

Francisco Ari de Andrade

Sentido e sentimento da docência

da experiência escolar
ao gostar de ensinar



u
Imprensa
Universitária
UFC


COLEÇÃO
DE ESTUDOS DA
PÓS-GRADUAÇÃO

Sentido e sentimento da docência

da experiência escolar ao gosto de ensinar



Presidente da República

Jair Messias Bolsonaro

Ministro da Educação

Milton Ribeiro



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC

Reitor

Prof. José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque

Vice-Reitor

Prof. José Glauco Lobo Filho

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

Prof. Almir Bittencourt da Silva

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Jorge Herbert Soares de Lira



IMPrensa UNIVERSITÁRIA

Diretor

Joaquim Melo de Albuquerque

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Joaquim Melo de Albuquerque

Conselheiros*

Prof. Claudio de Albuquerque Marques

Prof. Antônio Gomes de Souza Filho

Prof. Rogério Teixeira Masih

Prof. Augusto Teixeira de Albuquerque

Prof.^a Maria Elias Soares

Francisco Jonatan Soares

Prof. Luiz Gonzaga de França Lopes

Prof. Rodrigo Maggioni

Prof. Armênio Aguiar dos Santos

Prof. Márcio Viana Ramos

Prof. André Bezerra dos Santos

Prof. Fabiano André Narciso Fernandes

Prof.^a Ana Fátima Carvalho Fernandes

Prof.^a Renata Bessa Pontes

Prof. Alexandre Holanda Sampaio

Prof. Alek Sandro Dutra

Prof. José Carlos Lázaro da Silva Filho

Prof. William Paiva Marques Júnior

Prof. Irapuan Peixoto Lima Filho

Prof. Cássio Adriano Braz de Aquino

Prof. José Carlos Siqueira de Souza

Prof. Osmar Gonçalves dos Reis Filho

* membros responsáveis pela seleção das obras de acordo com o Edital n.º 13/2019.

Francisco Ari de Andrade

Sentido e sentimento da docência

da experiência escolar ao gosto de ensinar



Fortaleza
2021

Sentido e sentimento da docência: da experiência escolar ao gosto de ensinar

Copyright © 2021 by Francisco Ari de Andrade

Todos os direitos reservados

IMPRESSO NO BRASIL / PRINTED IN BRAZIL

Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará (UFC)
Av. da Universidade, 2932, fundos – Benfica – Fortaleza – Ceará

Coordenação editorial

Ivanaldo Maciel de Lima

Revisão de texto

Yvantelmach Dantas

Normalização bibliográfica

Marta Regina

Programação visual

Sandro Vasconcellos / Thiago Nogueira

Diagramação

Sandro Vasconcellos

Capa

Valdiano Araujo Macedo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Bibliotecária Marta Regina Sales Barbosa CRB 3/667

A554s Andrade, Francisco Ari de.
Sentido e sentimento da docência [livro eletrônico] : da experiência escolar ao gosto de ensinar / Francisco Ari de Andrade. - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021.
935 Kb : il. ; PDF. - (Coleção de Estudos da Pós-Graduação)

ISBN 978-65-88492-42-0

1. Ensino Médio - Brasil - História. I. Título.

CDD 372.9

*À Deusa, centelha que alumia meu caminho.
Aos filhos João Neto, João Henrique e
Larissa Nara*

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Bernard Charlot por ter aceitado minha proposta de estágio pós-doutoral. Por ter me deixado tão livre para pensar, agir e seguir na investigação pretendida. Demonstrou, na prática, que a distância física entre orientador e orientando não é impedimento para uma sólida supervisão de pesquisa. Com ética e compromisso acadêmico, esse trabalho foi supervisionado a distância. Eis o resultado deste estudo.

À prof^a Veleida Anahi por ter mediado minha aproximação com o prof. Bernard Charlot e ter me aceitado no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Contemporaneidade – EDUCON, no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Aos professores e professoras do Estado do Ceará, em particular, os(as) entrevistados(as) nesta pesquisa. Pelo respeito que nutrem à academia e por acreditarem na força da educação escolar, na transformação das pessoas. Pelo trabalho prestado ao longo de quase três décadas na transformação de seres humanos. Seus depoimentos fortalecem meus laços afetivos com a educação e me estimulam, ainda mais, a amar o ofício de ensinar.

Aos nossos alunos de mestrado e doutorado do PPGE-FACED-UFC com quem temos dividido momentos de aprendizagens, com debates e embates. Um carinho especial.

Aos colegas professores(as) da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, em particular aos colegas da Linha de Pesquisa História e Memória da Educação – NHIME.

Aos nossos alunos da graduação em Pedagogia da UFC, em particular às minhas bolsistas de PIBIC e de PID, que tanto colaboram na pesquisa e na ação docente.

PREFÁCIO

*S*entido e sentimento da docência: da experiência escolar ao gosto de ensinar, eis o título de mais uma obra, dentre tantas, de autoria do professor Francisco Ari de Andrade, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará. Filósofo de formação, declara-se historiador da educação, por vocação.

A obra supracitada é delimitada historiograficamente a partir da análise do sentido e do sentimento de docentes do ensino secundário no Brasil. No bojo conteudal da referida produção bibliográfica, é perceptível o propósito dispensado pelo autor, ao visar explicitar, cristalina-mente, como é sentida, introspectivamente pelos seus profissionais docentes, a educação brasileira com base em suas experiências escolares. É racional ressaltar, antes de mais nada, algo pertinente e de grande importância em todo o teor desta obra, ora prefaciada: o seu caráter acadêmico-científico e didático pedagógico.

Com efeito, o leitor diante deste livro poderá facilmente perceber em suas entrelinhas que o autor discorre cautelosa e concatenadamente o processo historiográfico sobre o ensino secundário no Brasil desde sua gênese, para, em seguida, avançar sobre as questões gerais das políticas educacionais desenvolvidas no país, do século XIX aos dias atuais.

Primeiramente, o autor debruça-se historicamente sobre o advento do ensino secundário no Brasil, seu sentido e organização. Isto é feito não numa perspectiva geral aleatória, mas ocorre dentro de um processo dialético de idas e vindas com sistemática abordagem reflexiva e flexível sem ortodoxia ou inexorabilidade positivista. Em seguida, e de forma didática e pedagógica, a obra demonstra que sua construção se deu com habilidade e competência de quem não somente escreve sobre a temática, mas que inspira, transpira e evidencia conhecimento prático sobre o que está abordando. Desse modo, de forma entrelaçada e consolidada, o livro fundamenta sua principal tese moti-

vadora trazendo à baila três análises indispensáveis ao conhecimento epistemológico dos profissionais e historiadores da educação. 1) Análise do ensino secundário no Relatório de Gonçalves Dias de 1854; 2) Análise do ensino secundário no Relatório do prof. Jayme Abreu de 1954; e, 3) Análise do ensino secundário no livro *O nó do ensino médio*, de Moaci Alves Carneiro de 2012. Como última análise de conteúdo da obra, o autor constrói sua tessitura historiográfica afunilando a abordagem do geral para o particular, fazendo sintonia com a história das políticas educacionais do tempo presente.

Para tanto e com maestria, o livro traceja e expõe dialeticamente o sentido e o sentimento do cotidiano docente diante dos principais planos, projetos e programas destinados para a educação, indo da esfera nacional à estadual. Por fim e sem mais delongas, deixa-se que a obra seja consultada pelo leitor, visando que este possa deleitar-se fecunda e reflexivamente sobre a fundamentada e instigante produção bibliográfica, sentido e sentimento da docência ao longo das experiências escolares, do professor filósofo da educação Francisco Ari de Andrade.

Redenção-Ce, 21 de outubro de 2019

Prof. Dr. Antônio Roberto Xavier
Universidade da Integração Internacional
da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Capítulo 1 - BREVES ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO MÉDIO	20
Uma breve abordagem histórica sobre o sentido do ensino secundário	20
Desdobramentos históricos do ensino secundário no sistema de ensino	22
A docência, o ensino médio e o conhecimento na perspectiva histórica.....	25
O destino histórico do ensino secundário no sistema educacional brasileiro	28
Capítulo 2 - O ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO APRECIADO EM TRÊS ESTUDOS	40
O sentido histórico do ensino secundário brasileiro em três leituras	40
Estudo sobre o Relatório de Gonçalves Dias nas províncias do Norte do Brasil - 1854	43
Estudo do Relatório Jayme Abreu –1954.....	49
Estudo sintético da parte I do livro <i>O nó do ensino médio</i>	77
Capítulo 3 - O MOVIMENTO “EDUCAÇÃO PARA TODOS” E O OLHAR SOBRE A ESCOLA PÚBLICA, NA DÉCADA DE 1990	104
Percurso do ensino secundário na década de 1990	104
O MEC e o Plano Decenal de Educação (1994-2004).....	107
“A Revolução de uma Geração”: entre o discurso político e a prática docente na escola pública no Ceará	110

Análise do documento “Escola Pública: a Revolução de uma Geração”.....	114
“Todos pela educação” e o Ensino Médio tardio no Ceará.....	119
Capítulo 4 - SENTIDO E SENTIMENTO DE QUEM GOSTA DE ENSINAR.....	129
Sentido e sentimento escolar: o que vivi, o que aprendi e o que ensinei	129
A experiência escolar	135
A escolha pela docência.....	144
Aprender na prática.....	148
A relação com a disciplina no ofício de ensinar	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS.....	166
O AUTOR	173

INTRODUÇÃO

*[...] Ora, medicina! Medicina servia para algum moço pobre que precisasse viver de clínica; ele não estava n'essas circunstâncias. Era rico! Só com o que lhe tocava por parte materna, podia passar o resto da vida sem se fatigar! [...] Porque, pois, sofrer aquelas apoquentações do estudo? Porque razão havia de ficar preso aos livros, entre quatro paredes, quando dispunham de todos os elementos para lá fora, em liberdade, a se divertir e a gozar? [...]*¹

Este livro nasceu de um relatório de pesquisa pós-doutoral, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Sergipe, no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Contemporaneidade, sob a supervisão do professor Bernard Charlot.

O objeto desse estudo, numa abordagem de histórica da educação, foi compreender o sentido e o sentimento da docência narrada por professores do Ensino Médio do estado do Ceará, em exercício profissional há mais de três décadas.

Os participantes da pesquisa são docentes que ingressaram no sistema público de ensino estadual cearense no início da década de 1990, por meio de concurso público de provas e títulos. Esses profissionais exerceram a atividade docente por mais de três décadas, ministrando disciplinas do Ensino Médio que hoje integralizam as seguintes áreas do conhecimento: Matemática e suas tecnologias, Códigos e

¹ AZEVEDO, A. *Casa de pensão*. São Paulo: Ática, 1989. p. 37-38. Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>. Acesso em: 15 jul. 2019.

Linguagens e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências naturais e suas tecnologias. De cada uma dessas áreas, foi convidado um docente para participar da pesquisa. Esta se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, possibilitando que cada docente, através de um esforço de reminiscência, lançasse um olhar pelo retrovisor do tempo a fim de compor uma narrativa sobre o sentido e o sentimento da docência no Ensino Médio, ao longo de seus percursos escolares. Por uma questão de ética acadêmica, os docentes participantes tiveram suas identidades preservadas.

A composição de tal estudo foi possível em duas etapas. Na primeira, por meio de um levantamento bibliográfico e documental. Na segunda, alguns depoimentos extraídos de um grupo de professores do sistema público de ensino lotados em escolas de Ensino Médio na cidade de Fortaleza, com mais de três décadas no exercício do magistério.

A etapa bibliográfica e documental foi bifurcada em duas atividades. A primeira envolveu um levantamento de autores que, ao longo do século XIX e do século XX, se debruçaram sobre a problemática do ensino médio nacional. A leitura de tais estudos serviu de amparo epistemológico para levantamento acerca de um entendimento sobre a docência e do sentido dela no ensino médio, na dinâmica de consolidação do nosso sistema nacional de ensino. Na segunda atividade, foram estudados três documentos, dois relatórios e um livro, aqui nomeados como dossiês, pelo conteúdo expressivo que delinea o percurso e o itinerário da docência e do ensino médio na cultura escolar brasileira, do século XIX ao século XXI. Os textos estudados guardam distâncias de um século de um para o outro. Por meio das leituras, foi possível acompanhar o lugar da docência no ensino médio no processo de evolução e consolidação do nosso sistema nacional de ensino.

O primeiro documento estudado foi o Relatório de Gonçalves Dias, publicado em 1854. Em serviço ao governo imperial, a comissão de estudo presidida por Gonçalves Dias se utilizou de dados coletados nos sistemas escolares locais, nas províncias do norte do Brasil. Tratava-se de um trabalho de aferição da realidade do ensino naquelas províncias. Considera-se aquele documento uma primeira tentativa governamental de avaliação escolar no Império do Brasil. O segundo

dossiê estudado foi o Relatório do professor Jayme Abreu, publicado em 1954. Produzido a serviço do INEP, aquele documento foi apresentado na Conferência Interamericana de Educação Secundária, realizada no Chile, um ano antes da sua publicação. Observam-se, nesse documento, num intervalo de um século que o separava do primeiro relatório, questões ainda girando em torno da deficiência do sistema escolar, no que dizia respeito, dentre outras coisas, à matrícula, à docência, ao currículo escolar e à formação docente. Conforme o documento, o ensino secundário padecia pela palidez política que não conseguia estabelecer uma orientação pedagógica adequada à dinâmica escolar. A rede não atendia à demanda nacional. Dentre as contradições, sobressaía a ausência de políticas de formação de professores para as áreas do conhecimento. O ofício docente vinha seguindo os caprichos de bacharéis, religiosos e militares, entendendo-se como um verdadeiro absolutismo pedagógico, a ocuparem a cátedra.

