadamente, um ano, nossa pesquisa assume um caráter qualitativo do tipo etnográfico (LUDKE e ANDRÉ, 2005). A utilização da abordagem etnográfica em nossa pesquisa justificou-se por entendermos que, para conhecer a cultura escolar, são necessárias ferramentas investigativas, a fim de que as condições para “registrar”, “colher” e “analisar” sejam bem melhores.

Em se tratando do conhecimento cultural do ambiente a ser investigado, Michael Agar (1994) afirma que a etnografia pode transformar o modo de nos entendermos e entendermos os outros. Nesse caso específico, o termo cultura pode ser compreendido como

[...] algo que essas pessoas “têm”, mas é mais que isso.... também é o que acontece a você quando você encontra diferenças, se dá conta de algo em você, e trabalha para entender por que as diferenças aparecem. Cultura é uma consciência, e a consciência é algo que revela o ego escondido e abre caminhos a outros modos de ser.⁵⁵ (*Id. Ibid.*, p. 20).

Dessa forma, utilizamos a abordagem etnográfica por entender que

55 “[...] something those people “have”, but it’s more than that. . . . It’s also what happens to you when you encounter differences, become aware of something in yourself, and work to figure out why the differences appeared. Cul-ture is an awareness, a consciousness, one that reveals the hidden self and opens paths to other ways of being.” (Tradução nossa).

o nosso objeto de estudo—o ensino da disciplina Língua Portuguesa—deve ser investigado a partir das práticas que professor e alunos desenvolvem no ambiente em que se dá o processo de ensino e aprendizagem: a sala de aula. Para isso, precisamos descrever, cuidadosamente, todo esse processo, desde a situação supostamente mais trivial até aquela que possa influenciar diretamente nesse processo, considerando a diversidade cultural ali presente.

O processo de descrição é tão importante que, no decorrer da nossa entrada em campo, fomos redimensionando o olhar no nosso objeto de estudo. De acordo com Firestone e Dawson (1981), isso ocorre porque, em muitos casos, o problema é redescoberto no campo. Assim, se antes centrávamos nossa atenção nas questões relacionadas à língua e ao seu uso, passamos a investigar o ensino que se deseja e o que efetivamente se faz em sala de aula. Esse redirecionamento ocorreu em razão de termos percebido que o material coletado na nossa entrada fornecia subsídios para examinar o que, efetivamente, vai ocorrendo na aula de português no ensino médio.

Sobre isso, como refere Nunan (2007, p. 56), a abordagem etnográfica valoriza muito a coleta e a interpretação de dados, e, em contraste nítido com o método experimental, questões e hipóteses frequentemente surgem durante a fase do inquérito. Para Wilson (1977), a pesquisa etnográfica fundamenta-se em dois conjuntos de hipóteses sobre o comportamento humano: a hipótese naturalista-ecológica e a hipótese qualitativo-fenomenológica.

A hipótese naturalista-ecológica tem como foco a crença de que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que a pessoa se encontra. Isso quer dizer que qualquer tipo de pesquisa que afasta o indivíduo do seu ambiente natural está negando o alcance dessas forças contextuais, o que resulta em deixar de entender o fenômeno estudado em sua totalidade.

A hipótese qualitativo-fenomenológica estabelece ser quase impossível compreender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial onde os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. Dessa forma, o pesquisador deve tentar achar meios para compreender o significado manifesto e latente dos comportamentos dos indivíduos, ao mesmo tempo em que procura manter sua visão objetiva do fenômeno.

Em se tratando de nossa pesquisa, procuramos seguir os encaminhamentos das duas hipóteses propostas por Wilson (*Id. Ibid.*). Tais encaminhamentos são justificados, uma vez que, durante nossa observação, tanto na primeira quanto na segunda etapa, fizemo-nos presentes no contexto escolar e, assim, à medida que íamos sendo mais aceitos nesse ambiente, buscávamos meios para entender a participação dos sujeitos no fenômeno interativo de sala de aula, colocando-nos sempre no papel de investigador. Em outras palavras, durante a nossa investigação, procuramos não nos afastar do ambiente escolar, mas “atuar” num papel subjetivo de participante e objetivo de observador, situando-nos numa posição diferenciada para compreender e interpretar a atuação do professor e dos alunos no contexto de sala de aula.

Ludke e André (2005, p. 15) afirmam que, apesar de já terem existido algumas pretensões para nomear o processo de coleta e análise de dados durante a observação participante, não há um método que possa ser indicado como o melhor ou mais efetivo. Isso ocorre porque “[...] a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado” (STUBBS e DELAMONT *apud* LUDKE e ANDRÉ, *Id. Ibid.*). Na maioria das vezes, o pesquisador vai trabalhando a sua investigação por meio das seguintes etapas:

A primeira etapa envolve a seleção e definição de problemas, a escolha do local onde será feito o estudo e o estabelecimento de contatos para a entrada em campo. Nessa etapa inicial também estão incluídas as primeiras observações, com a finalidade de adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção de aspectos que serão mais sistematicamente investigados. [...].

A segunda etapa da pesquisa consiste numa busca mais sistemática daqueles dados que o pesquisador selecionou como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado [...].

A terceira etapa da pesquisa etnográfica consiste na explicação da realidade, isto é, na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno

estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo [...] (LUDKE e ANDRÉ, 2005, p. 15-16).

Na primeira dessas etapas, o objeto de estudo pode ainda não estar diretamente vinculado a uma linha teórica predeterminada. Essa etapa se caracteriza por ser a fase inicial, em que o pesquisador faz as suas primeiras observações, com a finalidade de adquirir o maior número de informações sobre a sua pesquisa para que, posteriormente, possa eleger aquelas que serão sistematicamente investigadas. Isso é possível porque, “[...] diversamente de outros esquemas mais estruturados de pesquisa, a abordagem etnográfica parte do princípio de que o pesquisador pode modificar os seus problemas e hipóteses durante o processo de investigação” (*Id. Ibid.*, p. 15).

Em relação à segunda etapa da pesquisa, Wilson (1977) garante que, como a pesquisa etnográfica objetiva descobrir as estruturas de significado dos participantes, nas diferentes formas em que são anunciadas, os tipos de dados mais importantes no desenvolvimento dessa pesquisa são: a) forma e conteúdo da interação verbal dos participantes; b) forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador; c) comportamento não verbal; d) padrões de ação e não ação; e) traços, registros de arquivos e documentos. É importante registrar que, no decorrer dessa etapa, pode haver mudanças nos tipos de dados coletados, uma vez que as informações colhidas e as teorias que embasarão a pesquisa devem ser empregadas com a finalidade de direcionar a subsequente coleta de dados.

A terceira etapa da pesquisa envolve o desenvolvimento de teorias, quando o pesquisador vai procurar aplicar as teorias, considerando a realidade observada diariamente. Essa consequente interação entre o material coletado e a sua possível elucidação teórica permite a estruturação de um quadro teórico dentro do qual o objeto de estudo pode ser interpretado e compreendido.

Para o desenvolvimento da nossa investigação, o corpus foi elaborado de acordo com cada uma dessas etapas. Como a nossa pesquisa tinha por objetivo investigar o modo como a disciplina Língua Portuguesa é trabalhada em duas turmas da 2ª série do ensino médio, portanto, como se realiza a aula de português nesse nível de ensino,

decidimos que esta investigação teria como referência uma escola da rede pública estadual que apresentasse as seguintes características: a primeira, oferecer apenas ensino médio em seus três turnos de funcionamento, o que já nos despertava para um estudo, pois esse nível de ensino ainda carece de estudos voltados especificamente para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa. Nesse caso, é importante registrar que, apesar de muitas pesquisas aplicadas ao ensino e à aprendizagem de língua materna estarem focadas no ensino fundamental, isso é pouco frequente nessa última etapa da educação básica. Daí resulta a demanda por pesquisas que ajudem a entender por que motivos, no ensino médio, as competências relacionadas ao campo da linguagem ainda estão longe do patamar desejado, como sinalizam, mesmo que parcialmente, avaliações de caráter nacional, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); a segunda, por ser uma escola pública localizada no centro da cidade de Natal, mas que tem uma clientela oriunda de diversos bairros da cidade, inclusive os da periferia.

Como já enfatizamos no item 3 deste artigo, que descreve a nossa entrada na escola, a primeira etapa da pesquisa iniciou-se em julho de 2006, quando passamos a frequentar a comunidade a ser investigada e a conviver com seus membros. De acordo com Ludke e André (2005, p. 17), um dos maiores desafios da abordagem etnográfica refere-se ao papel e às tarefas desempenhadas pelo observador. Isso ocorre porque, desde os contatos iniciais com os membros da comunidade escolar, “[...] o observador deve-se preocupar em se fazer aceito, decidindo quão envolvido estará nas atividades e procurando não ser identificado com nenhum grupo particular” (LUDKE e ANDRÉ, *Id. Ibid.*). Tais procedimentos são essenciais para que o observador consiga obter as informações necessárias à sua investigação.

Assim, após procedermos a esses primeiros contatos, demos início à coleta de informações, no período de abril a junho de 2007, em duas turmas da 2ª série do turno vespertino: salas 11 e 12. Essa primeira etapa denominamos de **observação diagnóstica** e utilizamos o **jornal de campo** para registrar e descrever as aulas observadas. Além disso, procuramos sensibilizar, nessa etapa, os participantes em relação à nossa presença no contexto de sala de aula.

A segunda etapa de nossa investigação ocorreu no período de

julho a dezembro de 2007, que nomeamos de **observação intensiva**, na medida em que procuramos intensificar a sistemática de coleta de informações. Assim, em continuidade às observações, além dos registros de aulas no jornal de campo, utilizamos dois gravadores de áudio (ligados simultaneamente, em locais diferentes da sala). Nessa etapa, também, aplicamos um questionário com os alunos e realizamos uma entrevista com a professora.

A terceira etapa consistiu na análise do *corpus*, formado pelos documentos resultantes da coleta. Para isso, procedemos à descrição dos eventos registrados, a fim de que fossem encontrados os princípios subjacentes ao objeto investigado, e as informações coletadas fossem situadas num contexto mais amplo (Esses princípios constituíram os eixos temáticos das análises). Na continuidade, passamos a interpretar esse material, procurando os significados que propiciam a compreensão da realidade em estudo.

Quanto aos procedimentos de análise desenvolvidos nesta investigação, voltaram-se para o detalhamento de como a disciplina Língua Portuguesa é trabalhada em duas turmas da segunda série do ensino médio de uma escola pública da rede estadual da cidade de Natal/RN, ou seja, a própria efetivação da aula de português nesse nível de ensino. Situados no âmbito da Linguística Aplicada, esses procedimentos acompanharam uma metodologia que adota aportes da Etnometodologia Linguística, da Etnografia Escolar e da Linguística Funcional, naquilo que foi pertinente para esclarecer os discursos produzidos nas situações de aulas observadas e nos documentos coletados, enquanto conduzem a pesquisa numa perspectiva qualitativa e interpretativa, de base etnográfica. Seguindo procedimentos da abordagem qualitativa, as análises consistem em descrever e interpretar o que se faz na aula de português nesse nível de ensino. Num primeiro momento, procuramos identificar as recorrências mais comuns nas aulas das duas turmas investigadas. Uma vez descritos e sistematizados em eixos temáticos, procedemos à interpretação, como forma de buscar respostas para os objetivos da pesquisa.

A propósito da pesquisa qualitativa e da relevância dos dados e da análise interpretativa na produção de teoria, Strauss e Corbin (2008) falam do que entendem por teoria fundamentada. Para os autores, trata-se da teoria que foi derivada de dados, sistematicamente reunidos e analisados por meio de processo de pesquisa. Eles afirmam que essa

teoria “[...] tende a se parecer mais com a ‘realidade’ do que a teoria derivada da reunião de uma série de conceitos baseados em experiências ou somente da especulação (como alguém acha que as coisas devem funcionar)” (*Id. Ibid.*, p. 25). E justamente por isso pretendemos produzir conhecimentos sobre a realidade da aula de língua portuguesa, com base em dados colhidos em situação escolar. Assim, com base no ensino que ali se faz, podemos propor encaminhamentos para o ensino que, acreditamos, seja adequado às especificidades dessa mesma realidade. De fato, como ainda afirmam esses autores, “Teorias fundamentadas, por serem baseadas em dados, tendem a oferecer mais discernimento, melhorar o entendimento e fornecer um guia importante para a ação” (*Id. Ibid.*). É no sentido de tornar viável essa ação, traduzida na forma de encaminhamentos para o ensino de língua portuguesa, que montamos o quadro metodológico desta investigação. Isso reforça a pertinência dessa abordagem na nossa pesquisa, pois o que pretendíamos era produzir conhecimento sobre o ensino de português, com base em dados coletados em situação concreta de ensino e aprendizagem.

Para análise, foram utilizados registros em Jornal de Campo e transcrições de dezessete aulas, identificadas em função de turma, da data e do tema. Dessas transcrições, foram privilegiados os trechos daquelas aulas em que foram abordados alguns dos conteúdos curriculares sobre questões de língua. Vale salientar que o estudo do corpus foi feito a partir do que os documentos apresentavam, em função dos interesses da pesquisa e da metodologia adotada.

Assim, na descrição, identificamos as linhas gerais das recorrências, como os tópicos das aulas, os procedimentos, as atitudes professor-aluno e aluno-aluno. Para facilitar a leitura dos documentos em análise, adotamos a seguinte codificação: Jornal de Campo (JC), seguido do número da aula observada – Aula 1 (A1), Aula 2 (A2), por exemplo –, de modo que a notação (JC-A4) corresponde à fonte do fragmento; Aula 7 (A7), Aula 12 (A12), por exemplo, para indicar a aula de onde retiramos o fragmento transcrito; Questionário - Aluno (QA), seguido do número que marcará quem é esse aluno, por exemplo, (QA3), que equivale a um fragmento retirado do questionário-aluno 3; Entrevista – Professora (EP), para indicar que o fragmento foi retirado da entrevista com a professora. Por fim, para realçar aquilo que está em análise, adotamos o negrito em algumas palavras ou expressões.

A partir das recorrências, descrevemos as aulas em suas várias fases, nesta investigação, entendidas e definidas como cenas – o detalhamento dos eventos de aula, observados em vários momentos. Em seguida, organizamos as recorrências em eixos predominantes, que tendiam a caracterizar a aula e a constituir o formato de cada momento observado: a abertura, o desenvolvimento, os encaminhamentos e a conclusão. Salientamos que a designação desses formatos está relacionada às ações de sala de aula, como por exemplo: manter os primeiros contatos com alunos e situá-los na aula – a abertura; explorar os conteúdos curriculares planejados e trabalhar com procedimentos de ensino e aprendizagem para a fixação desses conteúdos (revisão, exercícios, e trabalhos em grupo e individual, avaliação, entre outros) – o desenvolvimento; conduzir tarefas para as aulas seguintes – os encaminhamentos; e dar por encerrada a aula – a conclusão.

Em seguida, na interpretação, procuramos verificar o significado dos princípios subjacentes (os eixos temáticos das análises), tomando sempre como referência a perspectiva dos participantes (cf. LUDKE e ANDRÉ, 2005; NUNAN, 2007; WILSON, 1977). Com isso, procuramos fazer uma triangulação com os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM* (BRASIL, 1999), *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais* (BRASIL, 2002), o Projeto Político-pedagógico – PPP (ESCOLA, 2008), o questionário dos alunos, a entrevista da professora e o livro didático. Lembramos que, em consonância com a abordagem qualitativa, os aspectos interpretativos levaram em conta, também, os documentos referentes às políticas públicas para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa no ensino médio, atentando-se para como suas diretrizes e encaminhamentos intervêm na aula de português nesse nível de ensino.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS, À GUIA DE CONCLUSÃO

Como vimos, o ambiente de nossa pesquisa é uma escola da rede pública de ensino médio da cidade de Natal/RN, que atende, em média, a um mil oitocentos e cinquenta e quatro alunos. Nesse ambiente escolar, percebemos que existem outros espaços, além da sala de aula, que subsidiam a prática do professor na aula de português, como a telessala e a biblioteca. Quanto à biblioteca, apesar de o currículo da

escola estar estruturado segundo eixos da interdisciplinaridade e da contextualização, o acervo disponível nesse espaço ainda se encontra bastante limitado para uma escola do porte da instituição de ensino onde realizamos a nossa investigação, pois a maioria dos títulos não atende suficientemente ao aluno, quando ele busca aprimorar os conteúdos estudados em sala de aula, principalmente aqueles voltados para o ensino de língua portuguesa.

Verificamos também que, como nossa investigação ter um caráter qualitativo, do tipo etnográfico, a utilização da abordagem etnográfica foi sobremaneira importante para a nossa entrada e permanência na cultura escolar, uma vez que procuramos seguir os encaminhamentos dados por essa abordagem para sermos aceitos no ambiente investigado. Por isso, no período de observação, tanto na primeira etapa (observação diagnóstica) quanto na segunda (observação intensiva), procuramos nos fazer presentes no contexto escolar e, à medida que íamos sendo mais aceitos nesse ambiente, buscávamos meios para entender a participação dos sujeitos no fenômeno interativo da aula de português, posicionando-nos sempre no papel de investigador.

Assim, durante todo o processo da investigação, procuramos não nos afastar do ambiente escolar, mas atuar em um papel subjetivo, de participante, e objetivo, de observador, situando-nos numa posição diferenciada, para compreender como, efetivamente, a aula de português ocorre no contexto de sala de aula.

REFERÊNCIAS

AGAR, Michael. **Language shock: understanding the culture of conversation**. New York: William Morrow, 1994.

BRASIL. Lei n. 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretária de Edições Técnicas, 2006.

_____. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

ESCOLA Estadual Prof. Anísio Teixeira. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. Natal, 2008. (mimeo)

HARGREAVES, David Harold. Social relations in secondary school. In: NISBET, John. D. (Org.). **Educational research in action**. Londres: University of London Press, 1967, 342 p.

FIRESTONE. William A.; DAWSON, Judith A. **To ethnograph or not to ethnograph? Varieties of qualitative research in education. Research for Better Schools**. Philadelphia: Pen., 1981.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005.

NUNAN, David. **Research Methods in Language Learning**. 17. ed. Cambridge: University Press, 2007.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STUBBS, Katherine M; DELAMONT, Sara (Orgs.). Explorations in classroom observation. In: LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005.

WILSON, Stephen. The use of ethnographic techniques in educational research. In: **Review of Educational Research**, 47: 245-265, 1977.

INVESTIGANDO AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE LETRAMENTO. O QUE ELES PENSAM SOBRE O ASSUNTO?

Alexsandra Maia Nolasco de Castro (UERN)⁵⁶

Giovana Carla Cardoso Amorim (UERN)⁵⁷

INTRODUÇÃO

A diversidade de conceitos e de concepções sobre o tema letramento constitui-se um referencial de análise imprescindível à formação do educador. Após o ano de 1980, principalmente na atualidade, falar em letramento é estar falando sobre a formação de cidadãos críticos e participantes, é estar se referindo a sujeitos ativos, nas diversas práticas sociais que demandam a sociedade letrada. Nesse sentido, o tema escolhido se justifica pelo fato de buscar, através da pesquisa e da coleta de dados, informações necessárias para se compreender a concepção de letramento dos professores. Nesse caso específico, verticalizamos a abordagem para os professores do Ensino Médio.

A palavra letramento é um termo novo, usado no vocabulário das áreas de Educação e das Ciências Linguísticas. Surgiu para dar conta da complexidade de acontecimentos que surgem no mundo da linguagem, no que se refere aos seus usos sociais. As práticas de letramento são fenômenos existentes na realidade, que passaram a ser estudados, definidos e questionados na atualidade. Nesse sentido, a opção pela investigação da temática se torna mais significativa, tendo em vista a evolução das definições de conceitos ao longo da história e a necessidade de investigar essas construções de natureza teórico-prática, no dia a dia da sala de aula. Por isso, a pesquisa foi realizada em três Escolas Públicas da Cidade de Mossoró/RN, com três professores do 1º ano do Ensino Médio.

56 Aluna do Curso de Pedagogia (FE/UERN) e bolsista de iniciação científica na área de Alfabetização e Letramento – CNPq/UERN, email: alexsandra_maia@hotmail.com.

57 Pedagoga. Mestre e doutora pela UFRN. Professora Adjunta III da Faculdade de Educação (FE/UERN), email: giovana_melo@hotmail.com.