O segundo estudo apreciado pela pesquisa foi a parte I do livro *O nó do ensino médio*, de autoria do professor e pesquisador contemporâneo Moaci Alves Carneiro (2012). O mérito da escolha de tal estudo é devido ao levantamento feito pelo autor sobre a situação do ensino médio e da docência na sociedade global, ao tomar por parâmetro o conjunto de leis e resoluções que alterariam sua estrutura curricular a partir de meados da década de 1990. A escola básica nacional, sob os auspícios de uma legislação democrática, não vem conseguido estabelecer a identidade do ensino médio. Segundo o citado estudo, por mais que tenha havido uma nova organização curricular e que o financiamento tenha favorecido a ampliação da oferta do ensino secundário, nas últimas décadas, a luta docente pela melhoria de salários e as contradições sociais verificadas no ambiente escolar a interferirem na qualidade do trabalho dos professores têm sido apontadas como fatores contribuintes para a escassez de uma identidade nacional para o nível de ensino médio. Este ainda acossado pela tradição propedêutica, tornando o ingresso no ensino superior o sentido teleológico desta última etapa de educação básica.

A segunda etapa da pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas junto aos docentes da rede pública de ensino do

estado do Ceará, lotados em escolas públicas na cidade de Fortaleza. Eleita a entrevista como instrumento de coleta de depoimentos, a finalidade foi estimular os(as) docentes participantes a exporem sua visão de mundo e de escola, mas também a refletirem suas práticas pedagógicas, gerando narrativas de sentimento acerca da experiência escolar e do sentido da função docente.

Por amostragem, foram escolhidos cinco docentes do nível de ensino médio da educação básica, contemplando as quatro áreas do conhecimento que integralizam as áreas do conhecimento estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. Uma professora representante da área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, da disciplina Língua Portuguesa. Uma docente da área de *Ciências da Natureza e suas tecnologias*, da disciplina de Biologia. Um professor da área de *Matemática e suas tecnologias*. Dois professores da área de *Ciências Humanas e suas tecnologias*, sendo um da disciplina Geografia e um da disciplina Filosofia. Os(as) docentes que, gentilmente, se dispuseram a colaborar com as entrevistas, de acordo com a ética na pesquisa em Ciências Humanas, tiveram identidade e local de trabalho preservados. No texto, as falas são identificadas pela seguinte sequência: docente 1, docente 2, docente 3, docente 4 e docente 5. Esta sequência numérica, em si, não representa nenhuma hierarquia de importância de disciplinas. Apenas foram assim catalogadas pela ordem de entrevista dos professores participantes.

O critério de escolha desses profissionais recaiu sobre o fato de aqueles(as) docentes terem participado do primeiro concurso público para o magistério realizado no estado do Ceará, em 1992, após a Constituição de 1988. Por meio do que previa a Carta Magna, o ingresso ao serviço público por meio de concurso de provas e títulos presumia o fim do nepotismo e do clientelismo político, caracterizado por assegurar o ingresso no serviço público, por mérito.

O governador do Ceará Ciro Ferreira Gomes (1991-1993), norteador-se pela Constituição Federal de 1988 e pelas diretrizes gerais do MEC tomava para seu governo o compromisso político da “ressuscitação” da escola pública e anunciava o plano estratégico em defesa da educação no documento *Escola pública: a revolução de uma geração*.

Dentre as ações, anunciara o concurso público para professores. Então, o corpo docente que participou destas entrevistas foi aprovado em tal certame. Por meio de suas falas é possível entender a evolução da escola básica cearense e o papel da docência nesses últimos vinte e cinco anos.

Antes de pontuar o que aqueles profissionais apontaram no itinerário da pesquisa, deve-se destacar a história para se chegar até aquele grupo. De início, seria muito fácil chegar aos professores. Dirigir-se-ia a uma unidade de ensino de nível médio aqui de Fortaleza e lá seriam localizados os profissionais que, prontamente, atenderiam aos apelos do pesquisador. Ledo engano. Depois de muitas idas e vindas, valendo-se do intermédio de alunos do PPGE e da graduação, também professores da rede básica de ensino, que mediarão a aproximação com o público eleito na pesquisa, chegou-se a alguns. Apresentada a proposta da pesquisa e negociadas as condições para uso das informações coletadas, fora dado o consentimento individual para a entrevista. Uma das condições dos docentes foi a preservação das suas identidades, bem como a não identificação das unidades de ensino. Embora sendo ambientes públicos, com acesso ao ambiente escolar e aos docentes, e mesmo sendo identificadas a universidade de origem, o termo “pesquisa” despertava desconforto ao docente. No primeiro contato, o semblante demonstrava apreensão em relação ao que se pretendia. No entanto, depois de conversar e explicar a natureza da pesquisa, os professores aceitaram ser entrevistados.

O mote que orientou as entrevistas semiestruturadas foi o “sentido da docência”, particularmente no ensino médio. A partir de tal mote, elaborou-se um roteiro com 10 questões abertas, flexíveis a outras indagações no percurso. A proposta das perguntas foi colocar o docente num processo de reminiscências de sua experiência escolar e da sua trajetória profissional, passando pelo olhar sobre os caminhos da escola básica nessas últimas duas décadas em que se anunciaram as reformas de ensino, na sociedade global.

As respostas geraram cinco categorizações, assim estabelecidas, que permitem entender, no universo do imaginário cultural dos professores, o sentido da docência: a experiência escolar, a escolha pela docência, aprender na prática, a relação com a disciplina e o ofício de ensinar.

O trabalho está dividido em três partes integrados entre si. Na primeira, trazemos uma reflexão histórica sobre o sentido da docência. Foi elaborado um marco regulatório sobre o ofício de ensinar no Brasil a partir de levantamento bibliográfico. Ao ser feito tal levantamento, foi traçado o itinerário sócio-histórico do ensino médio e da docência reservado no mundo moderno e, em particular, no sistema educacional brasileiro à luz de algumas interpretações e abordagens historiográficas. O mérito deste capítulo está em pontuar uma compreensão sobre o termo “sentido” e tal termo se expressa na compreensão de professores acerca do ensino médio e da docência.

Na segunda parte, o estudo se debruça para analisar três documentos: dois relatórios, o de Gonçalves Dias, de 1854, e o de Jayme Abreu, de 1954, e a primeira parte do livro *O nó do ensino médio* de Moaci Alves Carneiro (2012). As leituras de tais textos permitem analisar a evolução do ensino e da docência no Brasil, num intervalo de um século de um para o outro. Somente assim, é possível vislumbrar os avanços e os retrocessos educacionais.

Na terceira e última parte deste estudo, há o cruzamento da política educacional cearense no descortinar da década de 1990, logo após a Conferência Mundial de Educação para todos, em Jomtien – Tailândia. Essa conferência representa o prenúncio da educação escolar para o novo milênio. Nela o Brasil se fez presente e assinou a carta, comprometendo-se a cumprir as metas pela melhoria dos indicadores educacionais no sistema de ensino nacional. Há, na terceira parte deste livro, portanto, o cruzamento da política educacional cearense com o sentimento dos docentes do ensino médio, em final de carreira, a refletir o lugar do ensino médio reservado no discurso e nas práticas políticas ao longo de três décadas. Por meio das narrativas docentes, são trazidos à baila relatos das experiências escolares, norteados pelas questões *o que vivi*, *o que aprendi* e *o que ensinei*. Contemplam-se, assim, desde a formação, o sentido da docência, a didática em sala de aula, o relacionamento entre professor e aluno, a política educacional e as contradições do mundo escolar, o planejamento, o sucesso e o fracasso escolar bem como os horizontes vislumbrados no contexto contemporâneo.

Acredita-se que este estudo seja oportuno para um melhor entendimento sobre o percurso e o itinerário do ensino médio e da docência no Brasil, porque permite compreender as contradições do nosso sistema educacional, alinhavado por promessas e ações, transformadas em descasos políticos, no final da costura do tecido social.

Estas linhas pedem licença ao pensador Darcy Ribeiro para reafirmar ser sempre desafiante o ato de escrever. Nesse sentido, todo empenho empreendido esbarra na humildade de reconhecer que nenhuma pesquisa em ciências humanas encerra um tema. Poder-se-ia acrescentar aqui que está lançado o debate, tendo em vista haver sempre algo mais a ser dito, principalmente em se tratando de olhares sobre objeto em realidades complexas.

As abordagens, em caráter interdisciplinar, ao invés de apontarem respostas, lançam perguntas, que muito devem favorecer uma reflexão, em vez de um entendimento acerca dos problemas concretos da educação nacional.

A leitura do livro permite questionar o presente, olhando para o futuro, a se perguntar: qual modelo de escola a se esperar?

Capítulo 1

BREVES ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO MÉDIO

Uma breve abordagem histórica sobre o sentido do ensino secundário

Partindo-se de uma paráfrase sobre uma questão enunciada pelo pesquisador português Antonio Nóvoa (1992), ao indagar a carga simbólica da docência no ensino secundário, levanta-se a grimpada sobre o sentido histórico do ensino secundário e da docência, no sistema educacional brasileiro.

O sentido do ensino médio e da profissão docente vai ser entendido à luz de uma abordagem histórica, alimentado pela reflexão política, pedagógica e didática da organização escolar.

Se a busca pela compreensão do sentido do ensino médio e da docência no cotejo da evolução do sistema escolar brasileiro merece atenção nesse estudo, deve-se à importância que tal nível de ensino representa como etapa final no ciclo da educação básica.

Parece provável que a busca por tais respostas conduza a uma apreciação do percurso e do itinerário da educação escolar do século XIX aos dias atuais, cujas raízes históricas auxiliam a explicação das contradições profundas ainda verificadas no nosso sistema de ensino. No centro das discussões que brotam de tais contradições estão aquelas

que perguntam pela identidade do ensino médio e pelo papel do docente na sociedade do conhecimento.

Ao ser feito um levantamento de leituras que permitem traçar um itinerário histórico destas questões, no contexto educacional brasileiro, sem a mínima pretensão de esgotar o debate, mas cumprindo os objetivos a que o trabalho não se exclui, acredita-se contribuir com a elaboração de um estudo capaz de refletir as contradições entre o caminho da escola básica, a formação docente e as políticas educacionais.

Ao se iniciar tal discussão, algumas questões são peculiares. A quem se destinou o ensino secundário no Brasil? Qual o lugar reservado às classes menos favorecidas, negros, índios, mestiços e brancos pobres, em tal nível instrucional, no sistema escolar brasileiro? Como o Estado brasileiro, ao longo do percurso histórico republicano, foi capaz de efetivar políticas públicas capazes de garantir o direito à educação escolar? Como se efetivou o trabalho docente?

A sequência da análise ficará atenta ao que Carneiro (2012) demonstra ser o grande mistério na educação brasileira: desatar “o nó”, diga-se de passagem, que aprisionou o ensino médio em um conjunto de rituais e tradições que vislumbram, apenas, o ingresso no ensino superior.

Dos primeiros anos do Império ao projeto republicano nacional, Souza (2008) aponta que a tradição do ensino secundário prevaleceu restrita às parcelas mais abastadas da sociedade, cuja orientação curricular, de inspiração francesa, manteve-se arraigada numa orientação curricular humanista, propedêutica ao ingresso nas instituições de ensino superior, distante do enfrentamento das questões do mundo do trabalho e dos desafios de uma sociedade complexa.

Considerando-se as atribuições de um significado político à educação, Charlot (2013) não descarta que tal sentido se manifeste na história das instituições e das teorias pedagógicas. É nesse sentido que se busca compreender a docência na sociedade moderna, em particular brasileira. Para tal entendimento, é oportuna uma apreciação de um marco regulatório construído pelas ciências humanas. Para tanto, deve-se partir da proposição anunciada pelo referido pensador de ser a educação um processo cultural e um fenômeno social.

Toma-se por empréstimo o termo sentido extraído da introdução do livro *Sentidos da História* do historiador Olinto A. Pegoraro (2011). Ao indagar se a história tem sentido e como seria possível apreender na base de um entendimento humano, ratificando ser o sentido uma elaboração da nossa inteligência, deixa abertura para que se busque, nas falas dos docentes que contam suas histórias da profissão, um entendimento sobre o sentido da profissão docente no sistema de ensino. Aqui se faz um parêntese para destacar não ser preciso ir à lógica aristotélica para entender que a ideia que se faz das coisas é uma construção mental, que traduz algum conceito. Tampouco é necessário partir das inferências de Durkheim (2009, p. 14) para reforçar o preceito de ser a vida individual e coletiva constituída por representações, que nada mais são do que o espírito se manifestando, por meio de abstrações, na consciência, responsável pela nomeação das coisas num estado de complexidade.

Voltando-se à abertura que o estudo de Pegoraro permite, pergunta-se, também, pelo sentido da docência e da escola de ensino médio no Brasil, na esperança de um entendimento à luz de uma compreensão crítica, pois, como o próprio autor suscita, somente na base de um entendimento histórico é possível uma aproximação com as “narrativas sapienciais” que apontam os entendimentos humanos. Ao se procurar pelo sentido da docência e da escola secundária brasileira, depara-se com questões abertas, pois tais termos não se encontram isentos às tensões verificadas nos períodos históricos.