O instrumental investigativo foi estruturado através de questionários para que sujeitos pudessem situar os seus eixos conceptuais responsivos como reflexos, ou não, de uma prática educativa. A investigação, nesse sentido, assume um cunho qualitativo, pela necessidade de investigar os discursos e as práticas de maneira dialógica, através da obtenção de dados descritivos coletados no contato direto do pesquisador com a situação estudada. A referida pesquisa também se caracteriza como exploratória, pois apresenta diálogos iniciais com autores como: Ferreira (2008), Kleiman (1995), Mortatti (2004), Soares (2006), entre outros, e tem como objetivos: Identificar qual a concepção de letramento dos professores pesquisados; saber como contribuem para o letramento dos seus alunos; e identificar de que maneira incentivam e utilizam a leitura e a escrita como prática social com os jovens.

O LETRAMENTO: COMPREENDENDO E AMPLIANDO CONCEITOS...

O termo “letramento”, palavra de significados amplos e interpretada sob âmbitos diversos, foi usado, pela primeira vez, por Kato (1986), em seu livro ‘No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística’. Segundo Mortatti (2004, p.87), nessa primeira aparição,

a autora explica, então, seu pressuposto, que contém uma definição indireta de letramento relacionado com a função da escola de formar “cidadãos funcionalmente letrados”, do ponto de vista tanto do crescimento cognitivo individual quanto do atendimento a demandas de uma sociedade que prestigia a língua padrão ou a norma culta da língua.

Nesse sentido, o termo letramento aparece no cenário educacional para expressar a funcionalidade da língua em relação aos seus usos sociais e a compreensão da língua padrão. A palavra letramento ainda não foi dicionarizada, mas letrado, segundo Ferreira (2008), é aquele “versado em Letras, erudito”. Entendemos que essa é uma das variadas formas de se conceber o termo letramento. Mortatti (2004, p.86) refere que

a própria definição do termo “letramento” tem sido marcada por certa fluidez e imprecisão, o que talvez se possa explicar por sua recente introdução, pelas várias formas de se caracterizarem as novas demandas sociais pelo uso da leitura e escrita e, também, pela ainda pouca produção acadêmica brasileira sobre o tema – comparativamente à de países desenvolvidos -, mas que vem aumentando sensivelmente e evidenciando sua fecundidade teórica e prática.

Investigando a gênese e a significância da terminologia em outras literaturas, destacamos autores como Soares (2006, p.44), que define o letramento como um

estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.

Nesse mesmo pensamento, Mendonça e Leal (2005) dizem que o letramento é o conjunto de práticas sociais de uso da escrita em diversos contextos socioculturais.

A maior parte das dúvidas sobre o que seja letramento está nas suas definições. Não é possível caracterizar um conceito preciso e universal desse fenômeno. Soares (2006) enuncia que a causa dessa “indefinição”, assim dizendo, é devido às variadas formas de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais que o conceito envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição.

Afirmar que não é possível uma definição geral e comum não quer dizer que não seja necessário situar considerações que tenham um eixo de abrangência comum. Alguns educadores ainda não conseguem explicar, nem de forma coloquial, o que seja letramento, por são

necessários o diálogo e a busca de um viés compreensivo sobre o assunto. Soares (2006, p.72) amplia as concepções acerca das práticas de letramento e explica:

As pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Portanto, a palavra letramento constitui-se de um conjunto de habilidades e aptidões que o indivíduo deve ter para se apropriar da leitura e da escrita, ou seja, compreender os variados tipos de leitura e escrita encontrados na sociedade da qual faz parte.

Diante desses conceitos, o termo letramento teria surgido para dar nome às práticas de leitura e de escrita do indivíduo, em suas diversas formas, e que o tornam letrado, ou seja, aquele que faz o uso social da leitura e da escrita para atender às demandas de uma sociedade letrada.

Há dois modelos de letramento que estão sendo bastante discutidos entre os autores - o letramento na dimensão individual e na dimensão social. Pode-se dizer que, na dimensão individual, o conjunto de habilidades que o indivíduo detém é definido como letramento. São habilidades como ler e escrever, mas com compreensão. Na dimensão social, o letramento é definido como práticas sociais de leitura e de escrita em que esses indivíduos se envolvem no contexto social em que vivem. Soares (2006, p.72) enuncia que

aqueles que priorizam, no fenômeno letramento, na sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.

Pormenorizando, pode-se inferir que o letramento, no contexto educativo da sala de aula, refere-se aos conhecimentos individuais e às práticas sociais dos alunos, elevados a posições críticas e reflexivas que atendam a exigências de uma sociedade letrada, pois o letramento não é só mais um termo novo que surgiu, é um processo que envolve o prazer de ler e de escrever, é a busca por se manter informado e compreender o mundo. Nesse sentido, é necessário perceber a visão do professor acerca do assunto.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS CONCEITOS DE LETRAMENTO

A formação inicial do professor é uma etapa muito importante para o seu desenvolvimento profissional. Essa preparação requer uma formação ampla, com experiências pessoais e reflexão constante acerca do exercício profissional.

Nesse processo, o professor deve ser mediador do novo conhecimento com os conhecimentos e as experiências sociais que os jovens trazem consigo, ou seja, ele deve respeitar os saberes dos seus alunos, partindo do que eles já sabem. Segundo Freire (1996, p.30),

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

A prática de antecipação dos conhecimentos prévios dos alunos objetiva fazer com eles sejam participantes ativos do processo de aprendizagem, que compreende as relações entre os conteúdos de ensino e o seu uso e aplicação cotidiana.

A PESQUISA - VIÉS INVESTIGATIVO NA BUSCA DO QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE O TEMA...

Falar sobre conceitos é entender a subjetividade dos discursos no que se refere ao binômio reflexão/ação. Por isso, procederemos a uma amostragem de dados de natureza qualitativa e exploratória. Segundo Menga & Andre (1986), esse tipo de pesquisa tem o pesquisador como principal instrumento, sem o intuito de enumerar, mas de obter dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos, por meio do contato com a situação estudada.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário, que continha duas questões com perguntas abertas, linguagem simples e direta, para proporcionar uma análise mais objetiva e fidedigna em relação à temática investigada.

A primeira professora, que aqui será identificada apenas como A.P.R.S, tem 40 anos de idade e, há 21, atua na área de Educação e sempre trabalhou na rede pública de ensino. É formada em Licenciatura em Letras -Português – cujo curso foi concluído em 1989, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e, há um ano, está atuando em turmas de 1º ano do Ensino Médio.

A segunda professora pesquisada - S. F. G - tem 45 anos de idade e atua há 15 na Educação, sempre em turmas do Ensino Médio. Há três anos, leciona numa turma de 1º ano do Ensino Médio. É graduada em História pela UERN e sempre atuou em escolas públicas.

O terceiro professor, que aqui se identifica como M. C. O, tem 43 anos, já atuou como professor de Ensino Fundamental e, atualmente, ensina no 1º ano do Ensino Médio. Atuou em escola pública e é graduado em Geografia pela UERN. Concluiu o curso no ano de 2009.

Para análise das falas dos sujeitos da pesquisa, utilizaremos, como referência, Bardin (1977), no que diz respeito à exploração de eixos referenciais que levem em consideração o número de pessoas implicadas na comunicação, a natureza do código e o suporte da mensagem.

Questão 01

O que você entende por letramento? Você conhece o significado desse termo?		
Identificação	Sujeito	Resposta
A. P. R. S	01	É o processo de aquisição da leitura e da escrita.
S. F. G.	02	É o resultado da ação de ensinar e escrever, onde o indivíduo saiba fazer o uso do ler e escrever dentro de um contexto social em que a escola e a leitura tenham sentido e façam parte da sua vida.
M. C. O.	03	É envolver no aprendizado o ato de ler e escrever, mais para que isso aconteça, o aluno precisa ter o hábito de buscar um jornal, uma revista, frequentar livrarias, bibliotecas porque nesse convívio com a leitura, ele vai apropriar-se do sistema da escrita, mas que tenha sentido e faça parte da vida do aluno.
<p>OBS: Os sujeitos de 01-03 evidenciam eixos comuns em suas respostas, quando falam em leitura e escrita. No entanto, o sujeito de nº01 se diferencia dos outros quando diz que o letramento: “É o processo de aquisição da leitura e da escrita”. Porém, os sujeitos 02 e 03 aproximaram-se mais do conceito de letramento. O de nº02 quando fala em usar o ler e escrever dentro de um contexto social, em que tenha sentido e faça parte da vida do aluno. O de nº03 quando fala que o aluno precisa ter o contato e manusear os diversos tipos de textos.</p>		

Analisando as concepções dos professores pesquisados sobre o letramento, conclui-se que apenas os sujeitos 02 e 03 se aproximam do conceito de letramento, quando dizem que se deve ensinar ler e a escrever dentro do contexto social, com o uso de diversos materiais escritos e que tudo faça parte e tenha sentido na vida do aluno. Sobre isso, Kleiman (1995) e Soares (2006) dizem que o letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como um sistema simbólico. Para eles, o letramento se configura quando exercemos as práticas sociais que se usa a escrita. Diante disso, podemos acrescentar que o letramento é fundamental para a formação de cidadãos autônomos, pois, mesmo sabendo ou não ler e escrever, deve-se fazer uso social da leitura e da escrita, porquanto o letramento faz com que o indivíduo cresça individual e socialmente.

Questão 02

Como você incentiva os jovens a fazerem uso de materiais escritos?		
Identificação	Sujeito	Resposta
A. P. R. S	01	Procuro mostrar para eles que a leitura não é para ser usada apenas na escola, mas em todo o contexto de sua vida, como por exemplo, no caminho de casa para a escola, no supermercado, nas contas, nas compras e etc.
S. F. G.	02	Despertando o interesse dos alunos por meio da diversidade de textos, visando promover a conscientização dos mesmos na busca pelo conhecimento.
M. C. O.	03	Trabalhando de forma variada com a elaboração de textos, leitura de livros e revistas e na elaboração de materiais reais que eles usam no cotidiano.

OBS: Nessa questão os sujeitos de 01- 03 apresentam ideias diferentes de incentivo ao uso de materiais escritos pelos jovens. O de nº01 diz que a leitura é para ser usada em todo o contexto social, não só na escola. O de nº02 diz que incentiva os seus alunos despertando o interesse por meio da diversidade de textos. O de nº03 diz trabalhar de forma variada materiais escritos.

Os professores pesquisados mostraram que utilizam os materiais escritos de diversas formas, e o *sujeito 1* evidencia a ampliação do conceito para o âmbito social, ou seja, trabalhar com os alunos diversos textos e usos da leitura e escrita real de seu cotidiano.

Finalizando, identificamos, na fala dos sujeitos pesquisados, uma diversidade de concepções acerca do letramento e do que eles pensam sobre isso, o que nos faz refletir que é preciso ampliar conceitos, estratégias e ações didático-metodológicas que remetam à compreensão da linguagem no contexto de uso social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o que foi pesquisado e estudado a respeito do letramento faz com que possamos compreender a importância dessas práticas para a formação e o desenvolvimento dos alunos e dos

professores. Diante disso, conclui-se que compreender e estimular as práticas de letramento, nas aulas de Ensino Médio, é colaborar para tornar os alunos autônomos, reflexivos, críticos e participativos. Utilizando a leitura e a escrita como práticas sociais, educadores contribuem para o desenvolvimento individual e social dos nossos alunos, com vistas a melhorar as práticas educativas.

Pode-se inferir, também, que a formação do professor é uma etapa que deve ser seguida com teorias e práticas, principalmente sobre o ensinar e o aprender. Ele deve estar preparado para enfrentar os possíveis imprevistos que acontecem em sala de aula e na prática educativa. Através da ação didática, o professor deve proporcionar aos seus alunos atividades em que eles sejam participantes ativos no seu processo de aprendizagem, respeitando os saberes construídos e mediando novas possibilidades de aquisição e compreensão de conhecimentos desse processo.

Planejar e estudar a melhor forma de buscar os dados necessários, para a realização deste trabalho, foi fundamental para que fosse possível responder ao problema da pesquisa. Diante disso, percebe-se que as concepções dos professores pesquisados ora se aproximaram, ora estavam em processo de construção em relação às ideias dos autores estudados, o que nos faz refletir sobre as palavras de Freire (1996), que refere que, se o homem fosse um ser inacabado, não haveria necessidade de existir educação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Novo Dicionário (Aurélio) da Língua Portuguesa**, 2.a edição revista e ampliada, Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

KATO, Mary A. **A concepção da escrita pela criança**. 2 Ed. Campinas, SP: Pontes, 1992.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova**

perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 12. ed. Campinas. S.P: Pontes, 2008.

MENDONÇA, Márcia.; LEAL, Telma Ferraz. Progressão escolar e gêneros textuais in: SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

MENGA, Ludke & ANDRÉ, Marli, E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. (Coleção Paradidáticos; Série Educação).

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ATITUDES E CRENÇAS DOS ESTUDANTES DE ENSINO TÉCNICO INTEGRADO SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE E AMBIENTE

Albino Oliveira Nunes⁵⁸

Albano Oliveira Nunes⁵⁹

Josivânia Marisa Dantas⁶⁰

INTRODUÇÃO

A interação do ser humano com a natureza e com o ambiente construído é cada vez mais complexa e desafiadora em virtude dos novos avanços científicos e tecnológicos. Por isso, nos últimos anos, vêm ganhando destaque, na Educação em Ciências, iniciativas que buscam promover a alfabetização científica e tecnológica (ACT), discutida por diversos autores, como Chassot (2006), Marco-Stiefel (2001) e Cajas (2001).

Esses autores argumentam que a ACT seria a aquisição de conhecimentos científicos que permitam ao cidadão ler o mundo natural e social, profundamente transformados pela ação humana através da ciência e da tecnologia. Assim, o entendimento e a ação humana sobre o ambiente dialogam com o conhecimento sobre ela, daí sua importância para a mudança de postura no ambiente.

A alfabetização que ora defendemos é a que permite ao cidadão compreender a ciência e a tecnologia de uma forma crítica, percebendo as relações que elas estabelecem com o ambiente e a sociedade e que lhe permita participar ativamente dos processos democráticos de decisão, tendo em vista as limitações do conhecimento científico, os benefícios e os malefícios causados pelo avanço tecnológico. Essa

58 Licenciado em Química – UERN; Mestre em Ensino de Ciências – UFRN; Doutorando em Química – UFRN; Professor do IFRN/ Campus Mossoró. albino.nunes@ifrn.edu.br

59 Licenciado em Física – UERN; Mestre em Ensino de Ciências – UFRN; Doutorando em Engenharia de Teleinformática – UFC. Professor da Secretaria de Educação Básica do Ceará. Albano_fisica@hotmail.com

60 Licenciada em Química – UFRN; Doutora em Ciências – Unicamp; Professora de Educação Química – UFRN. josivaniamd@yahoo.com.br

alfabetização é necessária e urgente para fazer frente às decisões tecnocráticas ora em vigor.

Vilches et al (2004) argumentam que a necessidade de contribuir para a sustentabilidade e para o desenvolvimento sustentável deveriam ser, dentro desse panorama, uma das preocupações da educação científica, no entanto, parece ser uma categoria esquecida nessa área de ensino.

A urgência do pensar a sustentabilidade provém de vivermos uma era de emergência mundial, quando diversos efeitos das ações antropogênicas são sentidos (chuvas ácidas, mudanças climáticas, poluição de mananciais hídricos, fome, guerras...) e, mesmo assim, parece haver obstáculos que impedem uma transformação das posturas e a construção de um mundo sustentável (Vilches et. al, 2008).

Paralela a essas discussões, há, no Brasil, uma rede de educação profissional e tecnológica formada por escolas técnicas, institutos federais e uma universidade tecnológica. Neste estudo, foram obtidos dados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). O IFRN é uma instituição voltada para a oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores na área científica e tecnológica. Entre os objetivos, encontra-se a formação de profissionais cidadãos, capazes de atuar profissionalmente, mas também, intervir em seu contexto social de maneira crítica.

Essa instituição, criada em 1909, pelo presidente Nilo Peçanha, juntamente com outras dezoito Escolas de Aprendizes Artífices em todo o Brasil, no início, dedicava-se ao ensino de profissões para jovens de famílias carentes (PEGADO, 2006). Em princípio, seu foco era baseado em profissões manuais, como: alfaiataria, serralheria, marcenaria, sapataria e funilaria (MEIRELES, 2006). Durante os cento e dois anos de existência, veio alterando seu perfil e passou, sucessivamente, a oferecer cursos técnicos, de nível médio, superiores e pós-graduação. Inicialmente, sediada apenas na capital do estado, somente em 1994, a instituição passa a atuar também no interior do estado, com a criação da Unidade de Mossoró (OLIVEIRA, 2006). Essa atuação se intensifica em 2006, com a criação das novas unidades de Ipangaçu, Currais Novos e Zona Norte de Natal. Essas novas unidades ampliam a gama de áreas

onde o Centro exercia suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, e passa a oferecer cursos na área de alimentos e agropecuária, além dos já consolidados cursos nas áreas de construção civil, indústria, informática, recursos naturais e serviços. Em 2011, a instituição tinha quinze Campi e passa pelo seu terceiro processo de expansão no qual estão previstas mais quatro unidades.

Atualmente, a instituição oferta cursos desde a qualificação profissional (curta duração) até a pós-graduação lato senso. Contudo, segundo a lei 11.892/08, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 50% de sua oferta de educação está, necessariamente, voltada para cursos técnicos integrados, em que os estudantes realizam, concomitantemente, estudos referentes aos ensinos médio e técnico. Essa foi a modalidade escolhida para o estudo que ora relatamos.

Ressalta-se a existência de trabalhos que defendem a inserção das discussões de natureza CTS, nos cursos de formação de engenheiros e tecnólogos (VON LINSINGEN, 2006; VON LINSINGEN, 2003; BAZZO, 2002), contudo parece haver uma lacuna no tocante a investigações direcionadas ao ensino técnico de nível médio. Defende-se que esse elo do ensino tecnológico deve contemplar, também, uma discussão mais ampla sobre a ciência e a tecnologia, de maneira a formar não apenas mão de obra qualificada para o trabalho técnico, mas cidadãos conscientes de sua importância social.

METODOLOGIA E FUNDAMENTOS

Coll, Dalgety e Salter (2002) argumentam que existem duas possibilidades básicas na pesquisa em ensino de Ciências e em atitudes em relação à Ciência: a abordagem qualitativa e a abordagem quantitativa, ambas com aplicações e limitações distintas. Os mesmos autores destacam que alguns estudos fazem uso de ambas as abordagens em suas análises. No trabalho aqui relatado, optou-se por uma pesquisa com essa perspectiva híbrida de natureza quali-quantitativa.

Assim, foram utilizados dois instrumentos já validados anteriormente (NUNES e DANTAS, 2010): uma escala do tipo Likert (Anexo1), para a

análise quantitativa, e um questionário aberto (Anexo 2), para a análise qualitativa.

Para o tratamento dos dados, foi utilizado um procedimento estatístico para a escala psicométrica, atribuindo-se às respostas MA, A, I, D, MD, respectivamente, os valores + 2, + 1, 0, - 1, -2, para as assertivas de caráter positivo, e, respectivamente, -2, -1,0, +1, +2, para as assertivas de caráter negativo. Os resultados obtidos foram valores médios em relação às afirmações postas.

As questões da escala de Likert estão distribuídas em três categorias, segundo o definido por Nunes e Dantas (2010):

1. Relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (Afirmações A1, A3, A4, A6, A8 e A13, A14 e A19);
2. Relações entre Ciência, Tecnologia e Ambiente (Afirmações A5, A9, A11, A16, A20 e A22);
3. Ciência Escolar (Afirmações A2, A7, A10, A12, A17, A18 e A21).

Na análise dos questionários abertos, foram utilizados elementos de análise de conteúdo para a categorização dos dados, segundo Bardin e Stubs *apud* Pórlan et. al. (1998) e Richardson (1985). Os instrumentos foram aplicados a 71 estudantes do Curso Técnico Integrado em Edificações, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Mossoró, durante o mês de maio de 2010. Responderam ao questionário 27 estudantes do segundo período, 16, do quarto, 13, do sexto, e 15, do oitavo período do referido curso, uma vez que o ingresso de estudantes nele é anual, e não existiam, naquele semestre, alunos cursando os períodos ímpares. Os mesmo instrumentos foram aplicados a 106 estudantes dos Cursos de Técnico Integrado em Edificações, Mecânica e Informática, do primeiro ano letivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus de Mossoró, durante o mês de agosto de 2010. Responderam ao questionário 37 estudantes de Informática, 37, de Edificações, e 32, de Mecânica.

A metodologia deste trabalho seguiu o fluxograma esquematizado na Figura 1 abaixo:

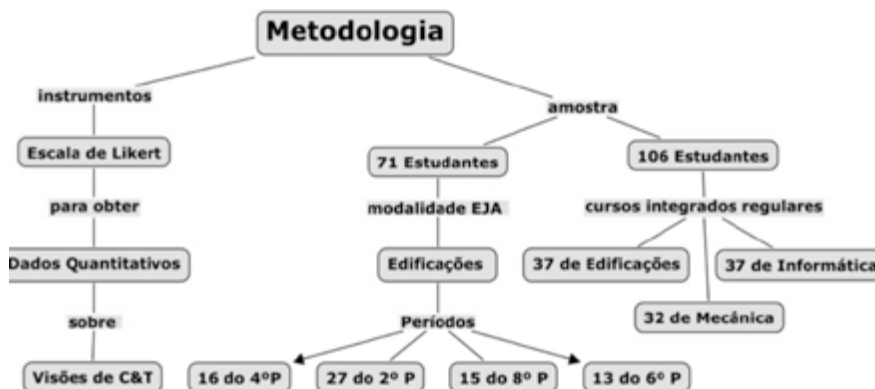


Figura 1: Metodologia

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados foram divididos em duas partes, segundo os instrumentos utilizados. Inicialmente, serão analisados os dados qualitativos obtidos no questionário aberto e, em seguida, os dados obtidos por meio da escala de likert.

ANÁLISE QUALITATIVA

Nesta secção, faremos uma breve análise dos dados qualitativos obtidos a partir do questionário aberto e discutiremos sobre as três primeiras questões respondidas, comparando os posicionamentos dos estudantes da modalidade EJA com os do ensino regular. Para diferenciar as duas modalidades de ensino, os estudantes de EJA serão designados por letras maiúsculas, e os demais, por letras minúsculas.

Em relação à primeira questão do instrumento - **Em sua opinião, como são escolhidos os temas de pesquisas científicas?** - obtivemos um espectro amplo de respostas, cujos trechos abaixo podem ser representativos do todo:

- “Acho que são escolhidos de acordo com a necessidade.” (A)*
- “Através da necessidade da humanidade” (B)*
- “A partir do desenvolvimento de pesquisas e estudos bem aprofundados” (C)*
- “São escolhidos de acordo com os interesses políticos e econômicos” (D)*
- “De acordo com os interesses dos grandes empresários e políticos” (E)*
- “São escolhidos a partir de perguntas sem resposta e curiosidades.” (F)*
- “Os temas são escolhidos ou deveriam ser, através de temas que sejam mais discutidos no momento. E temas que fossem trazer uma melhoria para o mundo” (G)*
- “(…) de acordo com as dúvidas da comunidade e a necessidade que alguns cientistas viriam a ter em relação ao conhecimento de algumas coisas” (a)*
- “(…) com sua relevância para o desenvolvimento social da humanidade.” (b)*
- “A partir das necessidades que vão surgindo com o tempo e que precisam ser exploradas.” (c)*
- “Os temas de pesquisas científicas são escolhidos de acordo com as necessidades humanas e as indagações feitas pela sociedade.” (d)*

As respostas a esse item indicam a existência de algumas categorias distintas para a compreensão da produção do conhecimento científico, de onde podemos ressaltar a fala dos estudantes D e E, que relatam haver relação entre a pesquisa científica e interesses econômicos. Isso nos leva a inferir que fatores sociais são determinantes para a construção do conhecimento científico, e que a ciência não é neutra, porque age a favor do capital. Aqui se ressalta que a percepção dessa influência apenas aparece entre as respostas dos estudantes da modalidade EJA. Os estudantes do ensino médio regular apresentam, em geral, segundo suas respostas, opiniões muito próximas ao primeiro grupo no tocante às demais categorias:

1. Ciência para o desenvolvimento da humanidade, bem-estar social, melhoria socioambiental;

2. Construção do conhecimento científico como fruto da curiosidade do pesquisador e/ou de interesses internos do campo científico.

Um importante fato a ser discutido é que essa aparente diversidade de pensamento sobre a empresa científica, encontrada nas respostas à primeira questão, dá lugar a uma uniformidade de pensamento expressa nas respostas ao segundo questionamento, como podemos notar logo abaixo.

2- Em sua opinião, para que o cientista faz ciência?

Sobre essa pergunta, podemos perceber, claramente expressa, a ideia geral de que os cientistas fazem ciência objetivando uma ação benéfica em relação à sociedade e ao ambiente. Pode-se aferir essa posição nos trechos abaixo, extraídos dos questionários:

“descobrir novos conhecimentos e tentar melhorar o modo de vida das pessoas” (H)

“a procura de descobertas importantes para a humanidade” (I)

“Para proporcionar o ser humano, uma maior capacidade de conhecimento e gerar uma nova linha de pensamento a cada descoberta.” (J)

“Para muitas coisas, melhorar o meio ambiente” (L)

“Para provar coisas que não conseguimos acreditar e para resolver problemas que aparentemente não tem solução.” (M)

“Para melhorar a vida o ser humano, porque com ciência avança” (N)

“Sua prioridade é pesquisar, descobrir acontecimentos invisíveis aos nossos olhos, estudá-los, compreendê-los, saber de que forma eles influenciam na vida e repassá-las para a sociedade, abrangendo assim, o conhecimento.” (e)

“Para descobrir coisas novas e, as vezes, utilitárias ao ser humano.” (f)

“Para desvendar os mistérios dessa ciência, assim, avançando o nível de conhecimento científico dele e de outros.” (g)

“Para auxiliar no cotidiano das pessoas e na conscientização da população em relação ao uso devidamente correto de seus produtos.” (h)

Nas falas dos estudantes de ambas as modalidades estudadas, encontram-se indícios da presença de crenças positivistas que atribuem ao cientista e à ciência o papel de melhorar a qualidade de vida das pessoas, do meio ambiente e do planeta, de modo geral, o que é descrito por Auler (2002) como o mito salvacionista sobre ciência e tecnologia.

Ainda que reconheçamos o papel fundamental da ciência, na sociedade moderna, e das inúmeras melhorias na qualidade de vida da humanidade advindas de avanços científicos e tecnológicos, esperava-se de estudantes de um curso técnico que pensassem criticamente sobre o papel de C&T e sua atuação na sociedade, o que não se observa nas respostas ao questionamento.

Em oposição a essa tendência geral, apenas um dos estudantes da EJA afirmou que os cientistas tinham objetivos negativos ao produzir ciência, contudo, essa resposta cai no fatalismo oposto, o de que o binômio C&T apenas traz aspectos negativos com sua construção, como verificados abaixo.

“Para o homem se matar mais rapidamente. Tipo como as bombas nucleares, o prejuízo que eles estão fazendo com a camada atmosférica...” (O)

Esse posicionamento também não contribui para uma ação responsável perante a C&T, uma vez que se caracteriza por uma extrema descrença no papel transformador desse binômio.

No que diz respeito ao terceiro questionamento - **Em sua opinião, a ciência é base da tecnologia ou a tecnologia é base da ciência?** - as respostas se configuraram em três grupos principais, que expressaram os seguintes posicionamentos:

1. A ciência como base da tecnologia;
2. A tecnologia como base da ciência;
3. Interdependência entre ciência e tecnologia.

Entre as categorias, a primeira foi a de mais incidência em ambos os

grupos. Entre os estudantes de EJA, um total de 43,6% dos estudantes afirmou acreditar nessa relação linear C – T, observando-se que 36% dos estudantes desse grupo não responderam ao questionamento. Para os estudantes dos cursos técnicos na modalidade regular, o percentual de estudantes que afirmaram acreditar na primeira categoria foi de 69%, apenas 22% afirmaram existir uma relação mútua entre ciência e tecnologia. São representativos desse pensamento os trechos abaixo transcritos:

“A ciência é base da tecnologia. A ciência encontra soluções que contribuem para a evolução da tecnologia.” (P)

“Não à tecnologia se não houver ciência, ela é que nos faz inovar e desvendar novas possibilidades tecnológicas.”(Q)

“Ciência é a base da tecnologia, pois a tecnologia vem dos cientistas, pessoas que modificam e inventam novos recursos.”(R)

“Com certeza a ciência é base da tecnologia, já que ela foi há muito tempo atrás a base da tecnologia de hoje, mas não podemos deixar de afirmar que a tecnologia também é importante para um avanço científico.”(i)

“Ambas podem servir de base uma para outra, e se elas coexistirem de forma correta podem trazer grandes avanços para a sociedade.”(j)

“Na minha opinião uma está interligada com a outra. Com o estudo da ciência pode-se desenvolver a tecnologia e com o desenvolvimento da tecnologia aprofundar-se o estudo da ciência.(l)

Como podemos notar, nos trechos acima, há uma visão de que a ciência gera os novos artefatos tecnológicos em um modelo linear, em que as novas descobertas científicas se convertem em novos recursos da tecnologia. Mas o que nos parece ainda mais relevante é o papel fundamental que o cientista parece representar para esses estudantes.

ANÁLISE QUANTITATIVA

Apresentamos a tabulação dos dados referentes a duas turmas, das sete pesquisadas. Optamos por expor aqui apenas os gráficos referentes ao primeiro ano regular (gráfico 1) e o segundo período da modalidade

EJA (gráfico 2), ambos do Curso de Edificações.

Como pode ser percebido, pelo fato de a maior parte das assertivas apresentar médias superiores a zero, ambas as turmas apresentam uma visão positiva em relação à C&T. O mesmo ocorre com as demais turmas e não houve diferenças significativas entre os cursos regulares (não-EJA) e entre os períodos do curso integrado na modalidade EJA.

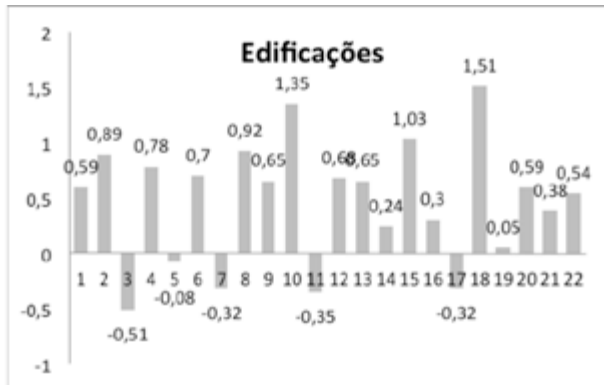


Gráfico 1: Atitudes e crenças dos estudantes do 1º ano Regular de Edificações

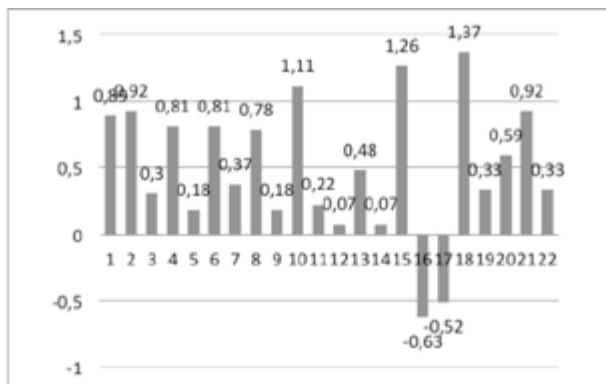


Gráfico 2: Atitudes e crenças dos estudantes do 2º período de Edificações EJA

Ainda assim, algumas diferenças podem ser apontadas quanto a crenças particulares, como é o caso da assertiva, 16 cujos dados são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1: Scores para a assertiva 16							
TURMA	EJA 2	EJA 4	EJA 6	EJA 8	MEC	EDIF	INFOR
					REG	REG	REG
SCORE	-0,63	-0,06	0,23	-0,8	-0,44	0,3	0,68

Como se pode notar, na modalidade EJA, duas turmas apresentam tendência a acreditar que C&T geram impactos ambientais (2º e 8º períodos), e pode-se inferir que, em duas turmas, não há um direcionamento geral em acreditar ou discordar dessa crença. No entanto, quando se observam as turmas do Curso Técnico Regular, percebe-se que a turma de Informática do primeiro ano discorda da assertiva 16 e expressa a crença de que C&T não geram impactos ambientais.

Outra assertiva que merece destaque é a 18, cujos valores estão expressos na Tabela 2.

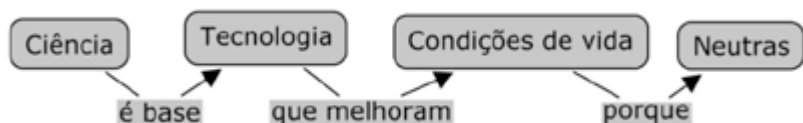
Tabela 2: Scores para a assertiva 18							
TURMA	EJA 2	EJA 4	EJA 6	EJA 8	MEC	EDIF	INFOR
					REG	REG	REG
SCORE	1,37	1,44	1,23	1,27	1,56	1,32	1,51

A assertiva 18 afirmava que “estudar ciências serve para a gente, mesmo depois de sair da escola.” Essa crença positiva na ciência escolar pode fornecer indícios de que os estudantes do IFRN conseguem perceber como a C&T podem ser utilizadas no cotidiano, o que pode estar associado ao de fato que esses alunos cursam as disciplinas do ensino médio integradas às disciplinas de caráter técnico.

Quando analisamos, em conjunto, as respostas às questões abertas

e à escala de likert, percebemos que se mantém, nos estudantes do IFRN, a percepção positivista detectada em outros trabalhos e que pode ser sintetizada na Figura 1.

Figura 1: Percepção geral sobre as relações CTSA



CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, as atitudes e as crenças dos estudantes pesquisados indicam uma visão positiva e positivista sobre a Ciência e a Tecnologia, e se percebem apenas os benefícios que elas provocam na Sociedade e no ambiente. Assim, parece necessário repensar o currículo dos cursos, caso seja pretendida a formação de um técnico cidadão, capaz de intervir eficientemente na sociedade.

Apenas inserir uma disciplina de caráter CTS não trará a contribuição necessária para a formação desses estudantes, ainda que, nesse momento de reformulação do projeto político-pedagógico da instituição, tenha-se efetivamente criado a disciplina Filosofia, Ciência, Tecnologia para os cursos técnicos integrados. É preciso haver uma mudança de postura, tanto das disciplinas da formação geral quanto da formação técnica, que forneça subsídios para uma avaliação crítica em relação à C&T.

Apesar de ser um grande desafio promover uma mudança nas atitudes e nas crenças dos estudantes do Curso de Edificações na modalidade EJA do IFRN e dos demais cursos integrados regulares do IFRN sobre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, essa deve ser uma missão da educação científica e tecnológica promovida nesse instituto.

REFERÊNCIAS

AULER, D. **Interações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade no contexto da Formação de Professores de Ciências**. Tese de Doutorado em Educação Científica e Tecnológica – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

BAZZO, W. A. **A pertinência de abordagens CTS na Educação Tecnológica**. Revista Iberoamericana de Educación, v. 1, n. 28, 83-100, 2002.

CAJAS, F. **Alfabetización científica y tecnológica: la transposición didáctica del conocimiento tecnológico**. Enseñanza de las ciencias, v.19. n. 2, 243-254, 2001.

Chassot, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 4ª ed, 2006.

COLL, R. K., DALGETY, J., SALTER, D. The development of The Chemistry Attitudes and Experiences Questionnaire (CAEQ), **Chemistry Education Research And Practice In Europe**, v. 3, n. 1, p. 19-32, 2002.

MARCO-STIEFEL, B. Alfabetización científica y enseñanza de las Ciencias. Estado de la cuestión. In: MEMBIELA, P. (org.). **Enseñanza de las Ciências desde la perspectiva Ciência-Tecnología-Sociedad: Formación científica para la ciudadanía**. Madrid: Nancea, 2001.

MEIRELES, E. C. de. **Da Escola de Aprendizizes Artífices ao Centro Federal de Educação Tecnológica: uma análise econômica**. In Pegado, É. A. C. **A trajetória do CEFET-RN: do início do Século 20 ao alvorecer do Século 21**. Natal, RN: CEFET-RN, 2006.

NUNES, A. O., DANTAS, J. M., **Atitudes dos licenciandos em Química da cidade de São Miguel-RN sobre as relações CTSA**. Anais do II Seminário Iberoamericano de CTS no Ensino de Ciências, Brasília, 2010.

OLIVEIRA, M. A. de. A criação da Unidade de Ensino de Mossoró: realização de um sonho da população do Oeste Potiguar. In Pegado, É. A. C. **A trajetória do CEFET-RN: do início do Século 20 ao alvorecer do Século 21**. Natal, RN: CEFET-RN, 2006.

PEGADO, E. A. C. Reflexo da história no cotidiano institucional desde a Escola de Aprendizizes Artífices até o CEFET-RN. In Pegado, É. A. C. **A trajetória do CEFET-RN: do início do Século 20 ao alvorecer do Século 21**. Natal, RN: CEFET-RN, 2006.

Porlán Ariza, R., García, A. Rivero, Pozo, R. M. **Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos.** Enseñanza de las Ciencias, v. 15, nº 2, 1998.

Richardson, R.J. **Pesquisa social, métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1985.

VILCHES, A, GIL-PÉREZ, D., EDWARDS, M., PRAIA, J., VASCONCELOS, C. **A actual crise planetária: uma dimensão esquecida na educação em ciências.** Revista de Educação, 12, 2, 59-73, 2004.

VILCHES, A, GIL-PÉREZ, D., MACÍAS, Ó., TOSCANO, J. C. Obstáculos que pueden estar impidiendo la implicación de La ciudadanía y, en particular, de los educadores, en La construcción de un futuro sostenible. Formas de superarlos. **Revista CTS**, 11, 4, 139-162, 2008.

von LINSINGEN, Irlan . A educação tecnológica numa perspectiva CTS: convergências curriculares. **Revista de Ensino de Engenharia**, Brasília, v. 22, n. 2, 21-30, 2003.

von LINSINGEN, Irlan. **CTS na educação tecnológica: tensões e desafios.** In: I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Innovación CTS+I, 2006, México D.F.. Memórias del Congreso Ibero CTS+I. v. 1, 1-14, 2006.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERSPECTIVA DO BRASIL PROFISSIONALIZADO NA ESCOLA JERÔNIMO ROSADO (MOSSORÓ/RN)

Francisca Natália da Silva⁶¹

Jean Mac Cole Tavares Santos⁶²

Maria Kélia da Silva⁶³

INTRODUÇÃO

As reformas educacionais, ocorridas durante os governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luís Inácio Lula da Silva, pautaram a reformulação de políticas para o Ensino Médio entre a formação geral e a formação tecnológica. Com FHC, centrou-se num ensino propedêutico, de formação geral, discursado como “para a vida”, que separava a educação profissional do ensino regular. Com Lula, retomou-se a ideia de formação integral, tecnológica, buscando aproximar a profissionalização do ensino médio. Porém, ambas, desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/96), buscavam justificativas na necessidade de contribuir com a capacitação de trabalhadores para o mundo do trabalho (Kuenzer, 2006). Todavia, as políticas adotadas ganharam proporções diferentes de acordo com cada contexto.

Partindo desse campo, buscamos, neste trabalho, discutir a implementação do Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto nº 6.302, em 12 de dezembro de 2007, respaldado pelo Decreto nº 5.154/04, que estabelece o Ensino Médio Integrado. Assim,

61 Graduanda 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

62 Doutor em Educação. Professor do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Tutor do Programa de Educação Tutorial - PET/ Pedagogia/UERN. maccolle@hotmail.com .

63 Graduanda de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio grande do Norte (UERN). Bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET/ Pedagogia. marykellya@hotmail.com .

discutimos o processo de adesão do Programa na Escola Estadual Jerônimo Rosado.

A investigação 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”, desenvolvido na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no Grupo de Pesquisa de Estado, Educação e Sociedade (GEPEES), permitindo aproximações com algumas escolas de nível médio, na região de Mossoró-RN, entre elas, a instituição lócus do estudo.

Utilizamos a abordagem qualitativa que, de acordo com Godoy (1995), possibilita a melhor compreensão do fenômeno, contextualizando, analisando a situação de forma integrada, buscando as perspectivas das pessoas que fazem parte da realidade estudada.

Adotamos como técnica a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a entrevista, com a formatação semiestruturada. Para a pesquisa bibliográfica, estudamos os seguintes autores: Kuenzer (2000), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Zibas (2002), Santos (2007) e Ciavatta (2005). A análise documental envolveu os Decretos 5.154/2004, 2.208/97, 6.302/07 e o projeto norteador do Brasil Profissionalizado. Já a entrevista foi realizada com os gestores da Escola Jerônimo Rosado - o diretor geral e a coordenadora pedagógica.

Entendemos a entrevista semiestruturada como uma “técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por ele de acordo com seus objetivos”, articulando perguntas fechadas, previamente formuladas, com perguntas abertas, quando os pesquisados têm a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Assim, ao realizar a entrevista com os gestores, consideramos sua situação de direção e o grau de proximidade já existente com a pesquisa (Duarte *apud* Queiroz, 2002, p. 147).