Desdobramentos históricos do ensino secundário no sistema de ensino

Não há pretensão de construir teorização sobre a docência no ensino secundário. A título de ilustração, pretende-se apresentar uma breve apreciação sobre a profissão de ensinar ao longo da história, numa tentativa de entender o sentido que se faz dela na sociedade brasileira.

Falar da docência no ensino secundário exige uma apreciação sobre tal nível de ensino. Não é demais ressaltar que a educação é algo inerente ao processo de evolução da humanidade e, nesse sentido, como assinala o próprio Durkheim (2001), ninguém escapa dela.

Ao lançar algumas reflexões sobre a docência, não se deve furtar de uma apreciação do estudo de Franc Morandi (2008) sobre a pedagogia. Embora o estudo vise atentar como a pedagogia se aplica no contexto da sala de aula de crianças menores – e nesse estudo a ênfase se concentra na questão do ensino pós-fundamental –, é oportuno trazer ao debate o sentido intencional da pedagogia para se entender a razão de ser da docência. Portanto, levando-se em consideração as proposições enunciadas pelo referido autor, o ato de ensinar se concentra no cerne da intenção pedagógica, cuja capacidade docente permite representar de que maneira o aluno aprende e de que maneira expressa por meio do pensamento e de comportamento o sentido ao que pensa e aprende (MORANDI, 2008, p. 19).

Na década de 1950, o professor José Quirino Ribeiro (1987) publica um estudo visando dirimir algumas questões que pairavam sobre o sentido da educação nas sociedades pós-industriais. Ao delimitar a educação como um fenômeno individual e psíquico, porque ou o próprio indivíduo organiza suas experiências ou ninguém pode fazer por ele, definia-se a educação circunscrita a dois aspectos sociais: intencional e não intencional. A primeira suscitaria ideias, atitudes e comportamentos; a segunda destacaria o indivíduo como mero espectador do processo. A dimensão intencional da educação, no entanto, proporcionaria aos indivíduos o lastro necessário sobre o qual o tecido social seria construído. Por ser este o aspecto mais significativo da educação, por possibilitar a comunicação das experiências anteriores, o sentido pedagógico é entendido como conhecimento. Eis que a escola e a docência entram em cena. A escola entendida como o resultado da experiência do grupo que sente necessidade de comunicação do conhecimento e a docência como parte essencial da instituição escolar, que exerce as atividades de classe, associada ao processo de ensino e aprendizagem das experiências anteriores vividas pelo grupo (RIBEIRO, 1987, p. 70-79).

Ao trazer à baila tais estudos, sem nenhuma pretensão de esgotar o tema, procura-se refletir as demarcações das fronteiras com que transita a ação pedagógica, a docência na escola básica, na sociedade moderna, tomando por referência a escola secundária.

No seu livro *A Evolução Pedagógica*, Durkheim (2001), ao traçar um estudo histórico sobre a evolução do sistema educacional na França, toma esse assunto como ponto de análise. Ao se referir à docência, destacou que, ainda no último quartel da Idade Média, o ensino das artes liberais ganhara força, por meio das corporações dos mestres licenciados pelo bispo Chanceler de Notre Dame para ensinar as matérias que compunham o *Trivium* e o *Quadrivium*.

A chamada *licentia docendi* permitia o exercício do magistério na Europa medieval que se estendeu ao mundo moderno. No entanto, segundo aponta, uma reviravolta no magistério do ensino secundário aconteceria, gerando rupturas com o modelo Escolástico do século XIII e o modelo humanista do século XVI. No limiar do século XVIII, os mestres da cidade Port-Royal resolveram criar escolas independentes, desvinculadas das Universidades de Artes e da orientação da ordem da Companhia de Jesus, com toda supremacia do Latim, anunciando o advento da língua vernácula francesa (DURKHEIM, 1995, p. 84).

O trabalho docente foi se diferenciando como conjunto de práticas. A docência foi se definindo pelas suas práticas, pelo domínio de um conjunto de regras pedagógicas e do conhecimento que se propunham a transmitir para outrem. Nesse sentido, o ensino passou a ser uma prática social marcada pela interação entre professor e aluno, mas também pela extensão de tal prática se refletir na cultura e no contexto social em que estavam inseridos (SACRISTÁN, 1992, p. 66).

Não é simples precisar a origem da profissão docente. Embora os docentes sejam os protagonistas da operação histórica da escolarização no Ocidente. De acordo com Nóvoa (1999), podemos considerar como dois os fatores na gênese da profissão docente, que tendem a ter gerado influências na profissão até hoje: a relação docente com o saber, ou seja, os saberes e as técnicas de ensino, elaborados por teóricos e especialistas, sem a participação do professor; e a influência de crenças e atitudes morais e religiosas na elaboração das normas e dos valores da profissão (NÓVOA, 1999, p. 16).

Da Grécia clássica à Roma, da Cristandade Europeia à Sociedade do Progresso do século XIX, verificam-se ambiguidades quanto ao ofício de ensinar. Não há espaço para discutir aqui a origem e a evo-

lução da docência na sociedade ocidental, a partir da experiência ateniense. Numa outra ocasião, tal discussão talvez seja possível. No entanto, o ato de ensinar oscila entre os interesses da igreja, do Estado ou da sociedade civil. A docência carece de uma precisão sobre sua origem, enquanto profissão. A docência se origina no seio de determinadas congregações religiosas, que vieram, com o tempo, a se transformar em verdadeiras congregações docentes. Com o desenvolvimento da sociedade e das forças produtivas, ocasionado pela nova divisão social do trabalho, os professores foram se consagrando, historicamente, como portadores de uma intencionalidade política, capazes de promover o valor da educação na medida em que estabeleceram uma nova relação com o saber e com o poder político (NÓVOA, 1992, p. 17).

A função que a docência veio a desempenhar no sistema de ensino, cuja extensão garante o seu sentido social e pedagógico, definiu-se na medida em que o sistema de ensino demandava respostas. Nesse sentido, a docência foi se tornando atividade partilhada, nutrida por forças nem sempre convergentes no âmbito da sociedade de classe. Por esta razão, seu sentido é diverso, porque se apresenta à mercê das representações dos grupos inseridos em seus contextos culturais (SACRISTÁN, 1992, p. 70).

Embora os estudos acima tomados como referência não se dirijam, especificamente, sobre a docência no nível do ensino médio, são estudos que pensam a educação escolar e a pedagogia num sentido mais lato. As elucubrações deixadas permitem entender a complexidade de tal função no âmbito da cultura ocidental, porque, na dimensão política, pesa favorável ou desfavoravelmente o grau de desenvolvimento da sociedade; na dimensão pedagógica e da organização curricular, de planejamento e avaliação; e na dimensão didática, a questão da prática do ensino, na qual se desenvolve o processo ensino-aprendizagem, de mobilização dos alunos ao conhecimento.

A docência, o ensino médio e o conhecimento na perspectiva histórica

O ensino secundário se destina à educação do adolescente. Ou, como diz Carneiro (2012), “o não criança e quase adulto”. Eis o pro-

blema que se descortina. Educação pós-elementar que se consagra como a fase de processo escolar daqueles que estão assistindo à passagem da infância em suas vidas. Vai indo embora a fase mágica da vida, como castelo de areia que se desmorona aos caprichos do vento. Indivíduos que vislumbram pela frente, ainda um pouco distante, o mundo dos adultos com toda a representação, simbologia e ritos que lhe são peculiares.

Uma definição trazida por Silva (1969, p. 19) pode ser assim apreciada:

Literalmente, a expressão ensino secundário designa um grau ou nível do processo educativo, e, dessa forma, teria ela o mesmo significado do ensino médio, de segundo grau ou pós-primário. Educação secundária significaria a fase do processo educativo que corresponde à adolescência, ou que se superpõe à educação primária ou elementar; seria a educação do adolescente, assim como a educação primária é a da criança.

Pela citação acima, com utilização daquilo que a Psicologia Experimental designou, a partir do século XIX, verifica-se a importância de tal nível de ensino pelo fato de lidar com um público complexo, assim chamado adolescente.

No entanto, se tal entendimento sob o foco da psicologia é importante, para a orientação antropológica do processo escolar, é necessário enfatizar o sentido pedagógico de tal nível escolar:

Do ponto de vista estritamente pedagógico, um tipo de ensino se caracteriza pela finalidade específica (no sentido de uma necessidade social a atender) a que visam as escolas que se propõem a realizá-lo, pelo currículo que constitui seu conteúdo e pelo objetivo pedagógico implícito ou explícito que dirige e informa o trabalho didático. (SILVA, 1969, p. 21).

Segundo o professor Lauro de Oliveira Lima (1970), num estudo desenvolvido sobre a organização da escola secundária, a dúvida sobre a definição do ensino médio começou no momento histórico em que tal nível recebera tal denominação. A dúvida paira tendo em vista o perfil do aluno que se atende, principalmente, quando se precisa decidir o futuro social do jovem. Por atender aos adolescentes, a escola secundária tem a função pedagógica do engajamento, pois nessa fase se cons-

truiria a “cosmovisão” e o plano de vida do indivíduo (LIMA, 1970, p. 22). Do ponto de vista pedagógico o ensino secundário tem a função do “engajamento”, de atender a uma necessidade social, a educação escolar da juventude, por ser o período no desenvolvimento humano “da operacionalidade do pensamento”.

A escola secundária apareceria, historicamente, desvinculada das atividades manuais. O próprio termo “artes liberais” seria usado para distinguir das atividades manuais, reservadas aos escravos. Por isso, surgiria como instrumento de requinte intelectual (LIMA, 1970, p. 24).

Na mesma linha de raciocínio, em estudo anteriormente destacado por Silva (1969), já se havia apontado a organização do ensino secundário como suporte institucional “do ideal de uma cultura desinteressada”. No entanto, seria na educação superior que o indivíduo encontraria o suporte de uma educação pragmática, voltado para as devidas profissões que atenderiam aos quadros profissionais da sociedade. Devido ao espírito do ensino superior ser de natureza pedagógica profissional, o ensino secundário passara a ter uma função preparatória à universidade (SILVA, 1969, p. 202). Assim, no caso brasileiro, o ensino secundário vai definindo seu significado propedêutico. Era por meio dos preparatórios que o indivíduo se habilitava ao ingresso nas faculdades. Era por meio de tal exigência que o governo federal mantinha controle sobre o ensino secundário (LIMA, 1970, p. 203).

O ensino secundário expressava o ideário secular, mas traduzia o novo espírito pedagógico clássico-humanista, configurando-se como ensino de classe devotado aos valores e ideais aristocráticos. Daí, a escola secundária como fora pensada não se confundir com a escola profissional. A escola profissional se destinaria às camadas pobres da sociedade, que encontravam na profissionalização uma forma de inserção no mundo do trabalho. A escola secundária clássica não estava aberta aos egressos da escola primária popular.

A escola secundária compreenderia o nível de ensino situado entre a escola elementar, de primeiras letras, e a educação superior de aprimoramento intelectual, cuja faixa etária de alunos correspondente é a de adolescente (NUNES, 1985, p. 22). Eis uma definição de onde se parte para a reflexão pretendida. Como se observa, tal nível de ensino

recebe, no universo de sala de aula, jovens a se despedir da infância e a adentrar no mundo dos adultos; portanto, supostamente prestes a serem orientados ao mundo do conhecimento e do trabalho, em consonância com as relações complexas da sociedade onde estão inseridos.

Uma questão suscitada pela sociologia educacional, no limiar do século XIX, por Durkheim (2001), perguntar pelo verdadeiro papel da educação, numa determinada época, seria sinal de falhas no sistema, pois, do contrário, a pergunta não caberia.

Por conseguinte, quando ainda hoje, na segunda década do século XXI, questiona-se o papel da escola média, pelo fato de se perceber timidez numa orientação curricular articulada ao mundo do trabalho, vem à baila a máxima supracitada, pelos questionamentos sobre o seu papel na educação básica.

Precisa-se de clareza quanto ao porto onde se ancora o ensino médio, cujo barco tem se guiado aos caprichos das marés pedagógicas e das intenções políticas. No entanto, uma coisa é evidente: tradicionalmente, o ensino secundário brasileiro tem sido propedêutico ao ensino superior.

O destino histórico do ensino secundário no sistema educacional brasileiro

A gênese da organização do ensino que se tornaria modelo para o sistema escolar nos países industriais do século XIX foi a época medieval, principalmente no contexto do Feudalismo. Naquela ocasião, a partir do século XII, houve a reanimação das cidades movida pelos igualmente insipientes comércio e cultura humanista. A organização da escola compreendia três níveis: escola paroquial, escola episcopal e escola monástica. A escola paroquial, localizada nas comunidades aldeãs, era focada na leitura, escrita e canto, e destinava-se ao ensino das primeiras letras.

A escola episcopal situava-se nas cidades onde se localizava um bispo diocesano. Representava um modelo de seminário menor, onde o aluno estudava as artes liberais e as escrituras. Modelo embrionário da escola secundária que o ocidente experimentaria na passagem do século

XVIII para o século XIX. A escola monástica, no entanto, daria origem às universidades, e seguiu uma tradição de formação de lideranças religiosas. Destinava-se aos candidatos à vida monástica (NUNES, 1985, p. 24).