O artigo está estruturado na seguinte maneira: Ensino Médio entre reformas, que traz os elementos normativos que regem a educação de nível médio, descrevendo a juntura do ensino médio integrado, regido pelo Decreto 5.154/04, com a educação profissional, e Brasil Profissionalizado, na Escola Estadual Jerônimo Rosado, apresentando a experiência na escola.

O ENSINO MÉDIO ENTRE REFORMAS

Antes da determinação da Lei 9.394/96, o ensino médio era, nas letras da norma, apenas a intermediação entre os níveis fundamental e superior. Tinha suas diretrizes fixadas na Lei 5.692/71, aprovada em 11 de agosto de 1971. Segundo Santos (2007),

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 devido à forma como o desenvolvimento da indústria, no Brasil, aconteceu. A carência de mão de obra qualificada para atender à demanda do mercado foi o motor propulsor da perspectiva da educação secundária, em uma época de crescente industrialização e do milagre econômico, tudo isso em pleno período de intensa repressão e censura, na ditadura militar.

Desse modo, o artigo 1º da Lei de 1971 definia:

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 (BRASIL, 1971).

Assim, a escola tinha a função de oferecer formação para o mundo do trabalho, mesmo ficcionado entre a formação propedêutica e a articulação com a formação técnica. Podemos avaliar, principalmente com os autores citados no início deste texto, que mal cumpriu a função de formar sujeitos capazes de ocupar os postos exigidos na indústria pós-moderna nascente. De fato, o ensino de segundo grau teve aspecto elitista, porque atingia parcelas pequenas da população e atendia,

prioritariamente, a nichos da população que buscavam o acesso ao nível superior, caminho “natural” para a ascensão social.

A expansão dessa modalidade de ensino, que atingiu, realmente, grande parte da população interessada, aconteceu com a Lei 9.394/96. Hoje, o ensino médio, a partir dessa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9.394/96, contempla mudanças significativas na educação. Vale ver o artigo 35 da referida Lei, que o define como etapa final da educação básica (BRASIL, 1996):

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A nova LDB aprofunda a ideia de aproximar a formação geral da formação técnica e dá o significativo apelido de formação tecnológica, perspectiva de superar a dualidade entre o propedêutico e o técnico das normas anteriores. Porém, a mesma norma geral - a LDB - serviu para embasar duas ideias diferentes da articulação entre o propedêutico e o técnico. São diferentes possibilidades de formação oferecidas para o ensino médio, que envolvem questões políticas (jogo de poder, de interesses, de partidos, nem sempre sadio) e ideológicas (forma de ver a sociedade e a transformação ou manutenção de sua estrutura capitalista). Nesse quadro, dois decretos aparecem como protagonistas: o 2.208/97 e o 5.514/04, que determinavam o ensino médio, consoante

com a LDB de 1996, entre o técnico e o tecnológico.

Com a promulgação do Decreto 2.208/97, em abril de 1997, foram instituídas novas regulamentações para o ensino médio e para a educação profissional de nível médio, que propunham formas de articulações entre a formação geral e a formação tecnológica. Do Decreto, veio o movimento/sentimento de reforma, com discursos políticos e intervenções pedagógicas, ambos laureados com intensa propaganda nas escolas e, por incrível que pareça, nos meios de comunicação de massa. A justificativa teórica dessa reforma pautava-se nas dinâmicas transformações por que a sociedade contemporânea vinha passando, desde a década de 70, com a crise do modelo de produção Taylor/fordista e a crescente informatização do mundo, prenúncio da sociedade pós-moderna no Brasil (BRASIL, 1999).

O Artigo 5º, Decreto 2.208/97, define que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser ofertado de forma concomitante ou subsequente a esse” (BRASIL, 1997). O referido artigo definia matrículas distintas para cada nível de educação e a separação entre o ensino médio e a formação profissional, ou seja, sem uma base curricular única. Com uma interpretação particular da LDB vigente, o governo de Fernando Henrique Cardoso decretava a dualidade do ensino médio e separava, de fato, a formação geral da formação técnica. Apesar dos discursos e das propagandas que anunciavam o fim da dualidade, o Decreto de 1997 contribuía, significativamente, para seu aprofundamento, quando proibia a inter-relação entre a formação profissional e a formação de nível médio regular e exigia, inclusive, que a certificação da formação profissional acontecesse somente com o respectivo diploma de ensino médio.

A partir de 2002, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, os técnicos do Ministério da Educação, apoiados por teóricos de varias matizes da esquerda, começaram a discutir uma nova proposta, que gerou um novo decreto, em substituição ao nº 2.208/97. Agora, a Lei aponta para o ensino médio integrado e responde pelo número 5.154/04. Durante o processo de discussão da superação da dualidade, foram elaboradas sete versões de minutas até a conclusão do texto final, em 24 de junho de 2004, mostrando a possibilidade democrática do processo que torna sem efeito o Decreto 2.208/97, que reforçava a visão dual na formulação e na condução das políticas de educação básica e da educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação.

Assim, por meio do Decreto 5.154/04, a modalidade de ensino integrado ganha forma, possibilitando integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio. O documento-base, que define diretrizes para o Programa Brasil Profissionalizado, enfatiza a educação científica e humanística, como forma da articulação entre formação geral e educação profissional, presente no referido decreto. Nessa perspectiva, a ampliação da oferta do ensino médio integrado, nas instituições públicas de educação, pôde contribuir para a efetiva (re) construção de uma identidade própria e, ao mesmo tempo, significativa, para a vida de seus grupos destinatários. O referido Decreto, no artigo 1º, estabelece:

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 (BRASIL, 2004a).

O decreto institui que é preciso capacitar os jovens para o mercado de trabalho e formar os sujeitos já pertencentes à classe trabalhadora, com subsídios que favoreçam sua ascensão profissional, estabelecendo regulamentações no parágrafo 2º do artigo 36 e dos artigos 39 a 41 da Lei 9.394/96.

De maneira geral, disponibiliza a forma integrada da educação profissional do ensino médio, na qual deposita a mesma importância das demais formas de articulação, como a concomitante e a 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 essa forma de articulação deva ser a priorizada (CÊA, 2006, p. 7).

O Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional

de Educação (CEB/CNE), 39/2004, referido acima, foi relatado pelo conselheiro Francisco Aparecido Cordão. O conselheiro parece específico quando apresenta seu voto:

Ensino Médio ganhou uma clara identidade própria e a Educação Profissional também. Não é mais possível colocar a Educação Profissional no lugar do Ensino Médio, como se ela fosse uma parte do mesmo, como o fizera a revogada Lei nº 5.692/71. (BRASIL, 2004b, p. 2)

A Educação Profissional, segundo o Parecer, será sempre uma possibilidade e pode ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. A articulação, assim, é a nova forma de a Educação Profissional e o Ensino Médio se relacionarem, porquanto 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 previsto na reforma ditada pela Lei nº 5.692/71” (BRASIL, 2004b, p.2).

A articulação, palavra-chave para se entenderem os rumos da reforma, é entendida como forma de conexão entre partes, entre a educação profissional e os níveis da educação nacional. A articulação pode, então, acontecer nas três possibilidades de relacionar ensino médio e educação profissional (integrada, concomitante, subsequente).

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, 2004b, p.7).

Assim, a escola deve optar por oferecer o ensino médio integrado e assegurar aos alunos que o ensino possibilite competências necessárias para ingressarem no mercado de trabalho. Para Saviani (2002), as relações entre educação e trabalho constituem, sem dúvida, problema

fundamental diante da necessidade de se pensar e compreender o lugar e o papel da educação e da escola na sociedade. Assim, não se pode pensar uma educação que separa as perspectivas profissionais e de vida em sociedade.

BRASIL PROFISSIONALIZADO E A ESCOLA JERÔNIMO ROSADO

Segundo o Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica, repassando recursos do governo federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas. Criado em 2007, o programa possibilita a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional. O objetivo é integrar o conhecimento do ensino médio à prática. Ainda segundo o MEC, mais de R\$ 1,5 bilhão já foi investido no programa.

O dinheiro deve ser empregado em obras de infraestrutura, desenvolvimento de gestão, práticas pedagógicas e formação de professores. Até 2014, o programa conveniará recursos da ordem de R\$ 1,8 bi aos estados e municípios que ofertam educação profissional no país. O Brasil Profissionalizado leva em consideração o desenvolvimento da educação básica na rede local de ensino e faz uma projeção dos resultados para a melhoria da aprendizagem. Um diagnóstico do ensino médio contém a descrição dos trabalhos político-pedagógicos, orçamento detalhado e cronograma das atividades. O incremento de matrículas e os indicadores sociais da região, como analfabetismo, escolaridade, desemprego, violência e criminalidade de jovens entre 18 e 29 anos também são analisados (mec. Gov.br).

Para participar do Brasil Profissionalizado e ter direito aos benefícios listados acima, a adesão deve atender aos seguintes passos:

1. O governo estadual assina o termo de compromisso;
2. O secretário estadual de educação formaliza sua intenção de participar do programa;
3. A Secretaria Estadual solicita ao MEC a presença de um técnico para

orientar na realização do diagnóstico e elaborar o plano; 4. O plano será enviado para análise técnica; e 5. As ações aprovadas são encaminhadas para celebração de convênio no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ou para atendimento via assistência técnica.

Atendendo aos critérios citados, em Mossoró, o projeto chega através da iniciativa do poder público estadual, visando recuperar uma importante escola do município, a Escola Estadual Jerônimo Rosado, conhecida como Estadual, fundada em 1958, e considerada, em relação às demais escolas de ensino médio de Mossoró/RN, como instituição de grande porte.

O Estadual enfrentava processo continuado de deterioração do patrimônio e, por conseguinte, foi perdendo sua condição de referência, de excelência educacional. A falta de investimentos para recuperar o prédio, por parte dos órgãos públicos, somadas com as difíceis condições pedagógicas e de pessoal docente, agravou a situação, nos últimos anos. De um passado de referência, na formação secundária em Mossoró, passou pelo turbilhão das reformas como exemplo de decadência dessa modalidade de ensino no Rio Grande do Norte. Daí a urgência de buscar sua reestruturação, tanto do ponto de vista estrutural quanto de sua função social, reassumindo sua posição de liderança no cenário educacional do Estado.

Nesse contexto, a instituição aderiu ao Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a reencontrar seu caminho, e contava que a adesão possibilitaria a superação da necessidade imediata de recuperação de sua estrutura física. De acordo com o gestor (grifos nossos),

em 2008, durante reuniões com pais, professores e alguns alunos, discutíamos sobre a reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Na reunião, uma mãe que tinha filhos matriculados na escola, trabalhava no ministério da educação, em Brasília. Nessa ocasião 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 [melhorar] a escola. Assim, optamos por adotar a proposta.

Com a intervenção da representante da comunidade escolar, a proposta foi levada às instâncias administrativas, onde recebeu apoio da Secretaria de Educação na elaboração da minuta-proposta. Posteriormente, aconteceram ações para fortalecer a candidatura da escola, como, por exemplo, oficinas de apresentação das políticas a serem adotadas, do público-alvo a ser atingido, da nova política a ser adotada pela escola e das questões burocráticas e pedagógicas relacionadas ao projeto.

Desse modo, a adesão ao Brasil Profissionalizado ocorreu, principalmente, como forma de promover a recuperação da instituição, que enfrentava problemas de estrutura. A recuperação do prédio e, até, da parte pedagógica, visava revitalizar um marco da educação de ensino médio na região. É notório, então, que o projeto toma forma como uma ação de busca por recursos, e não, como uma ação pedagógica, voltada para atender às necessidades dos alunos e da comunidade escolar. Por mais que possamos entender a boa vontade dos envolvidos, inclusive da família, não é interessante que a busca por recursos dirija o processo de escolha de modalidades de estudos. Com isso, podemos perceber o limite real da busca pela educação que interessa aos jovens do Ensino Médio: a questão financeira.

Outra questão em relação ao Programa diz respeito à sua busca por promover a ampliação das matrículas no ensino médio, estimulando a volta de jovens e adultos à escola, tentando aproximar a educação formal do ambiente de trabalho. Assim, a instituição passou a ser regida por nova filosofia pedagógica, integrando os princípios técnicos profissionais à formação geral. De acordo com Kuenzer e Grabowski (2006),

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).

Em tal perspectiva, a integração da concepção geral e profissional requer que se pensem as demais dimensões do ser humano, portanto, pensar as relações técnicas, no âmbito escolar, exige o estabelecimento de relações com o contexto envolvido. Para os autores Kuenzer e Grabowski (2006) a formulação de concepções, políticas e formas de organização da educação profissional dependem de como se compreende essa relação.

Na mesma lógica, a coordenadora pedagógica da escola aponta como os cursos foram escolhidos:

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 do petróleo (Coordenadora pedagógica).

A opção pelos cursos voltados para a área de petróleo e de gás é consequência do mercado de trabalho da região de Mossoró, já que a economia da cidade passa pela extração de petróleo e derivados. Para Frigotto (2005), existem várias concepções que permeiam a relação entre educação e trabalho e tomam a educação como mediadora do processo de produção. Para o autor, não se trata de uma relação linear com o mercado de trabalho, mas que corresponda às necessidades de justiça social e de preceitos de formações técnico-científicas.

A questão levantada por Frigotto nos remete à discussão sobre as mudanças efetivadas no currículo, adotada pela instituição, uma vez que, ao implementar a formação propedêutica articulada com a formação profissional, haverá mudanças significativas na prática curricular. No texto abaixo, o gestor descreve como será a articulação curricular:

O curso profissionalizante de nível médio integrado terá a duração de 4 anos. Unirá 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 proposta da matriz curricular do curso, isso era uma das exigências (...) que já tivesse essa matriz comum aos componentes da parte diversificada (Gestor).

A matriz curricular proposta pela instituição atencará para desenvolver, concomitantemente, disciplinas gerais com as específicas adotadas nos cursos profissionalizantes. Podemos perceber, com Ramos (2005), a preocupação do gestor em manter na construção curricular dos cursos a identidade entre a formação geral e a tecnológica:

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).

É necessário, pois, superar a dicotomia entre os conteúdos e as competências e evitar um currículo dualista e com fragmentação do conhecimento. No entanto, a preocupação do gestor com a efetivação do currículo aponta o calcanhar de Aquiles da proposta, quando da realização do estágio curricular obrigatório previsto no programa dos cursos:

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, nem mesmo o próprio profissional para trabalhar a parte específicas do curso ao estagio supervisionado (Gestor).

Problema recorrente em qualquer tentativa de intervenção na educação, a falta de profissionais habilitados, preparados e motivados para lecionar as disciplinas necessárias no currículo, volta para colocar à prova a possibilidade ou não de se efetivar o Brasil Profissionalizado. A mesma questão já foi enfrentada, nem sempre com resultados

positivos, em diversas outras intervenções, mostrando que educação de qualidade não se faz realidade somente com boas intenções e bons projetos. O investimento em estrutura é importante, mas é, com efeito, na formação docente que se potencializam os maiores desafios.

Ressalte-se, porém, que agrava mais a situação do Programa a questão de encontrar ambiente para a efetivação dos estágios. Apesar de o campo de petróleo e de gás continuar como motor econômico importante na região, os novos investimentos nas descobertas das áreas do pré-sal já apontam a dificuldade que a cidade poderá enfrentar nos próximos anos em busca de investimento nesse setor. A diminuição, ou somente o desaquecimento, afetará, claro, os cursos técnicos iniciados visando a esse setor produtivo. Somado a isso, vale lembrar, ainda, que o ensino médio integrado nas redes estaduais de educação, de forma geral, terá de conviver, para não dizer enfrentar, com a crescente demanda das redes federais, como o IFRN aqui, com consolidada formação profissional, respeitada e querida pelo setor produtivo. A questão levantada pelo gestor, então, ganha proporção desafiadora, na tentativa de solucionar a problemática dos estágios, principalmente, se o Programa atingir parcelas significativas de jovens e de adultos, como prevê sua diretriz.

CONSIDERAÇÕES

A partir da análise realizada nos itens anteriores, podemos apresentar mais algumas considerações:

1. A disposição da implantação do Programa Brasil Profissionalizado, para tentar resolver questões financeiras da escola, mesmo que não anule as possibilidades do projeto, deixa a questão pedagógica como elemento lateral, de menor importância, frente ao grande problema da situação estrutural da escola.

2. As coisas acontecem muito lentamente, na educação, por questões burocráticas e políticas. A tentativa de implementar o Programa começou em 2008, atravessou longo trâmite legal, e necessário, de espera até a aceitação, no final de 2010. Os recursos destinados pelo projeto para a reforma do prédio foram acordados pelo governo federal, contudo, a liberação do dinheiro não ocorreu em tempo hábil, o que atrasou a execução dos projetos. Atualmente, a escola ainda está em

processo de recuperação da estrutura física. A efetivação dos cursos planejados poderá iniciar em 2012. Entre o início da movimentação, do sonho, da vontade, das reuniões, até o início das atividades, quatro anos se passaram. Nesse período, governos mudaram, ideias mudaram, crianças viraram adolescentes, adolescentes fizeram-se jovens, jovens perceberam-se adultos. O mundo segue, não espera a dinâmica da política e da burocracia. Na fase da vida de jovens-adultos, o tempo é decisivo para todo o resto, qualquer espera é eternidade, qualquer tempo a mais de espera pode ser tempo perdido demais!

3. Baseada na consideração anterior, vemos que a fundação de políticas de integração da educação geral a profissional, como qualquer outra invenção, não implica sua efetivação de fato. No caso específico, tais políticas são controladas pelas condições reais do mercado de trabalho, limitado aos interesses do Capital.

4. A Escola Estadual Jerônimo Rosado, apesar de ainda estar em fase de implementação do Programa Brasil Profissionalizado, já enfrenta problemas comuns aos de outras instituições que aderiram à inclusão de políticas públicas de integração da educação profissional. Dificuldades com profissionais qualificados para ministrarem as disciplinas específicas e para encontrar possíveis campos de estágio que viabilizem a articulação da parte teórica com a prática, atraso nos repasses, descrenças nas políticas reformistas, entre outras.

5. Enfim, o programa é apresentado como uma possibilidade de integrar o conhecimento do ensino médio à prática laboral. A proposta da escola atenta para a superação das políticas dicotômicas implementadas nos últimos anos. Esperamos que as coisas avancem para o bem daqueles que mais precisam: a-classe-que-vive-do-trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Diário Oficial da União, DF, 12 dez. 2007.

_____. **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 as bases da educação nacional e dá outras providências. 2004a.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 39/2004, aprovado em 08 de dezembro de 2004.** Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. 2004b.

_____. 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

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.** Brasília, Ministério da Educação e Cultura, 1996.

_____. BRASIL. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1997.

_____. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Brasília: MEC, 1999.

_____. **Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 11 de agosto de 1971.

ClAVATTA, Maria. **Arquivos da memória do trabalho e da educação e a formação integrada.** 2004. III Congresso Brasileiro de História da Educação. Paraná. Acessado em 12/10/2011 as 15:26 <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo07/Maria%20Ciavatta%20-%20Texto.pdf>.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo.** Caderno de pesquisa, Rio de Janeiro, n. 115, p. 139 – 154, março/2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria. RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005, Fundação Oswaldo Cruz, 2005.

GODOY, Arilda Schmidt, **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de empresas, São Paulo, V 35, F n. 3, p. 20 – 29, mai./ jun. 1995.

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

_____, 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.

_____, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. **Educação Profissional**: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 273-296, jan/jun. 2006.

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

SANTOS, Georgia Sobreira dos. **A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado**: tendências e riscos. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2565--Int.pdf>. Acesso em: 04 de julho de 2011.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **De Novo Ensino Médio aos problemas de sempre** - Entre marasmos, apropriações e resistências escolares. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia, BUENO, Marias. **O Ensino Médio e a reforma da educação básica**. Brasília, Plano editora, 2002.

ENSINO MÉDIO CONTEMPORÂNEO: PROBLEMÁTICAS E DESAFIOS

Fábio Alexandre Araújo dos Santos

INTRODUÇÃO

Algumas questões surgem em relação à compreensão do perfil e/ou configuração do professor que atua no ensino médio contemporâneo, tais como: quem é o docente do ensino médio? De que forma aconteceram sua formação como estudante, sua formação inicial e a continuada? Como se configurou e se configura sua docência? Qual é a formação ideal para o professor que atua no ensino médio em todas as suas modalidades (ensino médio não profissional e ensino médio profissional: técnico e integrado)? Nesse caso, seria necessário um tipo de formação para cada modalidade de ensino? Ou deveria existir uma formação profissional integrada para o professor atuar em qualquer modalidade de ensino em nível médio? Quais são as principais crenças que permeiam sua atuação profissional? Quais são os seus conceitos e as principais dificuldades em relação à mudança, à inovação e à criatividade, como elementos essenciais à formação da escolarização básica?

Na verdade, muitas outras questões são igualmente importantes, entretanto, pela delimitação teórico-metodológica deste estudo, o presente artigo tem o objetivo de discutir as principais problemáticas pertinentes ao ensino médio contemporâneo, focando o perfil e as competências criativas do professor na atualidade. Assim, ele está estruturado no seguinte formato: no primeiro momento, discutir-se-ão os desafios do processo de profissionalização docente na atualidade, sobretudo, no ensino médio articulado ao ensino superior (formação inicial do professor).

No segundo momento, tratar-se-á da criatividade como uma componente da prática educativa. Em seguida, será feita uma reflexão sobre um conjunto de competências e o perfil profissional do professor do ensino médio. Por fim, tecer-se-ão as considerações finais do artigo.

DESAFIOS A SEREM SUPERADOS NO CONTEXTO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO: PROBLEMATIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

O primeiro fator jaz da desvalorização socioprofissional que assola os professores de um modo geral. Um desses fatores corresponde à crença de que qualquer pessoa pode atuar como professor, sem mesmo ter a formação básica mínima para atuar profissionalmente. Essa descaracterização ou irresponsabilidade, em alguns casos, por parte dos governantes e dos representantes do sistema de ensino básico e por parte dos próprios professores colabora para a notoriedade das falhas do sistema educacional brasileiro, nesse caso. Entretanto, é sabido que tal situação não advém apenas da ineficiência das competências profissionais, mas também do sistema educacional que, com suas práticas burocratizadas, fragmentadas e descontextualizadas das necessidades das realidades históricas e culturais, geralmente, não os estimula a ponto de se sentirem motivados a buscarem formação continuada necessária ao aperfeiçoamento dos seus saberes e habilidades profissionais, entre outras motivações.

Nessa via dupla, a educação vem sendo concebida de forma insatisfatória tanto para os profissionais que nela atuam quanto para a sociedade de um modo geral. Na maioria das vezes, ela vem refletindo cada vez mais níveis baixos e insuficientes no *tocante à formação acadêmica, descompasso entre a formação e a atuação profissional, reprovação e repetência de alunos, professores desmotivados, salas repletas de alunos sem a mínima condição de infraestrutura*, além de outros fatores que impulsionam, cada vez mais, o distanciamento de políticas públicas educacionais no país.

Entre os grandes desafios da profissão de professor, atualmente, tem-se a formação docente no nível superior, a partir das discussões sobre o professor formador. As discussões existentes, na maioria das vezes, convergem para a formação do professor, mas, de forma geral, negligencia a do professor formador nesse mesmo nível de ensino. Essa negligência pretende ser ressaltada neste artigo, a fim de se compreender que, sem a devida inclusão de discussões e pesquisas em relação à formação do professor formador das licenciaturas, nesse caso, como pauta principal nas agendas de pesquisas de formação, alguns dos principais problemas inerentes a ela não serão resolvidos de forma significativa, mas pontual.

A formação do professor em nível superior vem se configurando como um dos pilares na reconstrução da profissão de professor e do cenário socioescolar vigente, aliás, essas relações intrínsecas entre formação e educação são históricas, ao longo do desenvolvimento da civilização. As principais problemáticas são, justamente, a falta de unidade da própria formação em consonância com as demandas socioculturais. Some-se a isso, a aparente despreparação do professor para o exercício acadêmico; o conteúdo excessivamente técnico e hiperespecializado, sem abertura para a transdisciplinaridade do conhecimento e as tipologias e/ou categorias distintas de professores que atuam no ensino superior, conforme a área de conhecimento.

Outro ponto se remete às crenças docentes, que, geralmente, são esquecidas nos tópicos da formação do professor, a compreensão das inúmeras possibilidades de se aprender por meio de metodologias variadas e a despreparação, em grande parte, dos professores do ensino superior, principalmente, de áreas que não são licenciaturas, ou seja, nos bacharelados, que, apesar de serem mais técnicos, especializados, os professores formadores, de uma maneira ou de outra, deveriam ter a preparação pedagógica aprofundada e não ser guiados apenas pelas crenças ligadas ao contexto do ensino, por meio de suas experiências formativas anteriores.

Sabe-se que as problemáticas oriundas do contexto da formação docente não se esgotam nesse conjunto evidenciado acima, no entanto, destacam-se como um dos principais problemas que são enfrentados nas constantes pesquisas sobre tal temática. Essas problemáticas elencadas também auxiliarão, possivelmente, na compreensão do papel, dos impactos das crenças na atuação do professor, assim como na possibilidade de mudar suas posturas de professor.

Diante do exposto, cabe refletir também sobre a certa “liberdade” referente ao ato de ensinar dos professores nesse nível de ensino, principalmente, pela crença, muitas vezes, de que as titulações de doutorado, as experiências de ensino e, certamente, os vícios do ato de ensinar que regulam as ações docentes já “garantam” um processo de formação profissional adequado, referente à sua transposição para o campo do trabalho.

Essa crença de que ter titulação de Mestrado ou Doutorado e muitos anos de experiência como professor corresponde a um saber profissional suficiente, portanto, não carece de mais formação. Assim,

essas concepções acabam por contribuir para que o professor não se preocupe em relação ao que ensinar e como ensinar. Nesse sentido, ele passa a ser muito mais um “transmissor de informações adquiridas em nível de maior requinte” do que, propriamente, um professor capaz de, ao formar o alunado, utilizar-se de conteúdos mais renovados, relacionados e articulados com sua formação vigente.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 178) afirmam, em relação a essa visão restrita, reducionista e simplista que, “nesse contexto, a ação de pesquisar e ensinar torna-se numa possibilidade e, ao mesmo tempo, num desafio, tanto na construção da identidade do docente como profissional professor quanto na revisão das ações em sala de aula.”

Um professor sintonizado com as competências de investigar, de problematizar, de refletir criticamente sobre determinado objeto de estudo é um profissional preparado para mediar o aluno no processo de pensar sobre a própria conduta, sobre o saber disseminado em sua formação, a relacionar as teorias às experiências pedagógicas vivenciadas em seu trabalho, além de estar intensamente comprometido com a curiosidade e com a potencialidade criativa de não se conformar diante do conhecimento que ora lhes é apresentado (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2009).

Nessa dimensão, a criatividade é um componente muito interessante para tal atitude, além do pensamento flexível, aberto, interdisciplinar e sedento de curiosidade, conforme poderá ser abordado na próxima seção.

A CRIATIVIDADE COMO UM COMPONENTE ESSENCIAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: POR UM CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO MAIS CRIATIVO

O currículo é considerado, em geral, um plano pedagógico e institucional, que consiste em um dos pilares responsáveis pela concretude da prática pedagógica em todos os níveis e modalidades de ensino. Classifica-se em três tipos: o currículo formal, o currículo por assuntos ou currículo disciplinar e, em destaque neste estudo, o currículo integrado. Por questões metodológicas e de delimitação do objeto de estudo aqui apresentado, frizar-se-á o currículo integrado.

O currículo integrado visa à integração do ensino à prática profissional, à teoria e à prática, com base nas práticas profissionais paralelas, em busca de soluções específicas para diferentes situações, a inter-relação entre ensino-trabalho-comunidade e as relações professor-aluno, na investigação científico-educacional, sobretudo, a sensibilidade em relacionar o ensino tendo como parâmetros principais as questões socioculturais (CIAVATTA, 2005).

Nessa proposição curricular, o aluno é considerado, como explica Freire (2003), um sujeito ativo, produtor e coautor da produção de conhecimento produzido nos contextos da formação escolar e acadêmica. Portanto, não basta “encher a cabeça” do aluno com conteúdos, quase sempre, desarticulados de suas realidades e necessidades individuais e sociais.

Em se tratando das metodologias, elas deverão corresponder às necessidades de aprendizagem dos alunos inseridos no processo, principalmente, atender ao desenvolvimento do potencial criativo daqueles. Na educação profissional, por meio do currículo integrado, como política e práxis pedagógica, são exigidos dos professores e dos alunos habilidades como formas de pensar/fazer flexível e abertas à busca permanente por conhecer situações novas e desafios antes pensados. Enfim, exigem-se dos seus participantes níveis de aprofundamento teórico e a aplicabilidade desses conhecimentos na prática (KUENZER, 2010).

É claro que o currículo integrado não será a única forma de estruturar as práticas pedagógicas e formativas no âmbito da educação formal, porém, na atualidade, essa forma de pensar/fazer pedagogicamente, que integra e cria oportunidades de vivenciar inúmeras situações e encontrar alternativas de resoluções para problemas diversos requer, e, simultaneamente, propõe ao alunado variações no tocante à cognição e, por vez, a reconfiguração de estratégias metodológicas que disponibilizem espaços de aprendizagem diferentes e mais ativos que as metodologias tradicionais.

Diante do exposto, a criatividade e as metodologias inovadoras constituem-se em elementos e práticas de formação indispensáveis para a realização e a consolidação do currículo integrado na práxis pedagógica contemporânea. A criatividade, como resultado da “exploração” da

mente do aluno, em suas mais variadas formas e performances, e as metodologias inovadoras, como o plano pedagógico e institucional responsável por essa exploração.

O princípio estruturante do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica configura-se como uma organização curricular interdisciplinar e relacionada diretamente ao ensino propedêutico. Assim, cabe à referida modalidade de ensino a integração entre o ensino médio e a educação profissional, pois, na década de 1990, havia rupturas entre ele, segundo o Decreto n. 2.208/97. Corroborando com o exposto, Lodi (2006, p. 10) afirma:

Assim, na forma integrada, os planos de curso das instituições de ensino devem contemplar, em um só currículo, os conteúdos da educação geral e da formação profissional de maneira que possam ser cumpridas também as exigências dos perfis profissionais relativos às habilitações técnicas oferecidas pelas escolas.

Percebe-se, então, que a educação necessita de uma integração entre vários saberes e habilidades necessários à formação integral e profissional dos sujeitos. Um ensino que se preocupe somente com os conteúdos tecnológicos de determinada área do conhecimento ou com os conteúdos da formação geral não satisfaz, tampouco se traduz em uma formação integral, mas parcelada, fragmentada e superficial (BARACHO, 2006).

Portanto, na atualidade, um ensino médio que fomente o desenvolvimento do pensamento criativo é uma das necessidades vitais e emergentes no cenário socioescolar. Nesse caso, trata-se de um ensino em que se oportunize a integração entre as categorias educacionais anteriormente mencionadas, articuladas com a vida do educando, de forma a ser redimensionada por eles próprios ao longo da vida. Na próxima seção, serão feitas algumas considerações sobre o perfil de algumas competências básicas do professor do ensino médio atual.

CONFIGURANDO O PERFIL E AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO CONTEMPORÂNEO

O professor, nessa perspectiva, configura-se como pesquisador, não apenas no sentido de produzir pesquisa científica, por meio de grupos organizados e certificados por instituições de pesquisas reconhecidas social e academicamente, mas também pelas relações socioprofissionais estabelecidas entre ele, a instituição, os alunos e o mundo do trabalho, de forma dialética e (re) construtiva, isto é, um professor investigativo, crítico e criativo, que disponha de **competência investigativa**.

Para o professor contemporâneo, a formação pedagógica é essencial tanto no que diz respeito à profissionalização de sua carreira quanto no auxílio didático de sua atuação nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. Corroborando com a visão anteriormente elencada, Sundfeld (2005, p. 25) afirma:

Com relação à formação do professor do ensino superior, alguns estudos têm demonstrado que seu aprendizado se dá mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou seguindo a rotina dos outros (grifo meu). Pode-se presumir que isso ocorra devido à ausência de processos específicos para a sua formação em nível universitário.

Essa lacuna evidenciada acima provoca a necessidade de compreender que um dos principais perfis do professor consiste na **competência pedagógica**. Isso significa que, para ser professor, é *mister* afirmar que o domínio pedagógico, de teorias educacionais, de sistemas avaliativos, de legislação educacional, de formação docente, de processos de ensino-aprendizagem, entre outros, é essencial para a profissionalização do professor e sua respectiva valorização social reconhecida pela sociedade em geral. O perfil do professor contemporâneo deverá partir da competência pedagógica. Sem essa competência, ele se sente vulnerável diante das exigências de sua própria profissão, cujo cerne é a fundamentação pedagógica.

O processo de ensino-aprendizagem é bem mais amplo do que o acúmulo de conhecimentos ou conteúdos de determinadas disciplinas.

Ensinar e aprender, simultaneamente, implica reconhecer que o ser humano produz conhecimentos sob múltiplas formas, portanto, operacionalizar suas aulas em uma mesma perspectiva teórico-metodológica.

O processo de ensino-aprendizagem é muito mais rico do que o de memorização e de reprodução do conhecimento. Para aprender, entre outros fatores, o sujeito precisa ser motivado e mobilizado (ponto de partida do processo de aprender humano), com o intuito de vivenciar e apreender os níveis de reprodução, produção e criação no referido processo, como propaga Galperin (1980).

A aprendizagem é recíproca quando alguém aprende e porque alguém ensinou de forma a fazer o aluno a sentir a necessidade de reformular seus pensamentos bem como retroalimentar a curiosidade e a motivação (elementos preponderantes nesse processo). Aprender é um processo de ensino significativo, com vistas a possibilitar relações recíprocas e motivadoras como ponto de partida, assim como possibilidades de o aluno investigar tanto o conhecimento produzido pela humanidade, através da ciência, da tecnologia e da cultura, quanto o próprio processo de incursão no ato permanente de aprender.

Aprender também significa transpor o que aprendeu para seus pares e para outros contextos. Inclusive, essa condição é *sine qua non* para as formações profissionais, uma vez que, se o aprendiz não consegue, minimamente, vislumbrar e efetivar o que aprendeu como forma de se sentir seguro, capaz, apto a exercer determinada profissão, os impactos dessa formação profissional são, no mínimo, curiosos.

Em consonância com o amplo conjunto de métodos e de estratégias, o que implica, no (re) conhecimento das contribuições das teorias pedagógicas para a fundamentação teórico-metodológica nos processos educacionais e formativos, é a exigência de **competência reflexiva e criativa**. Esse conjunto de saberes - o domínio de amplo conjunto de métodos e estratégias de ensino, a capacidade de refletir e de criar, no âmbito pedagógico e formativo, e a capacidade de se autoinvestigar e investigar outras práticas pedagógicas - fazem parte da constituição da docência como profissão (SILVA e BRZEZINSKI, 2011).

A pesquisa e a vertente interdisciplinar do conhecimento serão os elementos-chave da formação profissional. Não se aprende apenas reproduzindo conhecimento, mas, sobretudo, investigando e reconhecendo as relações entre as áreas de conhecimento, ao

destrinchar as “fronteiras” entre elas, ou seja, adotar outra atitude frente ao conhecimento produzido e a(s) forma(s) de serem produzidas.

Dentre os objetivos do ensino postulados por Masetto (2003), emerge a busca por encontrar novo paradigma do ensino, novas diretrizes e orientações que possibilitem a formação. Entre as novas orientações ou paradigma, destaca-se o Paradigma Emergente de Formação – PEF - discutido por vários autores, com destaque para Ramalho Nuñez e Uehara (2009).

Outro aspecto a mencionar de relevância para a formação, sobretudo, para a concepção de educação, de professor, de aluno e de processos pedagógicos, por meio do PEF, é a revisão crítica de práticas e estratégias metodológicas utilizadas, comumente, pelos professores, de forma acrítica, como uma receita, e não, como um referencial a ser discutido e posto a avaliações constantes. Masetto (2003) discute a importância e a inovação didático-pedagógica, núcleo do “novo” paradigma, como novos e apropriados métodos, e amplia as discussões além do domínio cognitivo das disciplinas.

O conjunto de metodologias, de métodos e de processos avaliativos processados pelo “novo” paradigma possibilita a revisão crítica de como são processados tais métodos e processos pedagógicos e conduz o profissional da educação a repensar suas concepções, práticas e a abertura aos novos ambientes de aprendizagem na formação docente.

Certamente, se o PEF propõe estudos acerca do âmbito pedagógico de forma diferenciada, em muitos aspectos da configuração já estruturada, o perfil profissional do professor carece de reflexões que acabam por exigir dele outras competências, habilidades e saberes profissionais, como por exemplo, as citadas neste artigo: competência investigativa, competência pedagógica e competência reflexiva e criativa (LUBART, 2007; MITJÁNS, 2010; VYGOTSKY, 1987).

Assim, o perfil a ser traçado, com base nessas discussões, será fundamentado nesta tríade: **domínio pedagógico** – teorias pedagógicas, métodos de ensino/domínio técnico-científico e dos conteúdos específicos de cada área de conhecimento; **domínio do potencial criativo**, através dos processos de **reflexão crítica** permanente e do desenvolvimento desse potencial nas práticas pedagógicas, e **atitude investigativa** e problematizante do conhecimento produzido no cenário escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, percebeu-se que as formações profissionais, em geral, regulam-se, excessivamente, pelos conteúdos enciclopédicos, haja vista a constante luta dos técnico-burocratas do ensino de afirmar para os professores a necessidade de concluir todos os conteúdos na íntegra, negligenciando, muitas vezes, a qualidade e o tempo pedagógico necessário para a efetivação dos processos de ensino-aprendizagem.

Assim, um professor criativo, que fomente um ensino criativo ao seu alunado, frequentemente, é impossibilitado, dentro dos “muros” das instituições de ensino, devido à busca pela consolidação do ensino meramente técnico, burocrático e distante das reflexões sobre a realidade delas, das formações docentes e do cenário sociocultural vigente, inclusive, pela crença de que a criatividade é importante na aprendizagem, porém o tempo e as condições administrativas e tecnicistas do ensino acabam por impedi-las de serem vivenciadas naquele ambiente.

A formação profissional não se compromete negativamente apenas pela não conclusão dos conteúdos em sua íntegra, por meio das disciplinas, mas também, e talvez com maior impacto, pelas metodologias, pela revisão de conteúdos e seus significados e influências na formação do sujeito, pelo tempo pedagógico, pelos vínculos afetivos nos processos de ensino-aprendizagem, pelos regimes de trabalhos e suas condições ambientais. Esses, sim, se negligenciados, consistem em aspectos que influenciam e colaboram para o sucesso ou não dos cursos e/ou da formação escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARACHO, Maria das Graças et al. Algumas reflexões e proposições acerca do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o §2 do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Federal n. 9.394/96. Brasília, DF: 17

de abril de 1997.

BRASIL. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998b.

ClAVATTA, M. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GALPERIN, P. Ya. **El pensamiento sistêmico e la solución de problemas de creación**. Revista Cuestiones de Psicología, n. 1, p. 65-83, 1980.

KUENZER, A. **As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica**. Curitiba, 2003. (mimeo.). Disponível em: <www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf> Acesso em: 27 de outubro 2010.

LODI, Lúcia Helena. Uma alternativa de educação inclusiva. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

LUBART, T. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MITJÁNS, A. M. **Condiciones necesarias par propiciar atmosferas creativas**. www.psicologiacientifica.com. Acessado em 20 de julho de 2010.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran e UEHARA, FÁBIA Maria Gomes. **As teorias implícitas sobre a aprendizagem de professores que ensinam Ciências Naturais e futuros professores em formação: a formação faz a diferença?** Revista Ciências & Cognição, vol. 14 (3), 2009.

SILVA, Marcos Antônio da; BRZEZINSKI, Iria. **Formar professores-pesquisadores: construir identidades**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A PRÁTICA PROFISSIONAL DISCENTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Víctor Varela F. M. de Oliveira⁶⁴

INTRODUÇÃO

Os conceitos de trabalho, ao longo da história, apresentaram-se e ainda se apresentam sob diferentes abordagens, de acordo com suas áreas de estudo e com as mudanças políticas e socioeconômicas conjunturais, e variam, inclusive, nas concepções pedagógicas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, como corrobora Manfredi (2002):

Desde os tempos mais remotos na história das civilizações humanas, o trabalho é uma atividade social para garantir a sobrevivência de homens e mulheres e para a organização e o funcionamento das sociedades. Em razão disso, tem sido objeto de reflexão de por parte de inúmeros estudiosos – economistas, sociólogos, historiadores, filósofos [...] Por isso, hoje se pode falar em diversas abordagens, que retratam diferentes concepções e visões sobre a natureza do trabalho.