Fato a ser destacado na análise acima é que tal modelo de organização escolar não se constituía num modelo de educação popular. Pelo contrário, tal sistema não comportava a chamada mobilidade escolar, nem vertical, nem horizontal, que aconteceria mais à frente na sociedade democrática. Não havia fluxo de alunos de um nível para outro. Não havia continuidade nos estudos. Desse modo, mesmo que um filho de camponês da gleba tivesse acesso às primas letras, já que a escola estava na aldeia e tinha a missão evangelizadora, isso não lhe garantia o acesso às escolas monásticas, tendo em vista a formação da elite (NUNES, 1985, p. 25).

Nesse sentido, Durkheim (1995) sustenta a gênese do ensino secundário com suas raízes medievais. No contexto de organização da Europa Cristã, anterior à sedimentação feudal, no Império Carolíngio teria sido criada a *Escola do Palácio*, voltada para os jovens da elite, com o objetivo de preparação das lideranças pensantes, a fim de desempenhar funções burocráticas para o governo temporal do reino e funções religiosas para continuidade da evangelização cristã. O imperador Carlos Magno teria operado a unidade cristã da Europa ocidental, na medida em que, por meio da organização da escola, oportunizava à história da educação uma espécie de embrião do que seria o sistema escolar no mundo moderno (GAUTHIER; TARDIFF, 2010, p. 77).

A organização das sete artes liberais remonta ao período da cristandade europeia. Elas se configurariam como os sete ramos do conhecimento que iniciavam os jovens no processo de aprendizagem das Humanidades (JOSEPH, 2008, p. 27). O conhecimento foi sistematizado e a organização curricular dividida em dois blocos, integrantes de sete ramos, que compunham as disciplinas fundamentais das humanidades, na época. Os dois blocos que concentravam aquelas disciplinas eram assim compostos:

Trivium: Gramática, Dialética e Retórica;

Quadrivium: Aritmética, Astronomia, Geometria e Música.

Como se observa, ao Trivium competiam disciplinas que auxiliavam o aluno com as regras para o exercício e a expressão do pensamento. O Quadrivium volta-se para o pensamento abstrato e colocava o aluno em contato com o conjunto de conhecimentos voltado para o entendimento da realidade externa e das suas leis.

Após a consolidação do Feudalismo, sistema econômico hierárquico de posse da terra, entre rei, nobres e seus beneficiários – que geraria uma organização societária baseada em títulos nobiliários na Europa ocidental no interstício histórico de 800 a 1400 d.C. (DALAL, 2016, p. 44) –, a Igreja Cristã organizou as escolas episcopais nas grandes cidades europeias, sedes episcopais. Constituíram-se em escolas secundárias por excelência, porque atendiam à formação humanista de orientação literária, propedêutica à formação religiosa.

A orientação curricular continuou inalterada, baseada na organização do ensino em dois blocos de disciplinas. No entanto, do ponto de vista pedagógico, entra em cena um elemento novo: a escolástica.

A título de esclarecimento, a escolástica foi a principal corrente da filosofia da era medieval. O termo sugere a organização escolar feita pela Igreja, no controle da sociedade, motivada pelo apogeu do Feudalismo no século XIII, época de ouro da Idade Média, culminando com a criação da universidade e a organização do conhecimento. Destaca-se Santo Tomás de Aquino (1225-1274) como o principal pensador responsável pela sistematização da filosofia Escolástica ao incorporar a lógica do filósofo Aristóteles ao pensamento cristão (FONTANA, 1963, p. 62).

Como método de ensinar a pensar, a Escolástica pode ser considerada a filosofia educacional do período medieval do século XI ao século XVI, que se inspirava amplamente na dialética e na lógica aristotélica, era possível expor aos alunos de modo sistemático um problema e levantar argumentos, desde que legitimados pela fé cristã.

No afã da sociedade moderna, o Humanismo lançou farpas contra aquele modelo educacional. Por Humanismo se compreende um movimento cultural brotado na Europa ocidental no decurso do século XVI, fortemente influenciado pela reviravolta filosófica e artística trazida pelo Renascimento italiano, decorrido no século XV, e pelos avanços científicos decorrentes. Produziria uma retórica visando o desmorona-

mento da escolástica, com destaque para a figura de Erasmo de Roterdã (1466-1536), por meio de atividades culturais e pedagógicas (RUSSEL, 2016, p. 266).

A ruptura com a Escolástica será iniciada com a nova orientação educacional estabelecida pelo movimento Humanista. As transformações econômicas, sociais, políticas e culturais verificadas na Europa, a partir do século XIV, culminariam com a expansão do Renascimento no século XVI, constituindo o esteio que ajudaria a humanidade a passar para o estágio da chamada modernidade.

Uma apreciação da obra do historiador britânico Peter Burke (2003) leva ao entendimento de que os três séculos seguintes seriam caracterizados por profundas mudanças intelectuais devido à culminância de três movimentos culturais, respectivamente: O Renascimento, a Revolução Científica e o Iluminismo.

Ao Renascimento se associara o movimento humanista. Segundo Burke (2003), aqueles que integrariam tal movimento eram um grupo de intelectuais à margem do modelo social predominante, embora tivessem sido alunos das escolas medievais. Uma das marcas do movimento teria sido a criação das academias, entendidas como o espaço fora da Universidade onde a plêiade de intelectuais se encontrava para debater ideias. Tais comunidades de saber dariam uma grande contribuição à chamada “República das Letras”.

O termo analisado por uma dupla de historiadores americanos designa a constituição de uma comunidade planetária interagindo com o saber filosófico, científico e cultural que partia dos grandes centros disseminadores do conhecimento europeu, pautada pelos parâmetros estabelecidos pela revolução científica do século XVII, como golpe final às especulações metafísicas que balizavam o conhecimento. Nesse sentido, numa investida de ruptura com poder da tradição e da autoridade escolástica, a filosofia natural buscaria a incorporação de novos saberes alternativos ao conhecimento instituído. A incorporação desses novos saberes, como a Química e a Biologia, que ganhavam estatuto de ciência, viria a inaugurar, por meio do método intuitivo, a articulação da construção do conhecimento baseado na experiência (MCNEELY; WOLVERTON, 2013, p. 124).

O Iluminismo, conforme Burke (2003), consagraria o ciclo destas grandes transformações no pensamento que se iniciara no século XV, com o Renascimento. Olhando aquele movimento por um prisma institucional, destaca o historiador britânico Peter Burke (2003) a importância dele na história do conhecimento em três aspectos. No primeiro, haveria um questionamento profundo sobre as bases epistemológicas onde se assentavam o “monopólio virtual” da Universidade. Em segundo, em tal período a comunidade acadêmica assistiu ao surgimento, na Europa, dos Institutos de Pesquisa e da profissão do pesquisador. Por último, os letrados europeus, principalmente na França, produziam ideias que refletiam os postulados da sociedade vigente e indicavam reformas no plano político, econômico e social (BURKE, 2003, p. 40-47). A modernidade anunciada possibilitaria aos seres humanos uma aproximação cosmopolita. O ambiente moderno seria apontado como aquele que prometia uma aventura em torno da união da espécie humana, mesmo que paradoxal, por possibilitar o acesso a um conjunto de novas experiências. Como destacaria Berman (1996), o ser moderno encontrar-se-ia num ambiente social e político que prometia aventura, poder e alegria advinda da possibilidade de transformação das coisas em redor. Uma das grandes mudanças anunciadas pela modernidade, segundo o referido autor, seria uma possível anulação das fronteiras geográficas, raciais e ideológicas que distanciavam as pessoas. Por isso, no seu sentido amplo, a retórica da modernidade profetizava a união entre os povos, com base na organização do novo conhecimento. Segundo destaca, a história da modernidade pode ser descrita em três momentos: o primeiro circunscrito do século XVI ao século XVIII; o segundo, do XVIII ao século XIX, tendo por marco a Revolução Francesa de 1789 e, por último, o terceiro período reservado ao século XX, com todo o conjunto de transformações econômicas e manifestações socioculturais (BERMAN, 1996, p. 15).

Ao se rastrear tal percurso, a primeira fase da modernidade incide sobre a organização do conhecimento. É nesse contexto que anuncia, no plano das ideias, a ruptura com a tradição escolástica. Resta indagar quais as modificações verificadas no campo da organização da

cultura escolar, com destaque para a organização da nova escola secundária e da atuação dos novos professores, agora leigos.

Ao anunciar a escola humanista, cada uma a seu modelo pedagógico, Erasmo e Rabelais nutriam a convicção de estar inaugurando uma nova etapa na organização do conhecimento e na formação da mentalidade das novas lideranças intelectuais da Europa. Se entre o céu a terra o homem estava livre para circular, o acesso ao novo conhecimento era algo imprescindível para a conquista e entendimento das coisas. Era urgente para os humanistas, um novo modelo escolar capaz de ajudar a refletir o lugar do homem no universo, com a pretensão de definir, a partir da escola, um perfil humano esclarecido (GAUTHIER; TARDIFF, 2010, p. 114).

No entanto, a crítica trazida por Durkheim (1995) sobre tais modelos de escola denuncia a tradição secundária e elitista, distante da base da sociedade onde se localizavam os sujeitos que mais precisam da educação escolar. O currículo de ambos os modelos de escola humanista, segundo ele, estava enraizado de um formalismo intelectual que impedia uma aproximação dos alunos com a ciência experimental. A orientação pedagógica do modelo escolar de Erasmo não preparava o aluno para a vida prática. No currículo escolar, a Retórica, principal matéria, havia tomado o lugar da Dialética. Com isso, uma pedagogia pautada na arte de falar bem só devia desenvolver no educando qualidades de luxo, uma cultura essencialmente estética, sem nenhuma relação com a existência, conclui. Quanto ao modelo de Rabelais, a honra e a glória era algo a ser alcançado pela educação. Toda a prática pedagógica se concentraria em levar o aluno a brilhar, por meio das letras. Uma pedagogia literária e aristocrática seria capaz de fazer o aluno brilhar, arrancar elogios nos salões da aristocracia, como puro letrado, por meio da oratória. A erudição seria um fim em si mesmo.

Um dos destaques do programa de estudo da escola humanista foi o retorno ao estudo de autores antigos, gregos e romanos. Longe de ser uma imitação da antiguidade clássica (GAUTHIER; TARDIFF, 2010, p. 114), tal estudo se constituiu numa releitura dos sistemas e modelos antigos à luz de uma nova interpretação, circunstanciada pelas questões históricas do novo momento.

Para retificar as reflexões acima, é conveniente apreciar o recorte seguinte, por trazer à baila a preocupação humanista ao estabelecer no currículo escolar a preocupação com o estudo clássico:

O Humanismo Renascentista preconiza a volta aos estudos dos autores antigos, o conhecimento das suas obras e a imitação da sua linguagem e do seu estilo. Em relação à escola medieval que nunca perdera o contato com a antiguidade clássica, a nova escola dos humanistas notabilizou-se pelo novo modo de considerar os Antigos e pela tentativa de incorporar muitos traços de sua mentalidade à própria vivência quotidiana. Por isso, muito concorreu o ideal político das cidades-estados italianas, semelhantes às gregas do mundo antigo, e nas quais logo se passou a exigir da escola que preparasse bons cidadãos e refinados cortesãos peritos no falar para um auditório sempre mais crítico e compreensivo, e sensível às habilidades retóricas do orador. (NUNES, 1985, p. 31).

Uma apreciação do recorte acima permite perceber o matiz do semblante em que se esboçava aquele novo modelo de educação. Uma sociedade em transformação que almeja construir uma nova mentalidade sobre o mundo. A pressa pela ruptura com o modelo de sociedade anterior era notória. No entanto, mesmo que o estudo direto com os textos originais da antiguidade clássica permitisse ao aluno o contato com a língua grega e o latim, a escola não perdia sua característica principal. Pedia sempre para a formação dos quadros elitistas, distante da base.

A realidade intelectual em que se desenha o modelo escolar estava circunstanciada pelas transformações vividas na Europa renascentista. As forças socioculturais em embates permanentes com a tradição escolástica se manifestavam na orientação curricular da escola humanista, que resgatava as obras clássicas que haviam sido consideradas pagãs pela Igreja cristã. Agora, as novas leituras inspirariam novos pensamentos e ações. Associando-se ao pensamento científico e técnico, a presença da imprensa impulsionou novas produções bibliográficas. Mergulhava assim a Europa na chama República das Letras. Uma nova era para a escola e o conhecimento estava anunciada.

A “República das Letras”, conforme já destacada por McNeely e Wolverton (2013) muito viria a contribuir com o desenvolvimento e

disseminação do conhecimento, da escola e do quadro docente. Por meio de tal rede, integrando intelectuais do mundo todo, o Ocidente se definia como campo disseminador do conhecimento a influenciar e moldar comportamento e formas de pensar em todo o mundo. Sua força a consagraria como uma das mais significativas instituições em redes no intervalo de 1500 a 1800, pois nela se associaram inicialmente os principais pensadores, que deram cabo ao movimento humanista, culminando, no seu apogeu, com o ingresso dos pensadores do Iluminismo do século XVIII.

Aquela organização foi sedimentada pelo apoio que a imprensa patrocinou ao novo momento histórico, quando a produção mecânica ganhou velocidade, levando jornais e livros impressos a um grande público, rompendo fronteiras terrestres e marítimas.