Não é objetivo das linhas que constituem este texto aprofundar esse múltiplo panorama conceitual, nem mesmo apenas na área da EPT, visto que essa tarefa, especificamente, já tem sido conduzida de modo salutar por Ciavatta e Frigotto (2004), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Moura (2010) e Manfredi (2002). Objetiva-se, sim, delimitar as reflexões aqui postas, dentro do modelo educacional adotado pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT). Ainda como recorte, propõe-se refletir, especificamente, sobre o Ensino

64 Jornalista; Técnico Administrativo em Educação, Extensionista e Pesquisador do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e do Núcleo de Pesquisa em Espaço, Linguagem, Memória e Identidade (NUPELMI); Coordenador de Extensão do Campus Natal – Zona Norte do IFRN; Professor de Língua Inglesa da Fundação de Apoio ao IFRN (FUNCERN); E-mail: victor.varela@ifrn.edu.br

Médio Integrado (EMI) ofertado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o lugar que nele ocupam o Trabalho e a Prática Profissional Discente.

Inicia-se o debate delineando a concepção de Trabalho presente no EMI dos Institutos Federais, fundada na ótica marxiana, que o compreende como condição ontológica do homem, inerente a todas as suas atividades de interação com a natureza (MARX, 1988). Nesse contexto, o Trabalho é definido como princípio educativo, integrador da formação geral e da formação profissional. É compreendido, ainda, de forma a superar a dicotomia trabalho intelectual e trabalho manual presente na educação brasileira, ainda marcada pela hierarquização dos saberes.

Em meio a esse cenário, em que a formação para o Trabalho demanda um diálogo mais dinâmico e proativo entre escola e Mundo do Trabalho, consiste como centro basilar dessa premissa a compreensão de que a Prática Profissional Discente é um lugar concreto para essa interação. Como *atividade educativa* prevista no projeto pedagógico de curso (PPC), seu desenvolvimento adequado possibilita a prática *orientada e supervisionada* da profissão antes do término da formação, a partir do envolvimento do estudante em uma de suas modalidades – estágio, emprego, programas, projetos e atividades de ensino, pesquisa ou extensão. Pressupostos os procedimentos didático-pedagógicos coerentes, a Prática Profissional Discente é capaz de imbricar e inter-relacionar os saberes aprendidos no Instituto Federal e no Mundo do Trabalho, viabilizando, integradamente, ações concretas e reflexões, o que contribui, efetivamente, para a construção da unidade entre teoria e prática no EMI.

Para além de sua dimensão socioeconômica, demarcada em seu caráter costumeiramente remunerado e em seu papel na inserção laboral, e suplantando sua aceção como aprofundamento unilateral dos conhecimentos técnicos na organização de trabalho, a Prática Profissional é compreendida e defendida como atividade educativa, dialética e dialógica. É nessa Prática, ancorada no macrométodo da Extensão, em que o aluno acessa os saberes acadêmicos e os coloca em prática em seu posto de trabalho e apreende conhecimentos próprios da organização, imbricando-os e ressignificando-os como novos saberes.

Essa perspectiva encontra respaldo na concepção e nas diretrizes

dos Institutos Federais (BRASIL, 2008), mas não foi totalmente assumida como fundamento e, tampouco, como práxis generalizada nas instituições de EPT no Brasil. Esse quadro dispõe as ideias aqui apresentadas como proposições para essas instituições e como proposta para a construção desafiadora de uma nova identidade para o Ensino Médio.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TRABALHO

No Brasil, a oferta da Educação Profissional e, conseqüentemente, do Ensino Médio Integrado foi marcadamente alterada por dois documentos normativos: (1) o Decreto 5.154/2004, responsável pela revogação do Decreto n. 2.208/1997, que separava a Educação Profissional do Ensino Médio, e (2) pela Lei nº 11.892, que institui a Rede Federal de EPCT e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

As concepções norteadoras da Educação Profissional passam, com o Decreto de 2004, a confrontar a lógica da Lei nº 5.692/71, pois sua proposta do Ensino Médio Integrado “visa à superação da cisão entre trabalho, ciência e cultura na formação profissional e da dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual” (RAMOS, 2008, p. 22), e não, à formação abundante de mão de obra para exercer trabalho manual submetido ao desenvolvimento industrial, como delineava a Legislação de 1971.

A criação dos Institutos Federais, igualmente, reforça a oferta preferencial do Ensino Médio Integrado e reafirma a concepção de Trabalho como categoria indissociável da Ciência, da Tecnologia e da Cultura em suas concepções e diretrizes. Nesse contexto, assume-se o Trabalho como princípio educativo, o que não significa aprender fazendo, nem se constitui sinônimo de formar para o exercício exclusivo do trabalho, pois ele não está descontextualizado do resto do mundo.

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho

é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. (RAMOS, 2008, p.4)

Não se está negando, porém, que o Trabalho também seja prática econômica, porque é por meio dele que se garante a existência, com a produção de riquezas e a satisfação das necessidades humanas e sociais. O que se almeja, para além dessa possível e falsa impressão, é aprofundar o conceito de Trabalho, ampliando sua compreensão como atividade inerente ao homem, ao transformar o meio em que vive e ao ser transformado por ele. Com isso, teórica e fundamentalmente, a categoria Trabalho não fortalece a noção da empregabilidade no itinerário formativo dos cursos técnicos integrados. Ao contrário, “proporciona que os sujeitos se vejam tendo conhecimentos, sendo produtivos para a sociedade, ainda que as relações nessa sociedade tendam sempre à exclusão”. (RAMOS, 2008, p. 22)

CONSTRUINDO O CONCEITO DE PRÁTICA PROFISSIONAL DISCENTE

Assumir o Trabalho como categoria e princípio educativo do EMI e, a partir disso, transpô-lo para o desenho curricular e para as práticas pedagógicas de seus cursos, remete à inserção, no debate, do estágio supervisionado ou da Prática Profissional Discente. Esse é um conceito mais amplo. Em relação às reflexões sobre o lugar desta última no currículo do Ensino Médio Integrado, a principal dificuldade de construí-las está na escassa bibliografia sobre o tema – argumento ainda baseado em evidências empíricas exploratórias, uma vez não conhecidos estudos cientométricos publicados. O conceito surge de forma explícita poucas vezes na literatura acadêmica e na legislação sobre Educação Profissional e Tecnológica, por isso, seu sentido constrói-se, majoritariamente, a partir da concepção do estágio, a mais tradicional modalidade de Prática Profissional, mais frequente nas produções científicas e nas normatizações da EPT. Esse fato, contudo, dificulta sua compreensão por parte dos docentes, técnicos, discentes e atores do mundo do trabalho, e isso compromete sua gestão administrativo-acadêmica e a implementação das formas mais recentes de Prática Profissional, porque são notórias a recorrente confusão e a falta de clareza acerca

das especificidades de cada um.

Ao analisar a Tabela 1, composta pelos principais recortes legislativos brasileiros que regem sobre o estágio e a Prática Profissional, são perceptíveis a escassez e a fragilidade da conceptualização e normatização desta última no âmbito da EPT, pois se encontram diversas referências ao primeiro e apenas alguns indicativos mais específicos e desenvolvidos sobre a segunda no Parecer CEB nº 16/1999 e na Resolução CEB nº 1/2004.

Tabela 1 – Recortes da Legislação sobre Prática Profissional e Estágio no Brasil

Legislação	Conteúdo
Lei Federal nº 9.394/96	O Artigo 82 define que os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.
	O <i>estágio</i> somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha da formação, devendo, o estudante, para esse fim, estar em condições de estagiar.
	O § 2º do Artigo 1º esboça a relação do estágio e, extensivamente, da Prática Profissional com a Extensão: o estágio, independentemente do aspecto profissionalizante, direto e específico, poderá assumir a forma de atividades de <i>extensão</i> , mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social
Parecer CEB nº 17/97	o conjunto de módulos de determinado curso corresponderá a uma habilitação profissional e dará direito a diploma de técnico, desde que comprovada a conclusão do estágio supervisionado, quando exigido, e a conclusão do ensino médio. (p. 6)
Parecer CEB nº 16/99	Essa concepção de currículo implica, em contrapartida, maior responsabilidade da escola na contextualização e na adequação efetiva da oferta às reais demandas das pessoas, do mercado e da sociedade. Essa contextualização deve ocorrer, também, no próprio processo de aprendizagem, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contextos para dar significado ao aprendido, sobretudo por metodologias que integrem a vivência e a prática profissional ao longo do curso. (grifo do autor) (p.35)

Legislação	Conteúdo
Parecer CEB nº 16/99	<p>Nesse sentido, a prática profissional supõe o desenvolvimento, ao longo de todo o curso, de atividades tais como, estudos de caso, conhecimento de mercado e das empresas, pesquisas individuais e em equipe, projetos, estágios e exercício profissional efetivo. (p.45)</p> <p>A prática profissional constitui e organiza o currículo, devendo ser a ele incorporada no plano de curso. Inclui, quando necessário, o estágio supervisionado realizado em empresas e outras instituições. Assim, as situações ou modalidades e o tempo de prática profissional deverão ser previstos e incluídos pela escola na organização curricular e, exceto no caso do estágio supervisionado, na carga horária mínima do curso. A duração do estágio supervisionado deverá ser acrescida ao mínimo estabelecido para o curso. (p.45)</p> <p>Art. 9.º A prática constitui e organiza a educação profissional e inclui, quando necessário, o estágio supervisionado realizado em empresas e outras instituições.</p> <p>§ 1.º A prática profissional será incluída nas cargas horárias mínimas de cada habilitação.</p> <p>§ 2.º A carga horária destinada ao estágio supervisionado deverá ser acrescida ao mínimo estabelecido para o respectivo curso.</p> <p>§ 3.º A carga horária e o plano de realização do estágio supervisionado, necessário em função da natureza da qualificação ou habilitação profissional, deverão ser explicitados na organização curricular constante do plano de curso (p.56)</p>
Parecer CEB 35/2003	O estágio é, essencialmente, curricular e, portanto, de natureza formativa e vinculado ao projeto pedagógico da escola.
Resolução CEB 1/2004	Art. 12. A Instituição de Ensino deverá planejar, de forma integrada, as práticas profissionais simuladas, desenvolvidas em sala ambiente, em situação de laboratório, e as atividades de estágio profissional supervisionado, as quais deverão ser consideradas em seu conjunto, no seu projeto pedagógico, sem que uma simplesmente substitua a outra.

continuação	
Legislação	Conteúdo
Resolução CEB 1/2004	§ 1º A atividade de prática profissional simulada, desenvolvida na própria Instituição de Ensino, com o apoio de diferentes recursos tecnológicos, em laboratórios ou salas-ambientes, integra os mínimos de carga horária previstos para o curso na respectiva área profissional, compõe-se com a atividade de estágio profissional supervisionado, realizado em situação real de trabalho, devendo uma complementar a outra.
	§ 2º A atividade de prática profissional realizada em situação real de trabalho, sob a forma de estágio profissional supervisionado, deve ter sua carga horária acrescida aos mínimos estabelecidos para curso na correspondente área profissional, nos termos definidos pelo respectivo sistema de ensino.
	Art. 13. O estágio profissional supervisionado, correspondente à prática de formação, no curso normal de nível médio, integra currículo do referido curso e sua carga horária será computada dentro dos mínimos exigidos, nos termos da legislação específica das normas vigentes.
Parecer CEB 39/2004	O estágio supervisionado, quando previsto e assumido intencionalmente pela escola como ato educativo e atividade curricular, presente na sua proposta pedagógica e nos instrumentos de planejamento curricular do curso, deverá se orientar pelas normas definidas pelo Parecer CNE/CEB 35/2003 e Resolução CNE/CEB 1/2004, integrar o currículo do curso e ter sua carga horária acrescida aos mínimos exigidos para a respectiva habilitação profissional, nos termos da legislação específica e das normas vigentes. (p. 9)
Lei 11.788/2008	Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do artigo 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto Lei 5.452 de 1º de maio de 1943, e a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis 6.494 de 07 de dezembro de 1977 e 8.859 de 23 de março de 1994, o parágrafo único do artigo 84 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e o artigo 6º da Medida Provisória 2.164-41 de 24 de agosto de 2001 e dá outras providências.

Durante décadas, o estágio foi a modalidade de Prática Profissional, quase exclusivamente, desenvolvida, descrita, normatizada, planejada, concretizada e ocupante de extensa carga horária, não apenas no

Ensino Médio Integrado, mas também nas demais modalidades da EPCT, inclusive, no Ensino Superior, o que explica a miscelânea conceitual que perpassa um e outra.

No caso das instituições da Rede Federal de EPCT, especificamente, no âmbito dos Institutos Federais, tem ocorrido, nos últimos anos, um processo de flexibilização/adequação dos PPCs na aceitação de outras modalidades de Prática Profissional Discente na composição dos currículos. Em função da possibilidade aberta pelo Parecer CEB nº 16/99 e considerando-se diversas motivações pedagógicas e sociais, o Instituto Federal do Rio Grande do Norte, por exemplo, elencou algumas prerrogativas para considerar como Prática Profissional Curricular a participação de estudantes em programas e projetos de Pesquisa e Extensão (IFRN, 2009): (a) “as diversas interpretações à nova Lei de Estágio (Lei nº 11.788/2008) dadas pelos órgãos fiscalizadores referentes à prática profissional constante dos projetos pedagógicos de cursos desse IFRN”; (b) “as recentes dificuldades enfrentadas pela instituição para colocação dos estudantes do IFRN em campo de estágio decorrentes da crise monetária internacional e das novas obrigações fixadas pela nova Lei de Estágio para as empresas concedentes de estágio”; (c) “os princípios da equidade, da flexibilidade, da interdisciplinaridade, do empreendedorismo e da aprendizagem continuada”; e (d) “a prática profissional deve-se constituir numa atividade articuladora entre o ensino, a pesquisa e a extensão, balizadores de uma formação articulada, universal e integral de sujeitos para atuar no mundo em constantes mudanças”.

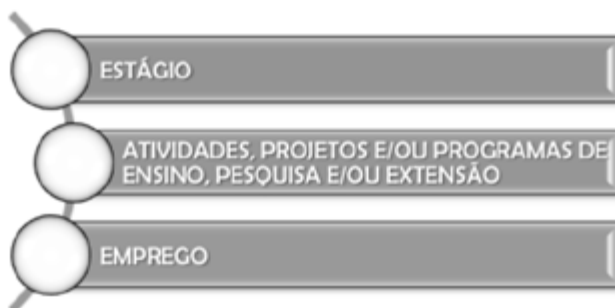
Nesse contexto, torna-se iminente necessário construir e difundir, de modo bem definido e sem ambiguidades, o conceito de Prática Profissional Discente e o seu lugar no currículo do Ensino Médio Integrado. Essa definição torna-se imperativa ao ser constatado que dela depende a normatização quanto à gestão e às modalidades de Prática Profissional Discente, sobretudo no que se refere aos instrumentos e às rotinas de oficialização documental, encaminhamento para o mundo do trabalho e acompanhamento das atividades dos estudantes. Ademais, com a flexibilização dos PPCs, em diversas instituições de EPCT, a Prática Profissional assume o lugar da obrigatoriedade, antes ocupado na maior parte dos cursos pelo estágio que, no novo cenário, é apenas uma das modalidades possíveis, logo, como opção em muitos currículos, não se considera em si obrigatório.

Outro aspecto que demanda a conceptualização específica da Prática Profissional provém do fato de o estágio estar claramente legislado e conceituado pela Lei nº 11.788/2008, definido como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos”. Portanto, não parece viável, em discordância com os debates acerca das Diretrizes Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2010), considerar que “atividades de extensão, monitoria ou iniciação científica podem, a critério da escola, ser consideradas como estágio” ou que “igualmente, a critério da instituição de ensino, atividades realizadas no trabalho (quando da existência de vínculo de emprego) podem ser reconhecidas para efeito de contagem da carga-horária de estágio obrigatório”.

As referidas atividades poderiam, sim, ser consideradas como estágio, desde que estabelecidas as exigências da Lei nº 11.788/2008, a saber: uma relação, no mínimo dual, composta pela Instituição de Ensino e pela Unidade Concedente – coincidentes, muitas vezes, nos casos dos projetos – além da elaboração de um contrato específico chamado Termo de Compromisso de Estágio, de um Plano de Atividades, da contratação de um seguro contra acidentes pessoais, do pagamento, da concessão de férias e, em alguns casos, auxílio transporte – todas condições intrínsecas ao estágio no Brasil. Desse modo, não se apresenta como lógica a conversão em estágio de atividades de natureza normativa específica como os projetos de Pesquisa e Extensão, quando eles poderiam e podem, simplesmente, ser considerados como modalidades distintas de Prática Profissional Discente.

A partir desse encadeamento, entende-se que a Prática Profissional assume um conceito mais amplo que o do estágio, posto que o abrange, inclusive, como uma de suas modalidades. Ela também deve ser compreendida como atividade educativa, prevista no projeto pedagógico do curso, que possibilita a prática da profissão antes do término da formação, sob a orientação de um docente e a supervisão de um profissional. O primeiro é imprescindível em todas as modalidades de Prática, enquanto o segundo é obrigatório apenas no caso do estágio, mas recomendável em todas as outras formas. Como componente curricular mensurável, a Prática Profissional pode ser desenvolvida nas modalidades apresentadas na Figura 1, desde que se situem na área objeto do curso do estudante.

Figura 1 – Modalidades de Prática Profissional



Assim, a Prática Profissional transpõe sua função socioeconômica secundária advinda do seu papel na inserção laboral juvenil e no financiamento da vida dos estudantes, por meio das bolsas que recebem e que preponderam sua função educativa primordial que permite a interação da escola com o mundo do trabalho. Funda-se na resolução de problemas durante o exercício profissional do estudante ainda em formação, a partir da orientação e da supervisão, do diálogo e da (re)construção e desconstrução dos saberes acadêmicos e dos saberes do mundo do trabalho. Considerando que a carga-horária destinada à Prática Profissional Discente, nos cursos técnicos do EMI é, na maioria das instituições dos Institutos Federais, maior que qualquer outra disciplina regular, faz-se ainda mais imperiosa a afirmação desse conceito como atividade educativa, com ênfase no papel do docente como principal mediador no seu acompanhamento, assim como o é nas demais disciplinas/componentes curriculares.

Diante da coparticipação de múltiplos e distintos atores - docentes, gestores educacionais, técnicos administrativos em educação, estudantes, profissionais e gestores das organizações de trabalho - Castellanos (2008) elenca diversas metas, características e condições para a implementação de uma Prática Profissional exitosa, com as quais este estudo compartilha e apresenta parte delas na Tabela 2.

Tabela 2 – Principais metas, características e condições da Prática Profissional

Principais metas	<ul style="list-style-type: none"> • Ser um âmbito de aprendizagem da realidade profissional, em diálogo constante com a formação, para uma melhor compreensão da complexidade que a vida profissional apresenta; • Possibilitar o reconhecimento da necessidade de teoria e prática da qual necessita um profissional em contínua e constante formação; • Gerar processos interativos com a realidade profissional para o desenvolvimento de competências profissionais a partir da experiência da intervenção orientada e supervisionada; • Que a Prática Profissional se constitua como fonte de conhecimentos, a partir do contexto, das situações e dos casos práticos aos quais enfrentarão o estudante em seu desenvolvimento; e • Que a Prática Profissional seja uma oportunidade para desenvolver habilidades e capacidades para um exercício profissional competente e exitoso.
Principais características	<ul style="list-style-type: none"> • Permite desenvolver o hábito de reflexão crítica das experiências vividas; • Promove a motivação e a curiosidade no estudante para aprender a partir da prática; • Fortalece o desenvolvimento do pensamento ético diante situações profissionais e sociais, • Promove o trabalho cooperativo mais que o competitivo; • Adverte ao egresso sobre a dinâmica de mudanças permanente no espaço laboral; • Promove a aprendizagem a partir de uma participação ativa; e • Os estudantes adquirem certeza da necessidade de formação contínua.
Principais condições	<ul style="list-style-type: none"> • Envolver o estudante em ações para a resolução de problemas; • Articular a aprendizagem em relação ao um âmbito profissional; • Identificar as fraquezas e lacunas da própria formação; • Classificar as responsabilidades de cada pessoa, instituição e organização envolvida no desenvolvimento da profissão escolhida e no modo como essa pode contribuir para melhorar seu entorno; • Incluir qualificação, supervisão, monitoramento, reconhecimento, apoio e avaliação em prol do exercício profissional; • Assegurar que a Prática Profissional possa ter tempos flexíveis e apropriados que beneficiem todos os interessados; • Assegurar que existam condições de segurança, transporte, supervisão e acompanhamento nos espaços onde se tenham firmado convênios para realização da Prática Profissional; e • Planejar e implementar o processo de encaminhamento de estudantes para a Prática Profissional.

Nessa linha, os debates promovidos pela SETEC/MEC acerca das Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

defendem para o estágio o lugar que aqui se reivindica para todas as modalidades de Prática Profissional.

Por mais próximo que seja esse momento formativo da realidade de trabalho do profissional, é ainda uma simulação do real, pois a relação do estudante estagiário com a parte concedente do estágio é diversa da relação entre empregado e empregador. A primeira é caracterizada pela oportunidade educacional de contextualização curricular através da prática. A segunda pela venda da força de trabalho. (BRASIL, 2010)

É nessa mesma noção de simulação do real que se consubstancia a noção de Prática Profissional como um laboratório da vida profissional na vida real, um lugar concreto, no qual as condições de construção da unidade entre teoria e prática são ideais e facilmente aplicáveis.

A UNIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA E O MACROMÉTODO CIENTÍFICO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Aportando-se em Rays (*apud* VEIGA, 1999) que, por sua vez, parte das concepções marxistas de Gramsci (1978), em sua abordagem crítica e dialética sobre a relação entre a teoria e a prática, assume-se como ontológica a conciliação entre ambas. Nessa linha, compreende-se que o trabalho humano necessita tanto da teoria quanto da prática e que sua dissociação, no sistema capitalista, desencadeia o que Marx (1988) denomina de trabalho abstrato, alienante. Logo, uma educação que não contemple essa articulação não está em sintonia com a essência humana e social e não contribui efetivamente para a superação da condição alienante vigente.

Então, defende-se que todo o itinerário formativo seja reflexo do movimento de construção teórica sobre uma prática para torná-la mais coerente, mais homogênea, mais eficiente; e, no caminho inverso, sobre o ato de, a partir de uma teoria, erigir um elemento prático, numa construção recíproca, conflitante em muitos casos, espaço de abstração e ação. Nessa perspectiva, Rays afirma:

A unidade crítica da teoria e da prática, na didática escolar, somente ocorrerá no momento em que a prática pedagógica transformar-se numa prática pedagógica concreta. A prática pedagógica concreta não estabelece, jamais, a ruptura entre o conhecimento (teoria) e a ação (prática), tanto na produção em si, como no processo de transformação do real (*apud* VEIGA, 1999, p. 47)

Compreende-se como necessária e complexa a construção dessa unidade em toda a formação da EPCT. Como lugar concreto, encontra-se na Prática Profissional o espaço ideal para essa integração, sem restringir-lhe esse papel. Suas etapas, se orientadas sob uma dinâmica dialética, reflexiva, crítica e efetivamente mediada educacionalmente, reúnem as condições ideais para essa imprescindível unidade.

Durante a Prática Profissional Discente, o estudante promove a interação dos conhecimentos teóricos da instituição acadêmica (teoria) com os saberes e as atividades da organização do mundo do trabalho (prática) no exercício prático supervisionado (prática) e orientado (teoria) da profissão, ao resolver problemas da vida prática, no posto de trabalho (teoria-prática). A partir dessa interação, são produzidos novos saberes, diferentes daqueles aprendidos na Academia e dos que estão disponíveis no trabalho, mas resultantes de ambos (teoria-prática), contribuindo, assim, para a efetiva superação da dicotomia teoria e prática, trabalho intelectual e trabalho manual, ciência e tecnologia. Nesse processo, o profissional em formação adapta-se, mas igualmente ou, sobretudo, assume o papel emancipatório da educação, ao não apenas reproduzir as rotinas e os saberes do mundo do trabalho, mas propondo transformações sempre que necessário (teoria-prática).

Aprofundando a conceptualização da Prática Profissional, é possível constatar que sua vinculação com as instâncias de gestão das atividades de Extensão, na maioria das instituições de EPT e das universidades brasileiras, respalda-se no empréstimo que a Prática Profissional faz do macrométodo científico da Extensão, como é possível observar nas figuras 2 e 3.



Figura 2 - Integração Ensino-Pesquisa-Extensão Figura 3 – Macrométodo da Prática Profissional

Dissertado por Mesquita Filho (1997), o macrométodo da Extensão articula-se aos macrométodos do Ensino e da Pesquisa, segundo o Princípio da Indissociabilidade, em que se fundam historicamente as universidades brasileiras e, mais recentemente, os Institutos Federais. Na Figura 2, o autor descreve como o Ensino (1), a partir do estudo de seus temas curriculares, aprofunda conhecimentos já consolidados a serem utilizados como fundamentação para as ações de Pesquisa e, simultaneamente, faz uso dos novos conhecimentos que ela gera para promover seus estudos e/ou debates. Ainda em relação ao Ensino (2), como macrométodo capaz de sintetizar e sistematizar saberes em sua relação com a aprendizagem dos alunos e dos próprios professores, é possível visualizar, nas concepções do autor, que essa síntese de conhecimentos é mediada nas comunidades por meio dos contatos com elas, a partir das ações de Extensão e, em seu transcurso

dialógico, igualmente é construída por meio dos saberes comunitários retroalimentados nesse processo de interação com a sociedade. Na interação dos macrométodos da Pesquisa com a Extensão (3), o que está representado por Mesquita Filho é a relação de ambos na difusão dos saberes e nos estudos em busca de solução dos problemas da sociedade, em que a primeira dimensão está designada a investigar e diagnosticar a realidade, para adquirir novos conhecimentos nesse processo, enquanto à segunda cabe propor e/ou participar da resolução dos problemas em sua concepção de intervenção na realidade.

Esse debate se empresta dessa leitura para propor uma modelação análoga da Prática Profissional como atividade educativa ancorada no macrométodo da Extensão, conforme a Figura 3 e a Tabela 3, que demonstram a similitude existente entre ambas e, por conseguinte, o compartilhamento de suas essências epistemológicas e de suas estruturas metódicas.

Tabela 3 – Comparação entre o Macrométodo da Extensão e a proposta de Macrométodo da Prática Profissional

Macrométodo da Extensão	Macrométodo da Prática Profissional
Contato com a comunidade	Contato com o mundo trabalho e seus conhecimentos – contextualizados na comunidade, na sociedade
Estudos em busca de solução	Acesso aos saberes acadêmicos em busca de soluções no trabalho – há uma imbricação e ressignificação desses com o os saberes do mundo do trabalho nessa busca
Resolução dos Problemas	Resolução dos problemas do trabalho no exercício profissional supervisionado – exercício ativo esse, enfaticamente, orientado e acompanhado, uma vez reivindicado seu lugar de atividade educativa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse debate teórico preliminar acerca do lugar do Trabalho e da Prática Profissional Discente no Ensino Médio Integrado, a partir das lacunas bibliográficas sobre o segundo tema, é perceptível a necessidade de se realizarem outros estudos e produções acadêmicas que fundamentem o desenvolvimento dessa atividade nas instituições de EPT. De modo semelhante, constata-se a falta de clareza com que as legislações nacionais e institucionais apresentam a conceptualização da Prática Profissional, confundindo-a e/ou sinonimizando-a com sua modalidade mais tradicional – o *estágio supervisionado*. Essa falta de definição, inclusive, tem desencadeado dificuldades no desenvolvimento das outras modalidades, que ainda carecem, em muitos casos, de instrumentos de registro e acompanhamento mais homogêneos e consubstanciados. Outra problemática que essa indefinição conceitual engendra é o receio, por parte das organizações trabalhistas, de permitir o desenvolvimento de projetos em suas instalações e/ou a supervisão/orientação das atividades profissionais já realizadas quando o estudante já compõe seu quadro efetivo por meio do emprego, sob o temor de estarem gerando uma nova relação empregatícia, sem aparato legal e com possíveis implicações jurídicas.

Portanto, é imprescindível ser bem mais definido e disseminado nas instituições de EPT e no mundo do trabalho que a Prática Profissional assume o lugar de atividade educativa, que, por meio do contato com o mundo do trabalho e seus conhecimentos, sem prescindir do acesso aos saberes acadêmicos, busca soluções e resolve problemas, num processo de imbricação e ressignificação dos saberes. Logo, suas modalidades, mesmo ocorrendo no ambiente de trabalho, não se confundem com o emprego ou training, posto que se constroem, prioritariamente, como momentos de formação orientada e supervisionada, como oportunidade educacional de contextualização curricular, por intermédio da prática, numa espécie de laboratório da vida profissional na vida real.

Essa concepção, aliada à ênfase atribuída ao Trabalho no desenho curricular da Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, por conseguinte, no Ensino Médio Integrado, reforça duas importantes tarefas a serem implementadas: (1) é necessário que as instituições de EPT assumam um papel mais proativo e dinâmico que o das universidades e faculdades, prioritariamente científicas, na gestão e na execução das rotinas e dos instrumentos de encaminhamento de alunos e de egressos

para o mundo do trabalho, bem como em seu acompanhamento, (2) este último, inclusive, requer uma atuação compartilhada entre as instâncias de gestão administrativo-acadêmica e o docente orientador, que deve ser

o principal mediador do processo de formação dos estudantes como cidadãos e como profissionais para atuar na sociedade [...] Por isso, é importante que o professor tenha, em sua formação, experiência na área profissional em que leciona, formação pedagógica para ensinar, inserção e maior diálogo com o mundo do trabalho, bem como articulação no campo político do exercício profissional (IFRN, 2010).

Ainda sobre essa complexa formação, Moura (2008, p. 32) complementa e aprofunda a discussão e defende que é fundamental

que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando ou vai lecionar no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo.

Por fim, mesmo acreditando que não esteja esse debate nem próximo do seu fim, conclui-se, a partir das reflexões tecidas neste artigo, que a formação no e para o Trabalho e, conseqüentemente, a integração *teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual, formação secundária e formação profissional, formação cidadã e formação técnica, ciência, tecnologia e cultura*, concebidas, direta e indiretamente, como princípios do Ensino Médio Integrado, podem encontrar no Trabalho e, por extensão, na Prática Profissional, se devidamente conduzida como *atividade educativa*, um lugar ideal, real e concreto para a formação integral do homem. Com isso, não há garantia para o fim da hierarquização dos saberes na educação brasileira. Igualmente, não estão propostas inovações radicais no

desafio imperioso de reconstrução identitária do Ensino Médio, mas, certamente, contribui-se para a materialização da perspectiva de que “o ensino médio, integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 43). Defende-se, para isso, uma formação do ser humano não apenas como profissional reproduzidor dos saberes e das técnicas do mundo trabalho e da lógica do sistema produtivo, mas, sobretudo, como sujeito crítico, cuja orientação educacional, no processo de formação técnica, identitária, social e política, é capaz de incentivá-lo e fundamentá-lo em suas ações de transformação do mundo do trabalho e, sem se restringir-se a ele, em suas ações de transformação do mundo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Congresso Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996
- _____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 17, de 16 de maio de 1997. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Brasília, DF: 1997
- _____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 16, de 5 de outubro de 1999. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: 1999
- _____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 35, de 5 de novembro de 2003. Estabelece normas para organização e realização de estágios de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional Médio. Brasília, DF: 2003
- _____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 39, de 8 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, DF: 2004
- _____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 1, de 21 de janeiro de 2004. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: 2004
- _____. Presidência da República. Decreto 5.154, de 23 de julho

de 2004. Regulamenta o §2º do artigo 36 e os artigos de 39 a 41 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: 2004

_____. Ministério da Educação. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília, DF: 2007.

_____. Congresso Nacional. Lei 11.788, de 27 de julho de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do artigo 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-lei 5.452 de 1º de maio de 1943, e a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis 6.494 de 07 de dezembro de 1977 e 8.859 de 23 de março de 1994, o parágrafo único do artigo 84 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e o artigo 6º da Medida Provisória 2.164-41 de 24 de agosto de 2001 e dá outras providências. Brasília, DF: 2008

_____. Ministério da Educação. **Concepção e diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, DF: 2008.

_____. Congresso Nacional. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, DF: 2008

_____. Ministério da Educação. SETEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate**. Brasília, 2010. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em 02 out. 2011.

CASTELLANOS C., Ana Rosa. **Desarrollo de la práctica profesional, por una integración formativa**. Espanha: Universidade de Guadalajara, 2008

CIAVATTA, M. e FRIGOTTO, G. (orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: SEMTEC/MEC, 2004.

FILHO, Alberto M. **Integração Ensino-Pesquisa-Extensão**. Disponível em: <<http://ecientificocultural.com/ECC2/artigos/epe.html>>. Acesso em: 10 set. 2011

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

IFRN. **Projeto Político-pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Capítulo 02 – Princípios e Referenciais, fevereiro de 2010

IFRN. **Portaria Nº. 1215/2009-Reitoria/IFRN de 16 de outubro de 2009**.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MARX, Karl. **O Capital**: o processo de produção do capital. Livro I, Vol. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MOURA, Dante H. **A Relação entre a Educação Profissional e a Educação Básica na CONAE 2010**: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação. Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 out. 2011

MOURA, Dante H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC/SETEC, 2008.

RAMOS, MARISE N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008.

VEIGA, Ilma P. C. **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas, SP: Papirus, 1999. 4ª Edição.

MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO E ENSINO NO MAGISTÉRIO 2º GRAU

Maria Antônia Teixeira da Costa⁶⁵

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a formação de si é de fundamental importância para o desenvolvimento profissional do professor. Socializar tal reflexão possibilita que ele se veja nas narrativas do outro, reconheça-se e se compreenda. Como afirma Chené (1986, p.89), “é próprio da pessoa educada poder situar-se em relação ao que aprendeu”. Nesse sentido, recorre-se à memória, à lembrança do passado para se entender o presente.

A memória será compreendida, neste texto, conforme Halbwachs (1990), como um refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje as experiências do passado. A lembrança é, quase sempre, a reconstrução do passado com a ajuda das informações do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores. Porém, nem sempre, foi considerada nos processos formativos acadêmicos. No Brasil, em meados da década de 1990, vários estudos começaram a ser publicados com esse foco. Alguns grupos de pesquisa, como o Grupo Docência, Memória e Gênero, da Universidade de São Paulo (GEDOME), contribuem para se considerar a memória como importante para a preservação da história e para se compreender a formação do professor. A história da profissão docente escrita pelos próprios professores começa a ser escrita e ouvida. Outro grupo, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), coordenado, na época, pela Professora Valeska Maria Fortes de Oliveira, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), também priorizou a memória nas histórias de vida, nas narrativas, nas biografias.

Esses Grupos estão ancorados em autores que, nos anos de 1980, faziam parte do Projeto de Formação de Formadores, Gestores de

⁶⁵ Professora do Programa de Pós-graduação/Mestrado em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Email: prof.maria.antonio@hotmail.com

Formação para Estabelecimentos e Serviços do Ministério de Saúde de Lisboa (PROSALUS), desenvolvido por um grupo de professores, entre eles: Nóvoa (1988); Chené (1988); Dominicé (1988); Ferrarotti (1988) e Josso (1988), que influenciaram os pesquisadores brasileiros no que se refere ao método (auto) biográfico e à formação de adultos.

Percebo, no cenário nacional, que, até hoje, muitos não compreendem que é necessário construir a história da profissão do docente com sua própria voz. Não percebem que todos podem construir a história da sua profissão e que, se não fizerem isso, as histórias de ensino e de aprendizagens ficarão contidas em salas fechadas, conforme cito em Costa (2002).

Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é de refletir sobre as minhas experiências, como professora do Magistério 2º grau, para compreender meu desenvolvimento profissional como professora e enfatizar a importância da memória para a formação inicial e continuada de professores.

Como aportes epistemológicos e metodológicos, recorri à narrativa (auto) biográfica, na perspectiva trabalhada por Josso (2002) e por Nóvoa (1988), para quem a formação é um processo de (auto) formação.

E nesse processo, retorno ao ano de 1987, quando, aprovada em concurso público para professora do Estado do Rio Grande do Norte, fui lecionar em uma Escola de 2º grau, situada na Zona Norte de Natal. A Escola oferecia o Curso de Magistério 2º grau e formava professores para lecionarem no então 1º grau menor, o que hoje corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental. Era uma escola grande, com cerca de 15 salas de aula, um ginásio de esporte, campo de futebol, salão para refeitório, direção, secretaria e biblioteca e reconhecida na comunidade como de referência, com professores comprometidos, politizados e organizados.

Até os anos de 1990, no Rio Grande do Norte, o Magistério 2º grau continuava a formar professores para atuarem no primeiro grau menor. Com a Lei 9.394/1996, houve uma determinação, nas disposições transitórias da referida Lei, de que, para lecionar no Ensino Fundamental, os professores deveriam, até o término da década de educação, em 2006, ter a formação em nível superior. Paulatinamente, os Cursos de Magistério 2º Grau foram se extinguindo no Brasil, e o Curso de Pedagogia passou a formar professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Foi no Curso de Magistério 2º Grau onde comecei a ensinar como uma profissional da área de Educação, e para compreender o meu desenvolvimento profissional, senti necessidade de evocar minhas memórias de formação no Curso de Pedagogia, nos anos de 1982 e 1985, para, em seguida, rememorar a minha atuação como professora do Magistério.

A FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA (1982-1985)

Como ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN? Por que escolhi ser pedagoga? Como era a formação nesse curso nos anos de 1982 a 1985? Como eram os professores? Como aconteciam suas práticas pedagógicas? Que aprendizagens os professores do Curso de Pedagogia me possibilitaram? Como me formei para ser professora e como fui professora do Magistério 2º grau?

Falar em formação e ensino, como afirmo em outro estudo (COSTA, 2002), é não esquecer a história de vida de cada um, pois vivemos em permanente formação. É o que nos alerta Nóvoa (1988, p. 177):

A abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável

Nesse sentido, são muitas as perguntas quando refletimos sobre o passado para compreender o que somos hoje. Quando entrei na Faculdade, vivenciávamos o final da Ditadura Militar e era presidente do Brasil o general João Baptista Oliveira de Figueiredo. Ele foi o último presidente da Ditadura Militar. Em 1979, quando assume o governo, declara a Anistia para todos os políticos e todas as pessoas cassadas e exiladas do Brasil.

Foi no contexto de abrandamento da censura, especificamente em 1981, que realizamos vestibular para a UFRN. Não tive escolha, não

queria ser professora, mas precisava de uma profissão que me garantisse um emprego certo. Por isso, escolhi Pedagogia. A busca por uma vaga na universidade era grande, a concorrência também. Lembro-me que algumas colegas usaram o Curso de Pedagogia como um trampolim para outros cursos como Enfermagem e Psicologia.

Fiquei apreensiva sobre a minha aprovação no vestibular, mas, apesar de ter sido aluna do Curso de Auxiliar de Contabilidade no 2º grau noturno, tinha uma base formativa alicerçada em muitas leituras. Realizar um curso profissionalizante na escola pública significava distanciar-se da Universidade, pois várias disciplinas essenciais ao concurso do vestibular eram retiradas para serem inseridas as disciplinas profissionais e específicas de cada formação profissionalizante. Além disso, eu trabalhava durante o dia e estudava à noite. Os cursos profissionalizantes, como Auxiliar de Contabilidade, Auxiliar de Escritório, Auxiliar de Enfermagem, Magistério 2º Grau, entre outros, foram criados para atender à Lei 5.692/1971, que determinava que o 2º grau seria profissionalizante. Apenas as escolas particulares ficaram sem atender a essa Legislação.

Fui aprovada no vestibular. A concorrência para o Curso foi grande nesse ano, 13 (treze) candidatos para uma vaga. Em 1982, comecei a cursar Pedagogia na UFRN. Ao mesmo tempo, fui aprovada em um concurso público para Técnico “D” do Estado do Rio Grande do Norte. Eu trabalhava até meio-dia e cursava Pedagogia no horário da tarde.

A distância da Universidade para meu local de trabalho era de, aproximadamente, 9 km. Era aquela correria. Saía do trabalho e pegava o ônibus até lá. Ao chegar à UFRN, ia direto para o restaurante universitário e, logo depois, para a sala de aula. E foi assim durante quatro anos de curso.

A chegada à Universidade foi permeada por muitas descobertas e muitas curiosidades. Novas amizades surgiram, inclusive várias colegas que, como eu, saíam trabalho e iam para a Faculdade. Conheci também muitos alunos de outros países, como Nicarágua, Guiné Bissau, Maurítânia e Costa Rica. Eu participava do movimento estudantil ligado ao Centro Acadêmico de Pedagogia com Geralda Macedo e Tânia Costa. Participamos da Campanha pelas eleições diretas iniciada em 1983, que acontecia em todo o país. Em Natal, a Campanha culminou em 1985, com um grande um comício na Praça Gentil Ferreira no Alecrim.