Conforme destacam os autores a acima, como qualquer república, principalmente a das letras, governada por seus cidadãos. E nela não havia distinções de nascimento, gênero, credo, status social ou acadêmico. Em nome do conhecimento secular, os intelectuais debatem e se rivalizam principalmente no plano das ideias ao publicar em livros e jornais impressos, convictos da construção de um mundo novo. Eis a habilidade que o indivíduo adquiria ao participar da República das Letras: publicar suas ideias em livro, para a posteridade. Graças a isso, foi possível o avanço das ciências naturais com o anúncio das novas descobertas. Os livros tornaram-se um verdadeiro empreendimento intelectual. Por meio deles, o conhecimento estava sendo socializado. Um grande público tivera acesso ao que estava sendo pensado. A democratização do conhecimento e da informação parece ter sido a grande marca do mundo moderno que se descortinava. Por via de tais forças, a escola vai adequando sua significância e a docência, aos poucos, fora ganhando forma profissional “à medida que ia nascendo a organização burocrática dos sistemas escolares”. (SACRISTÁN, 1992, p. 71).

O século XVIII na Europa é o século do *Iluminismo*. Movimento no campo das ideias que passou a integrar o racionalismo e o empirismo no plano do entendimento humano. Critério para o desdobramento de uma nova sociedade guiada pelas luzes da razão. Em lugar da tradição e da autoridade, os iluministas elegeram a razão instrumental.

Com o movimento Iluminista desenvolve-se a educação pública estatal e têm origem os sistemas públicos nacionais, principalmente nas sociedades mais desenvolvidas na Europa (LUZURIAGA, 1979, p. 150). No tocante à profissão docente, a intervenção do Estado no campo da educação escolar, que vai provocar uma hierarquização das escolas em escala nacional, a gerar o enquadramento estatal a inclui os professores como corpo de funcionários públicos, a romper com o modelo das corporações do período anterior (NÓVOA, 1992, p. 17).

Dentre as preocupações dos reformadores da organização escolar estatal do século XVIII está aquela que definiria regras de seleção e nomeação dos docentes para o sistema escolar. “A partir do século XVIII não é permitido ensinar sem a licença ou autorização do Estado, a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral)”. (NÓVOA, 1992, p. 17).

Os tipos mais representativos da escola secundária na Europa moderna foram: *Liceés* franceses, os *Gymnasium* e o *Real gymnasium* alemães e as *Grammar Schools* inglesas. O que todos os modelos tinham em comum? Além de serem escolas que preservavam a tradição da formação de elites, a orientação pedagógica preservava um currículo com disciplinas do padrão clássico-humanista, era cursada em seis ou oito anos, como objetivo de formação de uma “Cultura Geral” e entendida como educação “acadêmica” e “intelectualista”. Assim, os alunos provenientes de tais escolas gozavam privilégios especiais, principalmente, no ingresso à Universidade (SILVA, 1969, p. 21).

Nas sociedades mais industrializadas, a escola foi ganhando uma nova configuração geopolítica, marcada pela sua importância social. A maioria dos autores historiadores da educação é unânime em considerar as transformações ocorridas no mundo do conhecimento e da escola do século XVIII como decorrentes das transformações orientadas pela produção dos intelectuais do *movimento das Luzes*, na Europa.

O movimento *Século das Luzes* na Europa foi atravessado pelo triunfo da razão. A razão se impõe à fé, à autoridade e à tradição. Pretende uma sociedade aberta, onde o conhecimento científico seja capaz de libertar o homem das supostas trevas. “A partir do século

XVIII, o axioma fundamental é mais ou menos o seguinte: toda realidade, material ou moral, é analisável”. (GAUTHIER; TARDIFF, 2010, p. 153).

A razão instrumental se traduz para os homens de forma positiva. Os direitos individuais e coletivos estão assegurados a partir da proposição anunciada de que todos eram iguais diante da razão. Com isso, anunciam-se a sociedade em direção ao progresso, notável pelo método, e a técnica das ciências empíricas que se manifestavam. “O progresso significa pois não só a possibilidade de ação sobre a natureza mas também a possibilidade de controle sobre o mundo do ser humano”. (GAUTHIER; TARDIFF, 2010, p. 155).

A ideia do progresso estaria longe de uma quimera dos homens da segunda metade do século XVIII. As descobertas no campo da física experimental e das ciências da natureza, associadas ao desenvolvimento das novas forças produtivas no seio do capitalismo, com a consolidação da sociedade de mercado, que se industrializava, davam o ultimato ao modelo de escola conservadora, de orientação Escolástica, ainda remanescente na Europa nas mãos de congregações religiosas que mantinham o monopólio da educação. Ao serem criadas as Escolas centrais, ficando logo abaixo as escolas primárias, cabe entender o plano de estudo sistematizada pela Reforma Condorcet na França do final do século XVIII. Na transição do controle da educação da Igreja para o Estado, no contexto da revolução Francesa no século XVIII, destaca-se a figura do Ministro Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, Marques de Condorcet (1743-1794) em defesa da educação universal, cuja reforma no ensino pretendia a nacionalização das escolas francesas (EBY, 1978, p. 316).

Durkheim (1995) destaca em tal plano a importância dada às disciplinas relativas ao estudo das questões das coisas, isto é, da natureza. O curso das escolas centrais, segundo destaca, tinha duração de seis anos e era dividido em dois ciclos. No primeiro ciclo o aluno estuda a Gramática Geral, que veio a substituir a lógica formal, desenho e história natural. No segundo ciclo, estudava-se matemática, física, química experimental, história e legislação. Parecia tudo ser novo. Se a Renascença havia conservado o modelo dos colégios medievais, seu sistema de aulas e sua orga-

nização pedagógica e espacial, agora as escolas centrais apresentavam novo quadro escolar, caracterizado por uma nova orientação curricular, cujas matérias ensinadas aproximam o aluno do mundo das coisas, de um novo método pedagógico de ensino que se utilizava da experiência e de material concreto, e de novos professores. Segundo Durkheim (1995), aí estaria a grande dificuldade do sistema: “a dificuldade de achar professores para todos esses novos ensinamentos”. Por isso, fora necessário o improviso de pessoas não habilitadas para o exercício da docência. Vê-se que o problema de improvisar professores é bem antigo. Remonta ao final do século XVIII (DURKHEIM, 1995, p. 284).

Ao se estudar a organização histórica das disciplinas no ensino secundário brasileiro, verificam-se muitas contradições na nossa organização do ensino. Quanto ao papel da educação, nas estruturas educacionais, que mantinham em funcionamento os níveis de ensino – fossem as escolas destinadas à orientação da elite, fossem as escolas de origem popular, bem como os níveis primários e secundários –, prevalecia uma separação horizontal, mantendo-se inalterada a vinculação vertical. E mais grave, o ensino secundário não se comunicava com o ensino primário. O egresso, mesmo proveniente de escolas mais elitistas, não tinha acesso ao secundário clássico-humanista, sem passar pelo crivo da seleção. Desse modo, estava caracterizado o dualismo pedagógico. Prevaleciam duas organizações educacionais paralelas, que se diferenciavam no atendimento social e na intervenção pedagógica de sua clientela (SILVA, 1969, p. 21).

Com as contradições decorrentes do avanço do capitalismo na última etapa do século XIX, assim destacado por F. Engels (1985) ao aferir os desdobramentos sociais da revolução industrial na Grã-Bretanha, na ocasião em que a grande fábrica atraiu conglomerado de massa camponesa que aos poucos foi se descaracterizando dos hábitos rurais e adquirindo uma nova configuração social caracterizada como proletário urbano, urge a necessidade de se pensar a escola pública de base popular. A sua contribuição é pensar o plano de educação popular, pois estava sendo sinalizada a estreita ligação existente entre o que devia unir a educação das massas e a evolução política e econômica (GAUTHIER; TARDIFF, 2010, p. 186).

É nesse contexto que Durkheim (2001) anuncia os postulados da educação como função social. Até então, a escola secundária de caráter humanista e aristocrático havia prevalecido como modelo de educação dominante. Porém, devido às contradições sociais, os pensadores da educação, preocupados com o sentido teleológico da infância, começam a refletir sobre a importância do acesso das massas à escola pública. A partir de então, as experiências de educação infantil empreendidas por Pestalozzi, Froebel e Montessori dão o tom do matiz que vai definir a Pedagogia como um campo disciplinar, na segunda metade do século XIX (GAUTHIER; TARDIFF, 2010, p. 186).

Com base em tal alegação, a compreensão da escola secundária brasileira seguirá seu curso à luz de um entendimento histórico, a partir do século XIX.

Capítulo 2

O ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO APRECIADO EM TRÊS ESTUDOS

O sentido histórico do ensino secundário brasileiro em três leituras

Para dar continuidade ao entendimento sobre o sentido do ensino secundário e da docência no sistema educacional brasileiro, cabe uma apreciação de material bibliográfico produzido nos séculos XIX, XX e XXI que apresentam os principais entraves da organização escolar e apontam os caminhos da docência do ensino médio.

O primeiro documento analisado é o Relatório de Gonçalves Dias, publicado na cidade do Rio de Janeiro em 1854. Trata-se do primeiro estudo produzido no Império do Brasil para aferição da situação da educação nacional, principalmente o estado da questão nas províncias do norte. Nele encontramos a preocupação do relator com a questão da educação secundária, uma vez que denuncia a ausência de uma orientação curricular nacional e a ingerência de fiscalização nas instituições escolares. O segundo documento verificado foi o estudo empreendido pelo professor Jayme Abreu, publicado um século depois do primeiro relatório, também na cidade do Rio de Janeiro em 1954, em atendimento ao Seminário Interamericano de Educação Secundária, tomando por base um estudo de caso daquela cidade, mas com propor-

ções de análise da conjuntura nacional. Nele é possível perceber as agruras do educador diante do desafio da escola secundária que ainda carecia de uma identidade nacional que lhe desse a verdadeira função social dentro da sociedade brasileira, no contexto do pós-guerra.

Por último, uma apreciação sobre o livro *O nó do ensino médio*, de autoria do professor Moaci Alves Carneiro (2012), que reflete acerca do ensino médio na sociedade contemporânea, no contexto das reformas de educação, de orientação global. Em tal estudo é possível perceber os percursos e os percalços ainda reinantes na organização do ensino médio nacional, pós- LBD 9394/96, dentro das matrizes da sociedade do conhecimento.

Para dar continuidade ao entendimento sobre o sentido do ensino secundário brasileiro, parte-se de uma análise de três estudos que foram desenvolvidos ao longo de dois séculos, que versam sobre as questões educacionais.

I – Relatório de Gonçalves Dias 1854

II – Relatório de Jayme Abreu – 1954

III – Livro de Moaci Alves Carneiro - 2012

A apreciação desse material bibliográfico produzido na segunda metade do século XIX, na primeira metade do século XX e início da segunda década do século XXI, permitem traçar um marco regulatório sobre a evolução e organização do ensino nacional, com destaque para a questão do ensino de nível médio e da docência.

Pelo visto, até a primeira metade do século XIX, ocasião em que se registra a criação dos liceus provinciais, apenas algumas cidades se beneficiavam com a existência das cadeiras avulsas para o modelo do curso de humanidades.

Embora a Constituição Imperial de 1824, no seu Título 8º, Art. 179, inciso XXII, trouxesse, timidamente, ser a educação um direito do cidadão brasileiro, e as pressões sociais acossassem o governo central, este se vê forçado a impingir, em 15 de outubro de 1827, uma Lei Geral do Ensino, a rezar sobre a organização do ensino nacional, tanto na corte quanto nas províncias. Posteriormente o Senado aprova um

Adendo Constitucional, que passaria para os anais da história como *Ato Adicional*, Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834, reforçando aquilo que estava ordenado nas leis acima citadas. Isso significou a transferência para as Províncias da responsabilidade de organizarem seus sistemas de ensino, de modo a contemplar a instrução primária e o ensino secundário conforme suas próprias expensas. Um balanço feito por Caldeira (2017) revela ter havido no final do Império, conforme os indicadores do senso nacional de 1890, um acréscimo da taxa de alfabetização da população brasileira de 2% para 17,4%. Tais números não sinalizavam avanços educacionais durante o período imperial, haja vista que a maioria dos países da Europa e da América Latina se sobressaíam em maiores números, prolongando-se o atraso multissecular do país (CALDEIRA, 2017, p. 291).

A crítica trazida por Fernando de Azevedo (1964) no que fora ordenado pelo Ato Adicional de 1834 diz respeito à normalização daquele ato ser a gênese histórica do caráter dualista do sistema educacional brasileiro. Fato que demarcaria e acentuaria, profundamente, a permanência da educação formal. De um lado, o Governo Central financiava a instrução primária e o ensino secundário na cidade do Rio de Janeiro, capital da Corte, e, de outro, a instrução de primeiras letras e o ensino secundário era entregue à própria sorte financeira, pedagógica e política das Províncias. O que se destaca na história da educação secundária no Brasil é que até a criação dos liceus, acontecimento registrado na primeira metade do século XIX, o ensino de Humanidades seguia pela oferta de aulas avulsas, à mercê de disponibilidades e de nomeações de lentes para determinadas cadeiras a serem ofertadas, tanto nas capitais, quanto nas principais cidades interioranas das províncias brasileiras.

Edificados nas capitais das províncias brasileiras, como espaço educacional e pedagógico delimitado, os liceus nuclearam as cadeiras avulsas do Curso de Humanidades em um só ambiente, definindo currículo único, com uma seriação que contemplava toda a formação do ensino secundário.

O Curso de Humanidades dos liceus integralizava disciplinas humanas e científicas em três séries de estudo. A conclusão do referido nível habilitava o egresso às carreiras liberais.

A nucleação das cadeiras do Curso de Humanidades nos liceus, mediante um currículo escolar edificado em um conjunto de disciplinas distribuído em séries, tenderia a ampliar o número de matrículas no ensino secundário, porque, supostamente, atenderia ao fluxo advindo das escolas primárias. No entanto, longe de supor que aquelas unidades de ensino agregassem toda a demanda do ensino primário das provinciais, em particular, das capitais, o ingresso aos liceus era restrito a um grupo seletivo de alunos, selecionados mediante um severo processo chamado de exame de admissão.

Não obstante, a discussão em torno da educação na primeira metade do século XIX associava-se ao debate internacional em defesa da infância pobre. Fato que merece ser refletido em outra ocasião. Higienistas e juristas são convidados a pensar uma “pedagogia social”, como critério de manutenção da ordem para alcances de índices civilizatórios.

Estudo sobre o Relatório de Gonçalves Dias nas províncias do Norte do Brasil - 1854

O Relatório de Gonçalves Dias se encontra publicado, em anexo, no Livro História da Instrução Pública, de José Ricardo Pires de Almeida (1989). Segundo ele, em 1849, o governo brasileiro, por meio da Secretaria de Negócios Estrangeiros do Império, nomeou e encarregou o bacharel em Direito e homem de letras Antonio Gonçalves Dias (1823-1864) da missão oficial de visitar as Províncias do Norte para examinar a realidade dos estabelecimentos destinados à educação nacional. Estavam isentas de tal aferição a Academia Jurídica de Olinda e a Escola de Medicina da Bahia. Foi o primeiro levantamento regional do ensino brasileiro (ALMEIDA, 1989, p. 81).

Daria para estranhar o fato de o governo imperial, considerado por alguns intelectuais republicanos, como retrógrado, propor uma comissão para avaliar o ensino nacional, principalmente daquelas provinciais geograficamente mais afastadas do centro de decisão do império brasileiro e de economia decadente.

As transformações econômicas, sociais e políticas ocorridas no Brasil a partir da segunda metade do século XIX teriam sido eficientes

para modificação da fisionomia do país no mercado internacional. Dois fatos, relacionados entre si, teriam se constituído como favoráveis para a montagem desse novo cenário. Primeiramente, o deslocamento da primazia econômica das atividades agrícolas do norte para o eixo sul-sudeste. E, segundo, a decadência das lavouras tradicionais daquela região, principalmente o plantio da cana-de-açúcar, que fora, paulatinamente, sendo substituída pela lavoura cafeeira, gerando uma nova região agrícola, cujo novo produto figurará como o principal a gerar lastro na balança comercial nacional, por toda a segunda metade do século XIX.

Na medida em que a região Norte vai perdendo seu prestígio econômico e político, reduzindo-se a uma região empobrecida, a agricultura do Vale do Paraíba faria surgir uma nova classe aristocrata, constituída por fazendeiros do café. Embora a prática econômica continuasse inalterada, caracterizada pela grande lavoura, monocultura, voltada para o mercado externo e operada por mão de obra escrava, o comércio vislumbra superávits crescentes. O capital gerado pela exportação do café, no entanto, foi importante para o conjunto de transformações que o país experimentava a partir daquele novo cenário. A modernidade tardia do país, substanciada por uma remodelação material, configurar-se-ia pela expansão urbana, pela via de transportes ferroviários, pelas companhias de navegação a vapor, pelo telégrafo, pela incipiente atividade industrial, pelo trabalho assalariado, pelo transporte urbano e pelo surgimento de rede bancária (PRADO JÚNIOR, 1974, p. 192).

Naquele contexto, o governo imperial recomenda à Comissão que ao final do inquérito fosse lavrado e entregue ao órgão competente um relatório minucioso sobre a realidade da educação nas províncias do norte.

Compunham as províncias do Norte, como economias decadentes no mercado externo, naquele contexto, Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão e Pará.

A comissão instituída para avaliação da educação das Províncias do Norte utilizou uma metodologia baseada na observação *in loco*.

A estratégia metodológica da comissão seguia pela leitura e análise de documentos oficiais, principalmente os relatórios de governos.

Os dados ali informados eram cruzados com as observações coletadas em campo.

Ao visitar cada província, a comissão tomava notas sobre a legislação educacional, o regimento de instrução, o método de ensino, o número de prédios escolares, o número de alunos, o número de professores, a organização curricular e o financiamento. Conversando e interagindo com os poderes locais, a comissão foi tomando apontamentos de tudo que ia sendo aferido. Como extensão do trabalho investigativo, foi construído um relatório final com aproximadamente 40 páginas. Foi publicado na cidade do Rio de Janeiro, em 29 de julho de 1852.

O referido documento fora tecido com base num conjunto de informações coletadas em cada Província. Reconhecia a Comissão a imprecisão dos dados estatísticos e financeiros contidos nos relatórios de governos provinciais. Na maioria das províncias foram verificadas distorções entre os recursos empenhados no orçamento para o exercício do ano contábil da província e o que fora destinado aos gastos com a instrução.

No entanto, sinalizava o autor do relatório que as distorções verificadas nos números dos governos seriam justificadas por uma falha, diga-se metodológica, na ocasião de construção do relatório do governo. Isso devido ao fato de ser o relatório dos presidentes alimentado por mapas provenientes da Assembleia provincial e da Diretoria de Instrução, na maioria das vezes carentes de uma precisão estatística.

Um volume do relatório foi entregue ao Imperador D. Pedro II, para apreciação. O conteúdo da obra estava dividido, além do sumário, em seis seções assim distribuídas: Seminários, Liceus, Instrução Primária, Estabelecimentos de Caridade, Escola Normal e Escolas Primárias.

Não obstante, as informações contidas no documento supracitado encerram uma dúvida, que para o governo seria óbvia, tamanha a descentralização da organização do ensino nacional. Os dados sobre a realidade educacional nas províncias do norte sinalizavam uma desorganização dos programas escolares.

No sentido da escola pública, o documento denunciava não haver coerência no tocante à legislação e ao regulamento da instrução pública. Os modelos eram copiados uns dos outros, havendo uma variação

de leis entre as províncias, no tocante às leis do ensino, sendo às vezes observadas ambiguidades dentro da própria província. Quanto à questão pedagógica, os métodos de ensino não estavam verificados no âmbito da organização da escola, mas se faziam presentes na rotina de cada professor. Os compêndios e os livros didáticos eram usados na escola sem a devida aprovação competente. No curso primário, prevalecia um currículo voltado para o ensino de ler, escrever e contar. No ensino secundário, a importância era dada às facilidades dos exames que garantiam o ingresso dos jovens na academias.

Quanto ao ensino secundário dos liceus, a situação era bem pior. O documento apontava uma diversidade da legislação da instrução, a ineficácia de matérias ensinadas, a insuficiência das inspeções e do acompanhamento pedagógico, a “má escolha” de livros didáticos, a irregularidade das matrículas, a baixa frequência de alunos, a total independência dos professores que, por si só, decidiam o que e como eram ministrados os conteúdos em suas cadeiras.

Inspirava o documento que o governo brasileiro carecia de um centro aglutinador de decisão e de ação política capaz de estabelecer as diretrizes e as bases orgânicas para uniformização da educação nacional.

Um dado causador de espanto em Gonçalves Dias foi o fato de haver, apenas, um Liceu na capital de cada uma das províncias visitadas, a representar o ensino secundário público.

Nesse sentido, os governos provinciais, mesmo contando com as dificuldades financeiras acentuadas pela ausência de um federalismo tributário, capaz de garantir o repasse de dinheiro para a manutenção do sistema de ensino, pareciam ter seguido a cartilha de orientação da Corte, ao proporem à população uma unidade de ensino capaz de nuclear as cadeiras do Curso de Humanidades, conforme a inspiração da filosofia educacional do Imperial Collegio de Pedro II, mas tinham dificuldade de ampliar o número de escolas na capital e de levar aquele modelo de escola para outras cidades mais economicamente desenvolvidas e populosas da província.

Entretanto, se tal fato inspirou certo grau de descontentamento com o ensino nacional, pelo referido inquiridor, esse desencantamento viria com dados educacionais encontrados nos relatórios dos presi-

dentes das províncias. Os indicadores escolares punham em queda livre a confiança no ensino secundário.

O grande vilão pedagógico do ensino secundário, verificado e apontado pelo Relatório, era, precisamente, a prevalência da tradição do ensino secundário preparatório às academias de ensino superior que encerravam os cursos jurídicos e de medicina do Império.

Outro fator agravante considerado pelo relatório dizia respeito à ineficiência do método de ensino em tais unidades educacionais. Conforme apresentado, os liceus eram “escolas más”, porque ao final do 2º ou 3º ano, quando vinham a prestar os exames para as academias, demonstravam esquecimento dos conteúdos fundamentais, ficando presos, apenas, a “noções superficiais” dos saberes.

As observações elencadas no referido texto apontavam obstáculos a uma educação secundária de qualidade. Eram impedimentos para uma orientação curricular de base científica, marcada pela ausência de estudo em “ciências naturais e exatas, tais como as Matemáticas puras, a Química, a Física, a Botânica, a Agricultura, a Agrimensura”. (ALMEIDA, 1989, p. 349). No entanto, para ocorrência de tais estudos, seria necessária uma reforma na base curricular do Colégio da Corte.

A recomendação anunciada pelo governo central era de que os liceus provinciais organizassem suas grades curriculares contemplando as disciplinas do Plano de Estudo do Imperial Collegio de Pedro II.

As cadeiras formavam um bloco dividido em dois eixos:

Estudos Clássicos: *Latim, Retórica, Poética, Filosofia e Grego.*

Estudos Modernos: *Gramática Nacional, Francês, Inglês, História e Geografia, Matemáticas, Ciências Naturais, Música e Desenho.*

Contudo, o relatório em apreço indicia uma discordância pedagógica entre as províncias no tocante à oferta de disciplinas e ao tempo de conclusão dos estudos em seus liceus. O Liceu da Província da Bahia apresentava o maior número de cadeiras, seguido do de Pernambuco, da Paraíba, do Maranhão, do Pará, do Ceará e do Rio Grande do Norte. Em tal escala, conforme o referido documento, essa última província era a

que apresentava o menor número de oferta de matérias, apenas quatro, a saber: **Latim, Francês, Retórica e Filosofia**.

O Liceu da Província da Bahia mantinha uma grade de matérias que ia além das que contemplavam o curso de humanidades, numa nítida intenção de um currículo combinado entre a formação humanista e a formação científica. Assim, eram ofertadas as disciplinas de Física, Química, Botânica, Agricultura, Contabilidade, Eloquência e Belas-Letras, Música, Desenho e Direito Comercial. Pelo visto, as disciplinas de Contabilidade e de Direito Comercial pareciam pretender aproximar os estudos com o mundo do trabalho no setor do comércio. Nos demais liceus, com exceção do Liceu da província de Pernambuco e do Liceu da província do Pará, que ofertavam a cadeira de Contabilidade, nos demais prevaleciam as matérias do curso de humanidades.

Foi verificado outro ponto no Relatório, a relação matrícula-frequência-aprovação. Segundo consta nos autos do documento, dentre todos os liceus, o da província do Maranhão apresentava o melhor índice satisfatório de frequência e de aprovação. No interstício de 1839 a 1850, haviam sido aprovados 488 estudantes dos 1.158 matriculados. Como se percebe, menos da metade do contingente matriculado no ensino secundário do liceu maranhense lograra êxito nos estudos. Isso foi considerado como sinalizador de eficiência do ensino. Entretanto, tal entusiasmo foi refreado por ocasião dos números oriundos das Províncias da Paraíba e da do Rio Grande do Norte, que pareciam demonstrar ineficiência pedagógica. O Liceu paraibano, por exemplo, segundo o documento, havia matriculado, para o ano de 1851, um total de 102 alunos. Desses, ao final do período letivo, haviam sido aprovados apenas seis alunos. Quanto ao Liceu da Província do Rio Grande do Norte, os dados contidos no Relatório do Governo da Província de 1851 anunciavam que no intervalo de 1834, ano de fundação daquele estabelecimento de ensino, até o ano de 1850 haviam sido matriculados 788 alunos. Desse contingente, apenas 88 estudantes teriam sido aprovados.

Apesar da imprecisão das informações contidas em tal relatório, Gonçalves Dias expressa seu sentido de pesar sobre os desígnios do ensino secundário nacional. E concluiria sua tese:

O mal destes estabelecimentos, dizia eu, está em serem escolas preparatórias das Academias, sem que contudo os consideremos aptos para darem um título de aprovação. Independente disso, é defeituoso o método, por não haver simultaneamente alguma no ensino das matérias, nem distribuição delas, de modo que o aluno possa concluir os seus estudos em um número prefixo de ano. (ALMEIDA, 1989, p. 349).

Eis uma proposição pertinente que não deve ser desconsiderada de uma reflexão sobre a trajetória da educação secundária em nosso país. Em sendo o ensino secundário de tradição humanista, desvinculando de uma finalidade imediata ao mundo do trabalho, privilegiando a formação erudita calcada na arte da expressão.

O Relatório é o ponto de partida para se entender o desafio da educação nacional. Tal inquérito demonstrava a fragilidade política, administrativa e pedagógica do sistema nacional de ensino, em meados do século XIX, caracterizado pela falta de unidade curricular e fiscalização do sistema escolar de base nacional.