O Curso de Pedagogia da UFRN ainda oferecia as habilitações Orientação Educacional, Supervisão e Administração Escolar. Todos os alunos permaneciam juntos até o 5º período e, depois, eram separados conforme a habilitação escolhida. Lembro-me de vários professores que me deixaram marcas que guardo até hoje. Recordo-me de Alzira de Medeiros Leal, professora de Estatística Aplicada à Educação; de Katarina Câmara Martins, professora de Metodologia do Ensino de História; de Maria Carmozi Souza Gomes, professora de Orientação Educacional; de Iolanda Brito Guimarães, de Psicologia da Educação II; de Maria Pia Gomes Bezerra, professora de Psicologia da Educação I; de Onilson Rodrigues de Oliveira, professor de História da Educação Brasileira, e da inesquecível Eleika Bezerra, professora de Estágio em Orientação Educacional.

Os professores do Curso de Pedagogia da UFRN tinham uma prática pedagógica diversificada. Relembrando com meus pressupostos de hoje, posso afirmar que alguns se embasavam na pedagogia tradicional, exigiam a memorização do conteúdo e, na avaliação, queriam a repetição do que foi estudado nos livros. Outros apresentavam uma postura crítica e não queriam apenas a repetição do conteúdo, mas compreendê-lo, a superá-lo. Em nosso Curso estudamos, entre outros, Émile Durkheim, Piaget, Freinet, Otaíza Romanelli, Paulo Freire.

Paulo Freire, grande educador brasileiro, retorna do exílio após ser decretada anistia aos exilados da Ditadura Militar, e passa a realizar palestras em todo o Brasil. No ano de 1984, conheci o professor Paulo Freire em um evento realizado pela UFRN. Foi um encantamento conhecer aquele homem sábio. O evento aconteceu no Teatro Alberto Maranhão em Natal. O Teatro ficou lotado de alunos e de professores da UFRN. O professor Paulo Freire foi aplaudido de pé e muito nos ensinou sobre a educação de homens e de mulheres. Vi muitas pessoas visivelmente emocionadas naquele evento. Naquele momento, não tinha tanta clareza da importância daquele educador para a formação do povo brasileiro. Também estava presente a Professora Margarida Cortez, coordenadora da Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler, nos anos de 1960, de quem, em 2000, tive a oportunidade de ser colega de turma do Doutorado em Educação na UFRN.

Relembrando as disciplinas cursadas, posso afirmar que tivemos muitas Psicologias, muitas Economias e Sociologias. Quanto às

disciplinas propriamente ditas, relacionadas ao ensino, foram poucas: Metodologia do Ensino I, II e III (que se referiam ao ensino de História, de Comunicação e Expressão e de Matemática) e algumas optativas que cursei, como Educação do Pré-escolar. As disciplinas relacionadas à habilitação de Orientação Educacional foram: Princípios Metodológicos de Orientação Educacional I e II, Medidas Educacionais I e II e Orientação Vocacional.

Para concluir o Curso de Pedagogia, realizei o Estágio Supervisionado em Orientação Educacional com mais duas colegas, na Escola Estadual José Fernandes Machado, em Ponta Negra, e o Estágio em Ensino aconteceu na Escola Estadual Professor Luiz Antônio, situada no Bairro da Candelária.

O Estágio de que participei como professora na disciplina de Psicologia da Educação trouxe-me a possibilidade de estudar um pouco mais sobre essa área, pois gostava mesmo de Sociologia, de Economia e de História. O estágio na docência foi realizado no 8º período do Curso. Eu e minha colega assumimos uma turma do 2º ano do Magistério. Desse modo, passei a ter acesso a uma sala de aula no último período do curso. Hoje sabemos que, em muitos Cursos de Pedagogia, já se inicia do 3º período em diante. Lembro-me de que a professora da sala pouco ficou conosco. Naquele momento, ficamos bem à vontade como “donas” da turma.

Quanto ao estágio em Orientação Educacional, na escola onde o realizamos, trabalhavam em torno de cinco profissionais, entre supervisores e orientadores. No ano de 1984, elas faziam um trabalho de orientação sobre as consequências do uso das drogas do qual participamos. Além disso, as estagiárias - éramos três - também participaram de um trabalho sobre a orientação sexual.

Foi também, durante o 8º período do Curso que conheci a Associação dos Orientadores Educacionais do Estado do Rio Grande do Norte - ASSOERN. Alguns professores e alunas de turmas anteriores a nossa, envolvidos na Associação, convidaram-nos para, junto com as outras colegas, sermos sócias aspirantes. Tornei-me sócia da entidade e passei a conhecer a realidade da categoria desde então. Posteriormente, no biênio 1988-1989, fui tesoureira da entidade.

Participar do movimento estudantil e da Associação dos Orientadores me permitiu uma formação política que o Curso de Pedagogia não

proporcionou. A esse respeito, Nóvoa (1995) esclarece que, para a docência ter o status de profissão, além de outros aspectos, é necessário que o professor esteja vinculado a uma associação ou sindicato de sua categoria. Cheguei a participar de umas quatro reuniões da ASSOERN, como sócia aspirante, durante as quais tomei conhecimento do debate sobre a formação do pedagogo. Havia um grande debate sobre se essa formação deveria ser geral ou específica e sobre a extinção ou não das habilitações. Quando estávamos concluindo, em 1985, houve uma mudança no currículo de Pedagogia da UFRN.

Refletindo sobre a minha formação, afirmo que o Curso de Pedagogia não priorizou a pesquisa. Some-se a isso o fato de muitos dos professores do Curso não terem sequer o Mestrado em Educação. Parece-me que, na década de 1980, foi criado o Mestrado em Educação na UFRN. A maioria das disciplinas priorizava a teoria em detrimento da prática. Poucos professores trabalharam com a pesquisa, e as minhas memórias de ensino também não foram trabalhadas.

Nem sempre a memória foi considerada importante para a formação docente. Autores como Goodson (1995), Ferrarotti (1988) e Finger (1986) entendem a formação como autoformação, e as histórias de vida, como um elemento essencial para entendê-la. No Brasil, um dos primeiros estudos que conheci e que trata da memória educativa foi o trabalho de Lima (1995). Em 1999, conheci a Professora Maria de Lourdes Lima, na Universidade Federal de Minas Gerais, que me presenteou com uma cópia da sua tese de Doutorado. Depois de conhecer os seus estudos (1995), elaborei meu problema de pesquisa para o doutoramento. Ela enfatiza que a memória educativa é um dos saberes que fazem parte da formação do professor, e que ele constrói o seu saber didático no exercício de sua prática.

Concomitante ao Curso de Pedagogia, especificamente nos últimos dois anos – 1984 e 1985 - cursei o Magistério 2º Grau no período da noite. Aproveitei o primeiro ano, do outro 2º grau realizado, e cursei mais dois anos. De manhã, trabalhava como técnico “D”, à tarde, cursava Pedagogia e, à noite, o Magistério 2º grau. A ideia de fazer o Magistério surgiu, porque os concursos, até então, promovidos para professores do 1º grau menor, exigiam a formação no Magistério 2º Grau, e eu havia cursado, conforme já referi, Auxiliar de Contabilidade. O Curso de Pedagogia não me habilitava para ensinar o 1º grau. Eu poderia ser professora do Magistério ou ser orientadora educacional. Nessa

época, já se discutia a extinção das habilitações do Curso de Pedagogia: Supervisão, Orientação e Administração, do orientador na Escola e a extinção dos Cursos de Magistério 2º Grau no Brasil. Então, eu pensava: “quando eu terminar o Curso de Pedagogia, não terei onde trabalhar”.

Em 1989, apesar dos debates em que se discutia que o papel do orientador não faria falta à escola e que não haveria mais concurso para orientador educacional, houve concurso para essa categoria para a cidade de Natal. Passei em primeiro lugar. Logo em seguida, em 1993, houve concurso para professora da rede municipal de ensino, dos anos iniciais do ensino fundamental e pude me inscrever, pois havia cursado o Magistério 2º grau. Fui aprovada para ser professora do 1º grau menor.

Foi uma grande luta dar conta de tantas necessidades, mas posso afirmar que me dediquei às atividades com afinco e determinação. Não me lembro de ter chegado a alguma aula do Curso de Pedagogia sem ter lido o texto a ser estudado ou sem ter feito a tarefa passada pelo professor. Para isso, nesses anos, tive que viver apenas para trabalhar e estudar.

Colei grau em janeiro de 1986 e, seis meses depois da conclusão do Curso de Pedagogia, fui ensinar na Escola Tabelação Júlio Maria, em Touros-RN, cidade onde nasci. Consegui um contrato provisório e passei um ano trabalhando lá. Era uma escola que oferecia o Magistério 2º Grau. Logo depois, houve concurso para professor do 2º grau, do qual participei e fui aprovada. Passei a lecionar na Escola Estadual Professor Varela Barca, no Magistério 2º grau, situada no Conjunto Soledade II, na Zona Norte de Natal.

Foi no momento em que assumi como professora do Magistério que comecei a questionar sobre minha formação. Eu estava formada? Minha formação inicial foi suficiente para que eu assumisse o Magistério 2º Grau? O que eu sabia sobre ensinar e aprender? Eu dominava os conteúdos a serem ministrados? Como iria ministrar uma aula?

A ATUAÇÃO COMO PROFESSORA DO MAGISTÉRIO 2º GRAU

Sou professora. E agora? Cheguei à Escola Estadual Professor Varela Barca e fui apresentada à professora de Metodologia da Comunicação, que iria se submeter a uma cirurgia, e eu assumiria o seu lugar. A professora repassou o seu planejamento, os conteúdos já ministrados

e emprestou-me um livro de Metodologia da Comunicação. Além dessa disciplina, assumi Psicologia da Aprendizagem.

Senti muitas dificuldades ao ter acesso à docência. Recorto aqui a experiência como professora da Escola Estadual Professor Varela Barca. Olhava para dentro de mim, e muitas outras questões emergiam. O que eu sabia para ensinar? Então, tive de estudar Língua Portuguesa para ensinar Metodologia da Comunicação. Lembro-me que passei a estudar os métodos de alfabetização - analítico e o sintético. O analítico era aquele que partia do complexo para o simples, e o outro, ao contrário. Por exemplo, o método alfabético, o fonético e o silábico faziam parte do sintético. Não me lembro de ter trabalhado com Emília Ferreiro no primeiro ano como professora. Em 1988, assumi a disciplina Metodologia da Matemática, foi uma experiência interessante, pois já havia superado o choque inicial e contei com o apoio de alguns colegas professores.

Evocando as lembranças sobre a minha maneira de ensinar, logo que adentrei a profissão docente, posso afirmar que ela foi fundamentada numa perspectiva tradicional de ensino, mesclada por orientações da escola nova, e com alguns pressupostos da teoria crítico-social do conteúdo.

A pedagogia tradicional, classificada como enciclopédica, intelectualista, apresentava o professor como o centro do processo de ensino, priorizava os conteúdos, e a sua memorização é indispensável para que o aluno tenha uma boa aprendizagem, conforme nos enfatiza Saviani (2007). Já na Pedagogia Nova, o aluno se educa num processo ativo, e constituía o centro do processo educacional. Na Pedagogia crítico-social dos conteúdos, o conteúdo não pode ser transmitido se não for assimilado pelo aluno.

Nesse contexto, no início de minha carreira como professora, entendia que ensinar era transmitir os conteúdos através das aulas, quase sempre expositivas, ou através de trabalhos em grupo. A atividade prática que eu realizava com a turma, em sala de aula, era a confecção de material didático para utilizarem no Estágio Supervisionado. Ensinar através da pesquisa nunca me passou pela cabeça. Em minha formação acadêmica, poucos professores haviam trabalhado com a pesquisa. Lembro-me de que Katarina Câmera, professora de Metodologia do

Ensino de História, passou uma pesquisa para irmos às escolas pesquisar sobre como os professores ensinavam História às crianças da 1ª à quarta série.

Assim, questiono-me: Que disciplina estudei que me ensinou a ensinar alunos que queriam se tornar professores e que faziam o Magistério 2º grau? Estudei Piaget na Faculdade, durante um semestre inteiro, na disciplina de Psicologia I, cuja proposta tratava de como ensinar crianças, e não, como ensinar adultos que iriam ensinar às crianças. Piaget apresentava os estágios de desenvolvimento da criança e o que poderia ser ensinado em cada fase.

Nunca pensei que poderia ter trabalhado a memória, como eles foram alfabetizados, como aprenderam a escrever. Todos tiveram seus professores desde criança, e seus modos de ser professor foram introjetados em suas memórias. A esse respeito, Nóvoa e Finger (1988) enfatizam que a proposta de se trabalhar com o método (auto) biográfico é, justamente, de como trabalhar com a formação de adultos.

Concomitantemente ao exercício da docência, atuei na ASSOERN e participei de vários congressos, como o 3º Congresso Nacional da Central Única dos Trabalhadores, que ocorreu no Ginásio Mineirinho em Belo Horizonte, em setembro de 1988. A Associação de Professores do Estado do Rio Grande do Norte (APRN) financiou a ida dos vários delegados ao Congresso. Participei do Congresso da Confederação dos Professores do Brasil (CPB) em 1988 em Brasília. Nesse ano, a CPB se filiou à Central Única dos Trabalhadores. No ano seguinte, em 1989, representei a categoria de orientadores educacionais no Congresso da CPB na Universidade Estadual de Campinas – SP, no qual a CPB passou a se chamar Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Foi um grande debate sobre a unificação de todos os professores em uma única entidade. Nesse curto espaço de dois anos, atuei como militante sindical, fiz parte de dois grandes movimentos grevistas e exerci a docência. Posso afirmar que lutava por melhores condições salariais e de trabalho e fazia o melhor que podia como professora. Eu estudava, planejava minhas aulas, chegava antes do horário da entrada, não faltava à escola, era comprometida, responsável por minha profissão.

Depois de um ano e meio exercendo a docência no Curso de Magistério 2º Grau, eu me afastei de sala de aula para ficar à disposição

da ASSOERN, nos anos de 1988-1989, exercendo o cargo de tesoureira dessa entidade. Em 1989, participei da seleção para o Mestrado em Educação da UFRN e fui aprovada. Voltei à sala de aula e solicitei afastamento para cursar o Mestrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A minha formação inicial, como afirmei em Costa (2002), não foi suficiente para que eu exercesse a docência com competência profissional e para que dominasse o conteúdo. Ela também não possibilitou uma autonomia intelectual, não me preparou para ensinar com a pesquisa nem com as memórias de alunos. Aprendi muito com a minha formação acadêmica, mas hoje compreendo, conforme assevera o mestre Paulo Freire, em várias de suas obras, a importância da formação permanente do professor.

Refletindo sobre mim mesma e sobre meu exercício profissional, essa narrativa biográfica me permitiu explorar, refletir sobre minha trajetória formativa. Posso concluir que as narrativas (auto) biográficas possibilitam ao professor desvendar o seu agir profissional e compreender a sua prática pedagógica, o seu desenvolvimento profissional, pois olhar o passado ajuda a compreender as ações de hoje. Por isso, posso afirmar que uma formação inicial e continuada que trabalhe com as memórias de seus alunos, contribuirá para que eles reconstruam a si mesmo através de suas subjetividades e conheçam a si mesmos.

Por perceber a necessidade de uma formação permanente, realizei o Mestrado em Educação. Logo após a conclusão, prestei concurso para professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e fui aprovada. Pedi demissão das outras funções que exercia nas redes municipal e estadual de ensino na cidade de Natal e me mudei para Mossoró-RN em 1996. Logo depois, cursei o Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que concluí em 2003.

Para finalizar, quero ressaltar que gosto de ser professora e que, refletindo sobre minha profissão, reencontrei, em minhas memórias, os professores que me deixaram marcas. Nesse sentido, vejo que tenho uma maneira própria de ser professora, porém ela é o resultado social

da minha formação, compreendida como a formação acadêmica, e das experiências de vida, dos valores repassados na família, na convivência social. Nessa caminhada, percebi que não é possível reduzir a vida escolar às dimensões racionais, razão por que é imprescindível considerar a dimensão pessoal, a subjetividade do ser professor na formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Maria Antônia T. da. Memórias de ensino e formação: quais as lembranças, revelações, exigências e aprendizagens? In: CUNHA, Emmanuel Ribeiro e SÁ, Pedro Franco (org.) **Ensino, formação docente: propostas, reflexões e práticas**. Belém: [s.n], 2002. p.39-50

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

NÓVOA, António (org.) **Profissão professor**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor. As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.) **Vida de professores**. 2ª Ed. Portugal: Porto Editora (1995).

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (org.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988

FINGER, Matthias. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (org.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

LIMA, Maria de Lourdes Rocha de. **A memória educativa no projeto de formação de professores do ensino superior: o fazer é, sobretudo, criação**. São Paulo: Tese de Doutorado, 1995.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

JOSSO, Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias (org.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.) **O método (auto)**

biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores.
In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias (org.) **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

DOMINICÉ, Pierre. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias (org.) **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

IFRN
Editora 00000

ELIONE MARIA NOGUEIRA DIÓGENES – Licenciada em História e mestra em Avaliação de Políticas Públicas pela UFC. É doutora em Políticas Públicas (UFMA) e professora da UFAL no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Atua como professora no Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas da UFC. É líder do Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE).

JEAN MAC COLE TAVARES SANTOS – Licenciado em História (UECE), mestre em História Social (UFRJ) e doutor em Educação (UFPB). É professor da UERN, no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC). Coordena ainda pesquisas sobre o mundo do trabalho e a formação escolar no ensino médio nos estados do Rio Grande do Norte e Ceará, com apoio do CNPQ, da FAPERN e da FUNCAP. Participa do projeto de extensão Laboratório de Estudos e Pesquisas em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE), na UERN. Atualmente, realiza estudos de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED), na UERJ, com bolsa do CNPq.

FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA – Licenciado em História (UFPB), mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UERN) e doutor em Educação (IFRN). É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Mossoró, onde também é líder do Grupo de Estudos “Educação e Complexidade” (GEEDUC-IFRN), coordenador de pós-graduação e do Curso de Especialização em Educação e Contemporaneidade (IFRN/Mossoró). É professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) no IFRN, Campus Natal, na linha de pesquisa Formação docente e práticas pedagógicas para a Educação Profissional e Tecnológica.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte iniciou em 1985 suas atividades editoriais com a publicação da Revista da EFRN, que a partir de 1999 se transformou na Revista Holos, em formato impresso e, posteriormente, eletrônico. Em 2004, foi criada a Diretoria de Pesquisa que fundou, em 2005, a editora do IFRN. A publicação dos primeiros livros da Instituição foi resultado de pesquisas dos professores para auxiliar os estudantes nas diversas disciplinas e cursos.

Buscando consolidar uma política editorial cuja qualidade é prioridade, a Editora do IFRN, na sua função de difusora do conhecimento já contabiliza várias publicações em diversas áreas temáticas.



Com esse texto, os autores inscrevem-se no que podemos denominar de produção caleidoscópica, em que cada um (a) adentra um pedacinho do múltiplo universo que é o ato de pesquisar. Assim, de modo resumido, qualificamos esta obra como dinâmica e interativa, pois mobilizou diferentes perspectivas acerca de um mesmo objeto, a saber: o ensino médio. A obra percorre, pois, dos corredores escolares aos bastidores da sala de aula, indo aos meandros da práxis educativa da escola média. História, sentimentos, anseios, frustrações, sonhos, mercado de trabalho, concepções de ensino, didática, práticas docentes, quefazer discente, enfim, experiências de quem sabe de que lugar fala – como nos alerta o filósofo alemão do século XIX, Arthur Schopenhauer. Por isso, é certo afirmar que o livro movimentase silogisticamente do geral ao particular, retornando por outra estrada com foco no singular. Em outros termos: o global, o regional e o local trocam de lugar constantemente. Daí encontrarmos aqui: a política educacional para o ensino médio especificamente a questão da mobilização estudantil no Estado Militar: 1968-1971; práticas de leitura do ensino médio; diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos; prática pedagógica, saberes e histórias de vida; discussão sobre os direitos da pessoa com deficiência e os seus reflexos no ensino médio brasileiro; violência escolar; discursos discentes e formação profissional; as pesquisas em torno do ensino médio; a política de integração do ensino médio à educação profissional; as determinações do capital; ensino médio regular noturno; ensino médio público em Alagoas; procedimentos de investigação científica no ensino médio; concepções dos professores do ensino médio; atitudes e crenças dos estudantes de ensino técnico integrado. Com certeza, o livro é um convite ao debate por dois motivos: 1) traz questões contemporâneas para se pensar com base na teoria complexa e 2) envolve um esforço ímpar de pesquisadores provenientes de instituições localizadas em vários lugares do Nordeste, fazendo-nos lembrar de vozes que podem estar momentaneamente caladas, mas que têm muito a dizer. Isso porque traz em si e em seu quefazer pedagógico a marca da reflexão-ação.