Na conclusão do relatório, a denúncia de que mesmo havendo liceus nas capitais das províncias, como instituições públicas de ensino secundário, o ensino secundário estava ausente da maioria da população, guiado por uma orientação curricular humanista, propedêutica ao ensino superior e distante do mundo da técnica e da ciência.

O ensino foi privilegiando, desde sua gênese, uma formação erudita calcada na arte da expressão e nos domínios da cultura geral, principalmente da língua e da literatura latina.

Estudo do Relatório Jayme Abreu –1954

O documento em apreço foi publicado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –INEP.

Nasceu esse documento de um estudo desenvolvido pelo educador Jayme Abreu (1909-1973), à frente de um corpo de estudiosos concentrados na Campanha de Inquéritos e Levantamentos sobre o Ensino Médio – CILEME. O documento contém a identificação e as principais características do ensino secundário nacional, e foi apresen-

tado, em primeira mão, no Seminário Interamericano de Educação Secundária, realizado na cidade de Santiago do Chile, em janeiro de 1955, organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO e pela Organização dos Estados Americanos - OEA.

Passado um século da divulgação do primeiro estudo regional sobre as províncias do Norte, no caso o relatório de Gonçalves Dias de 1854, o ensino médio ainda era um problema nacional. E, pelo visto, não era, apenas, um problema do nosso sistema de ensino. A conferência internacional sobre o ensino secundário, congregando delegações de educadores de países membros das organizações UNESCO e OEA denunciava haver problemas de ordem política, pedagógica e didática naquele nível de ensino, em vários países.

O referido documento foi produzido dentro de um novo contexto da educação nacional. O interstício em que tal documento foi produzido, historicamente, situa-se entre a publicação da Lei Orgânica para o Ensino Secundário, Lei 4.244, de 09 de fevereiro de 1942, e a publicação da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4.024/61.

As mudanças ocorridas no ensino a partir da década de 1930 podem ser tomadas como indicadores para a montagem desse novo inquérito, mesmo que a conjuntura internacional, principalmente as economias centrais de países do bloco liberal, configurado no pós-guerra, dentro da nova metodologia geopolítica, estivesse pressionando os países membros a enfrentar o problema da educação secundária.

Cabe destacar, nesse novo contexto, o lugar reservado ao ensino secundário nacional, seus avanços e retrocessos no decorrer de um século, tomando como parâmetro o conjunto de medidas para enfrentamento da educação nacional, por parte da União, mesmo que de forma centralizada e autoritária, fato marcante no chamado Estado Novo (1937-1945).

Dentre as medidas anunciadas para o enfretamento da educação nacional, estão a criação do Ministério da Educação (1931), o anúncio do Plano Nacional de Educação, a instituição das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a publicação das Leis Orgânicas do

Ensino. Tais medidas serão analisadas para entendimento do ensino médio nacional.

Via de regra, as pesquisas dedicadas à história da educação brasileira apontam uma tradição que marcaria e orientaria o currículo do ensino secundário, composto por disciplinas desinteressadas e propedêuticas ao ensino superior. Como fora visto anteriormente, desde o momento da tentativa de organização do ensino secundário, a partir da Lei Geral de 1827, seguindo modelos europeus, principalmente francês, predominaria um modelo escolar de formação de cultura geral.

O estudo em apreço abordado na década de 1950 é indicativo de uma reflexão sobre os (des)caminhos do ensino médio no Brasil. Resta saber, nesse novo contexto, para onde apontava tal nível de ensino frente aos desafios de um país que acelerava o passo para alcançar o trem sobre os trilhos do processo de industrialização.

Uma discussão traçada por Fernando de Azevedo na década de 1950, no seu livro *Sociologia Educacional*, é oportuna nesse debate, por apontar a importância da escola nas sociedades complexas. Segundo destaca, a complexidade dos sistemas educacionais modernos, referindo-se aos países de economias centrais, decorre da complexidade da sociedade. Pelo fato de as economias industrializadas proporcionarem uma nova especialização social do trabalho, decorre a expansão vertical dos sistemas escolares, forçando a expansão da rede pública de ensino, na medida em que as massas, pelo crivo da sociedade democrática, põem na pauta das reivindicações o acesso à escola, forçando o governo a reformar os sistemas de ensino e adequá-los às novas condições de vida social (AZEVEDO, 1987, p. 144).

Partindo-se de tal proposição, o Brasil na década de 1950 estava se inserindo numa nova realidade econômica, na medida em que as velhas estruturas agrárias produtoras de riqueza estavam sendo substituídas pela industrialização, mesmo que subsidiada pelo governo, com o programa de indústria de base, contribuindo com a substituição de nossas exportações.

Conforme os estudos de Celso Furtado (1963), a incipiente experiência da industrialização ocorrida na década de 1920 e 1930 fora tímida, tendo em vista que pesava sobre tal iniciativa a primazia da

tradição do setor agrário-exportador. Na década de 1930, a política protecionista do café veio a colaborar com a acumulação de capital que na década seguinte (1940) viria a ser redimensionada para investimento na indústria de bens de consumo não duráveis e na indústria de bens intermediários.

De acordo com Suzigon (1988), na década de 1950, o Estado centralizou uma função ativa na estruturação do referido setor, levado por dois motivos. Em primeiro, por meio da articulação entre o capital privado nacional, o capital estrangeiro e o próprio Estado. O Estado passou a fomentar o setor por meio da criação de algumas agências, com destaque para o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico – DNDE. Em segundo, a política protecionista do mercado interno por meio de tarifa aduaneira e pela política cambial, controle do câmbio e taxas diferenciadas, conforme as prioridades do governo.

Diante do frenesi da indústria nacional no pós-guerra, cabe destacar a realidade nacional no tocante à educação, com destaque para o enfrentamento que o governo anunciaria, tendo em vista que o novo modelo social traria mudanças estruturais para a sociedade brasileira que se urbanizava a uma velocidade nunca antes verificada. Isso geraria novas demandas por escola, em todos os níveis, comprovando a tese de Azevedo (1987), destacada anteriormente, que nas sociedades que diversificam as funções no mundo do trabalho, os sistemas de ensino ganham novo significado.

A expansão do ensino secundário nacional pode ser atribuída ao conjunto de transformação estrutural da economia brasileira, nesse novo contexto, movida pelo sopro da industrialização.

Como relação à dicotomia campo-cidade, a urbanização é acompanhada da diminuição da mão de obra agrícola que cairia de 64,1% em 1940, para 51,7% em 1960. O crescente expansionismo do ensino secundário seria decorrente da urbanização e da oferta de escolas primárias. Verifica-se o crescimento dos indicadores de matrícula da população escolar de 10 a 14 anos, no interstício de 1940 a 1960. Segundo consta, em 1940 a taxa de matrícula atingia, apenas, 2,9% daquela população escolarizável. Em 1950, no entanto, o índice de matrícula dessa mesma população atingia a cifra de 5,4%, sinalizando ter havido, em

uma década, aumento de quase 100% no número de matriculados. Verificados os números no início da década de 1960, o percentual de matrícula atingira o patamar de 8,8% (SILVA, 1969, p. 302).

Um levantamento empreendido pelo educador Lourenço Filho (1965) sobre a taxa de analfabetismo no Brasil entre o período de 1900 a 1960 e publicado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP, destaca um conjunto de informações precisas sobre aquela situação educacional, com ênfase na década de 1950, a refletir a realidade social de um país que se industrializava.

Ao se procurar por dados que ilustrassem a demanda do ensino secundário nacional, no referido documento, apresenta-se o seguinte quadro social: em 1950, de uma população de 30.249.423, para um percentual de 100% de uma população na idade acima de 15 anos, potencialmente em idade escolar para o nível secundário, tinha-se uma taxa de 43,78% de alfabetizados, contra uma taxa de 50,69% de analfabetos. Observa-se que a taxa de analfabetismo superava a de alfabetização. Deve-se considerar que na taxa dos escolarizados havia um percentual mínimo de matriculados no ensino ginásial. Observe-se também que a população brasileira na década de 1950 estava calculada em 51.944.397 habitantes, sendo 36% desta concentrada nos centros urbanos. Isso vem demonstrar o processo de supremacia da cidade sobre o campo, que se configura na segunda metade do século XX (ROMANELLI, 1999, p. 77).

Conforme Lourenço Filho (1965), ao se iniciar o século XX, a população brasileira perfazia um total de 18,7 milhões de habitantes. A densidade demográfica configurava-se em torno de 2,1 hab./km². Na década de 1920, a população crescera algo em volta de 30,6 milhões e a densidade demográfica agora era de 3,7 hab./km². Na década de 1940 somavam-se 41,2 milhões de habitantes, para uma densidade de estimada em 5 hab./km². Na década de 1960, a população brasileira oscilava em torno de 70,1 milhões de habitantes e a densidade demográfica representava 8 hab./km².

Para efeito de ilustração, na tentativa de acompanhar a velocidade do movimento migratório campo-cidade, na década de 1970, por exemplo, 56% da população brasileira se concentravam nos centros ur-

banos. Levando-se em consideração a faixa etária de 05 a 19 anos, a população era de 18.826.409 habitantes. Destes, 4.366.792 estavam matriculados no ensino primário. No ensino secundário, a matrícula era de 477.434. Ao olhar para a Região Nordeste, de uma população de 1.627.682 habitantes, a frequência escolar registrava 493.534 alunos matriculados, representando apenas 30% da população da região. Outra informação relevante diz respeito ao crescimento da população em idade escolar de 05 a 24 alunos, esse intervalo compreende aqueles em idade escolar na educação básica e na superior, que crescera 23% em relação à década anterior, perfazendo um total de 23.817.548 habitantes. A matrícula no ensino secundário, entanto, representava 4,71% (ROMANELLI, 1999, p. 78).

A apreciação dos dados acima destacados permite deduzir que a expansão demográfica concentrada nos centros urbanos, aliada ao crescimento da população em idade escolar, fez crescer a demanda potencial pela educação em todos os níveis. A pressão da sociedade por escola acoossaria o governo a entender a educação como prioridade social. A discussão levada a cabo por educadores, dentre eles Lourenço Filho, que em década anterior havia participado do Movimento Escola Nova e agora voltava sua preocupação para o ensino secundário; e o professor Jayme Abreu a cumprir uma agenda internacional. Era a demonstração da luta da sociedade brasileira a exigir do governo uma política educacional capaz de reformar o sistema de ensino, arraigado na tradição do século XIX, que adequasse a escola pública aos novos códigos da sociedade industrial e desse vazão à demanda social da população em idade escolar.

O debate e as ações políticas em torno do ensino médio e da docência vinham se arrastando pelas décadas anteriores. Na primeira gestão do Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em 1931, o então ministro Francisco Campos baixou uma série de decretos visando à organização do ensino nacional. A ordem da publicação daqueles documentos pode ser assim observada.

Numa mesma data, 11 de abril de 1931, o Ministério baixa os seguintes decretos:

- Decreto N.º 19.850 - criação do Conselho Nacional de Educação. A versão final do texto, contendo 504 artigos, visa à consagração dos princípios educacionais. Foi apresentado na gestão do ministro Capanema, segundo ministro da educação, em 1938.
- Decreto N.º 19.851 – organização do ensino superior, adotando o regime universitário.
- Decreto N.º 19.852 – dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

No dia 18 de abril de 1831, o ministro da educação baixaria o Decreto N.º 19.890, dispondo sobre a organização do ensino secundário nacional. Pela primeira vez na história da educação, o governo brasileiro anunciava uma reforma nacional do ensino, orientada por uma pasta específica nos negócios educacionais. A Reforma Francisco Campos, como ficou conhecida na história, marcaria o início de uma nova fase da ação do governo federal sobre o ensino secundário nacional. Teve o mérito de determinar o currículo seriado para o ensino, a frequência obrigatória; dois ciclos, um fundamental, cursado em seis anos, e outro, complementar, cursado em dois anos, voltado para as vocações, que habilitavam o educando para as especificidades das áreas de formação das nossas faculdades, fossem direito, engenharia ou medicina.

Sobre as críticas atribuídas à Reforma Campos, pesava aquela que reduzia o ensino primário nacional ao segundo plano, na agenda do governo. No currículo escolar do nível secundário faltariam disciplinas capazes de uma formação científica e de uma orientação técnica para o trabalho, não conseguindo a nova lei romper com a tradição liberal-aristocrática do ensino médio, exclusivamente voltado para as carreiras liberais (RONANELLI, 1999, p. 142). Tal crítica é pertinente, pois, devido a esse conjunto de coisas, um grupo de intelectuais vinculados à Associação Brasileira de Educação – ABE, envoltos em debates ideológicos com o governo e com os setores conservadores da sociedade, na luta em defesa da escola pública laica e gratuita, lançaria um manifesto à nação brasileira cobrando do governo uma ação política efetiva no atendimento da educação primária da população em idade escolar.

Na sequência política, as tentativas de organização do ensino nacional anunciariam uma nova reforma para o ensino nacional, antes de findar a década de 1930. Foi precisamente em 1937 que o segundo ministro a ocupar a pasta da educação anunciaria à nação brasileira numa nova reforma educacional. Uma sequência de Leis Orgânicas sobre os níveis e modalidades de ensino nacional. Tratava-se de uma nova gestão de consenso, com a qual o governo agregava setores conservadores, representantes do movimento católico, e pioneiros da educação vinculados à ABE.

Dentre as realizações da Reforma Capanema, procuram-se destacar duas que se integram aos objetos desse estudo: a Criação da Faculdade Filosofia do Brasil e o edito da Lei Orgânica do Ensino Secundário. Uma particularidade nessa reforma são as chamadas leis orgânicas que contemplaram os diferentes níveis e modalidades do ensino nacional no interstício de 1942 a 1946.

A criação da Faculdade Nacional de Filosofia, Decreto-Lei Nº 1.190, de 04 de abril de 1939, significou a primeira tentativa do governo de criar uma instituição de ensino superior destinada à formação e capacitação de docentes para as disciplinas do ensino secundário. Como se sabe, desde as aulas avulsas do final do século XVIII, passando por todo o Império e começo da República, a docência no ensino secundário foi uma questão de improvisação. Os profissionais que ministravam as disciplinas no curso secundário brasileiro não tinham formação específica para o magistério. Eram bacharéis, militares graduados ou clérigos que, movidos por alguma circunstância, faziam-se professores de jovens.

Note-se que o pessoal mobilizado para as crescentes oportunidades docentes criadas pela expansão do ensino secundário proveio de outros setores ocupacionais. Assim, se constituiu em grande parte de elementos que, pelo menos de início, encontravam no magistério secundário uma ocupação suplementar e em tempo parcial. (SILVA, 1969, p. 312).

O Brasil não havia cuidado de formar professores para as áreas do conhecimento que integravam, até aquela época, o currículo escolar do nível secundário, “[...] deixando a educação de sua juventude entregue ao acaso da improvisação e da virtuosidade”. (SILVA, 1969,

p. 290). Eis uma grande característica do ensino secundário nacional, durante muito tempo. Sem contar com a obrigatoriedade da frequência, o ensino secundário não contava, também, no seu quadro docente, com profissionais devidamente formados em magistério superior para o desempenho da referida função. Além da frouxidão dos governos na fiscalização e acompanhamento pedagógico das escolas secundárias, pois até o final do Império cada sistema seguia aos caprichos de cada governo local. Destaque-se ainda a precariedade física das escolas e a carência de docentes com formação específica, o ensino secundário encontrava-se, do ponto de vista pedagógico, completamente desorganizado (SOUZA, 2008). Os docentes seguiam seus programas de ensino num verdadeiro absolutismo pedagógico, definindo por conta própria o programa, os livros e compêndios adotados e avaliação do conteúdo ministrado, embora a legislação recomendasse a orientação da ação a partir do que estava previsto no programa do Colégio Pedro II, na cidade da corte.

Um dos problemas sinalizados e enfrentados pela Reforma Capanema dizia respeito à questão docente para o ensino secundário. Fato que se comprova com o edito criando a Faculdade Nacional de Filosofia. No primeiro artigo do referido decreto é notório o que estava assegurado: preparação de trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; preparação de candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; realização de pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituem objeto do ensino.

O curso que a Faculdade de Filosofia previa estava classificado em duas categorias: cursos ordinários e cursos extraordinários.

Os cursos ordinários eram constituídos por um conjunto harmônico de disciplinas com a finalidade da obtenção de diploma.

As disciplinas integram cinco seções:

1. Seção de Filosofia
2. Seção de Ciências – Curso de Matemática, Curso de Física, Curso de Química, Curso de História Natural, Curso de Geografia e História, Curso de Ciências Sociais.

3. Seção de Letras – Curso de Letras clássicas, Curso de Letras neolatinas, Curso de Letras anglo-germânicas.
4. Seção de Pedagogia
Seção Especial de Didática

Os cursos extraordinários em duas modalidades:

1. **Cursos de aperfeiçoamento** - destinados à intensificação do estudo de uma parte ou da totalidade de uma ou mais disciplinas dos cursos ordinários;
2. **Cursos avulsos** - podendo ser de matrícula opcional de uma ou mais disciplinas não incluídas nos cursos ordinários.

A certificação de professor dar-se-ia por meio dos cursos extraordinários na modalidade de aperfeiçoamento para os portadores do diploma de bacharel. Os cursos das secções acima destacadas formavam o bacharel. Reservava-se ao título de licenciatura só conferido ao portador de diploma bacharel que complementasse os estudos com o Curso Especial de Didática, composto das disciplinas: didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação e fundamentos sociológicos da educação.

Para exemplificar, é importante refletir acerca do fato de que a maioria dos professores em exercício no magistério do ensino secundário não possuía a devida formação pedagógica. Em meados da década de 1950, em números gerais de 20.312 professores atuando no primeiro e segundo ciclo do ensino secundário, apenas 5.395 possuíam a formação em licenciatura, certificada pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Dos demais, 8.026 estavam certificados para o exercício docente mediante o Exame de Suficiência, que se constituía num amparo legal trazido no corpo da lei a regulamentar o exercício daqueles que ministravam disciplinas no primeiro ou segundo ciclo do ensino. Nesse caso, a própria Faculdade de Filosofia certificava os profissionais do ensino em exercício, por meio da aplicação do referido exame, que exigia conhecimento do conteúdo da

disciplina ministrada. Para completar o contingente, havia ainda 6.891 professores leigos em exercício sem a licenciatura ou a certificação (SILVA, 1969, p. 313).

Com euforia, o documento sinalizava o progresso das Faculdades de Filosofia para a formação dos docentes no Brasil. Segundo dados de 1950, existiam em funcionamento 30 estabelecimentos de ensino por todo o Brasil, distribuídos entre capitais e cidades dos estados. As trinta faculdades espalhavam-se por São Paulo, com seis unidades; Distrito Federal, com quatro; Minas Gerais, com quatro; Paraná e Pernambuco, com três; Bahia e Rio Grande do Sul, com duas; Ceará, Paraíba, Alagoas, Sergipe, estado do Rio de Janeiro e Goiás, com uma.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei 4.244, publicada em 09 de abril 1942, revogando as anteriores, definia a organização do ensino médio em dois ciclos. O primeiro ciclo chamado Ginásial era cursado em quatro anos. Na sequência, o segundo ciclo em três anos dava a opção para o aluno escolher entre o clássico e o científico. O ensino primário em quatro anos era a condição para ingresso no secundário, fosse ele o ginásial ou os cursos técnicos de nível médio comercial ou agrícola.

Voltando-se um olhar para o que o referido decreto-lei reservava, no seu artigo 1º, alíneas a, b e c, verifica-se uma formação cultural “desinteressada”, entendendo-se aquela que não se aplicava às atividades mecânicas e ao mundo dos negócios, reservada à formação para o magistério secundário, ao futuro exercício da docência como uma atividade, eminentemente, intelectual, desvinculada do mundo das coisas.

Mesmo que o Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, desde a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1970, houvesse instituído um exame de ingresso de alunos ao curso secundário, a Reforma Campos teve o mérito de instituir, numa escala nacional, o Exame de Admissão como critério seletivo de alunos à 1ª série ginásial das escolas públicas brasileiras. A partir daquela data, até a publicação da Lei 5.092/71, o exame de admissão ao ginásio prevaleceu como a principal barreira no Brasil a impedir a continuidade nos estudos. Por conta da rigorosidade de tal exame, instrumento do governo de controle de acesso ao ensino secundário, muitas crianças que chegavam a concluir o ensino primário

tinham o ciclo de estudos encerrado, devido à reprovação no exame de admissão ao Ginásio.

Embora o estudo desenvolvido por Lourenço Filho (1965) expusesse euforia com relação ao crescimento do ensino primário no intervalo de 1930 a 1960, cabe destacar a desproporcionalidade no cômputo geral entre o número de vagas ofertadas e o número de matrículas efetuadas na 1ª série ginásial. O curso de ensino secundário público era ofertado, na maioria dos estados da federação, pelos liceus edificadas nas capitais. Como não havia expansionismo da rede, obviamente não tinha como o governo dar cabo à demanda por tal nível de ensino. Aqueles oriundos das camadas populares, que não tinham condições de matricular-se nas escolas particulares, uma vez não logrados êxitos nos referidos exames, davam por encerrado seu ciclo escolar. Para ilustrar, na década de 1940, de uma população escolar de 05 a 19 anos de 15.530.819 habitantes, o ensino primário registrou um índice de matrícula de 3.068.269 alunos. O ensino secundário, no mesmo período, matriculou, apenas, 260.202 alunos, o que representava menos de 10% dos números do ensino primário (ROMANELLI, 1999, p. 64).

Nesse cenário histórico foi elaborado o Relatório do professor Jayme Abreu. Pesam sobre seus ombros as lutas ideológicas pela educação, os avanços acontecidos ao longo de cinco décadas, mas, também, os entraves que contribuíam para o emperramento das ações efetivas do governo para com a educação pública. Tal documento expõe o sentimento de um educador que traduz os momentos de tensão presentes no debate educacional brasileiro. O governo necessitava apresentar um quadro com indicadores educacionais satisfatórios às agências bilaterais, à sociedade civil, pois a população concentrada nas cidades gritava pela expansão da escola básica. Por meio daquele estudo, o referido professor procurou apresentar para a comunidade nacional e internacional uma radiografia do ensino secundário nacional, ao mesmo tempo em que procurava apontar caminhos para supostas saídas e estratégias capazes de subsidiar o governo brasileiro com informação e conhecimento para a elaboração de uma política educacional mais efetiva.

A leitura de tal documento permite que se compreenda a real situação do ensino secundário, no contexto da nova reforma do ensino

que vinha sendo costurada no contexto das mudanças estruturais na sociedade brasileira, decorrentes da industrialização e da urbanização. Passado um século da publicação do primeiro relatório nacional de ensino, mesmo que tenha sido enfocada a realidade educacional das províncias do Norte, por meio deste novo relatório, era possível enxergar o percurso e o itinerário do ensino secundário, a vislumbrar os novos desafios educacionais que provinham de uma sociedade que se tornava, nas suas relações sociais, mais complexa do que a da época passada.

Partes integrantes do Relatório

O Relatório Jayme Abreu, embora melhor elaborado do que aquele primeiro de 1854, além de ser um inquérito que denunciava a situação, o quadro em que se encontrava a educação secundária nacional, tecia reflexões sobre o andamento da organização política e da orientação pedagógica do sistema escolar brasileiro, não se concentrando apenas denúncia, mas também preocupado em apontar caminhos. Foi redigido em 84 páginas, dividido em cinco temas, subdivididos em subtemas, contendo cada um destes uma sequência numerada de rubricas. Os temas obedeciam à seguinte catalogação:

Tema 1: Natureza e fins da educação secundária

Tema 2: Organização e Administração

Tema 3: Currículo e Programas

Tema 4: Métodos e Técnicas

Tema 5: O professorado

Tema 1: **Natureza e fins da educação secundária**

Nesta seção, em linhas gerais, o autor começa sua análise por destacar o sentido da educação secundária registrado no âmbito da Lei Orgânica do Ensino Secundário, expondo que, no sentido da filosofia educacional, tal nível de ensino destinava-se à formação integral da personalidade do adolescente por meio da oferta de um ensino pautado numa orientação curricular de cultura geral.

Se sob o enfoque da interpretação da lei tal orientação espiritual do ensino secundário, espiritual no sentido weberiano, despertasse euforia nacional que, ideologicamente, levasse a população a crer num melhor destino da escola secundária, as contradições verificadas no sistema, principalmente na relação entre a infraestrutura e a superestrutura da sociedade apontavam para o contrário.

Na relação entre ensino secundário e docência no sistema escolar brasileiro foram elencadas questões cruciais pelo referido professor, denunciando que nenhuma política de educação tinha surtido o efeito esperado no sentido de superação da tradição pedagógica que guiava a escola secundária desde o Império.

Apresentava o relatório de 1954 um ensino secundário a ser contemplado em 160 dias letivos, com salas de aulas com a média de 40 alunos, considerado um índice muito alto, porque poderia comprometer a qualidade do trabalho docente. Mantinha-se uma orientação curricular presa às fórmulas e aos estilos de uma retórica literária, sob influência de um “humanismo beletrista”. Encontrava-se longe de atender as reais necessidades de uma sociedade urbana e industrial.

As leis do ensino recomendavam disciplinas no campo das ciências da natureza, mas na prática eram ministradas sob a retórica docente, sem a participação dos alunos em atividades didáticas com uso de experimentações.

O funcionamento da escola era propedêutico ao ensino superior. Por isso, o relatório acusava a organização e o funcionamento com restrita finalidade e paupérrimo conteúdo.

Na sequência da análise, numa subseção denominada *Generalização da educação secundária*, o relatório expunha dados extraídos da base do Ministério da Educação e Cultura, conforme o recenseamento de 1950, referentes ao funcionamento do ensino. A matrícula geral estimada para o ano de 1954 indicava 535.775 alunos, distribuídos nos 1.771 estabelecimentos nacionais. Tomando por base a população de jovens no intervalo de idade de 12 a 18 anos estava na casa de 9 milhões e 100 mil habitantes. Dessa população potencialmente em idade escolar, apenas 6% estariam matriculados no ensino secundário. No primeiro ciclo matricularam-se 459.489 alunos e no segundo, apenas 76.286 alunos.

A rede das 1.771 escolas secundárias integrantes do sistema escolar brasileiro estava dividida entre 1.057 escolas de 1º ciclo, ginasiais; 714 de 2º ciclo, 189 voltadas para o curso clássico e 529 destinadas ao curso científico. Tais números ratificavam a predominância propedêutica da escola secundária. As escolas públicas representavam 435 unidades, com um índice de matrícula em torno de 28,8%, representando um total de 143.465 alunos distribuídos entre as 19 escolas federais, 348 estaduais e 68 municipais. O governo destinava 2,5% da renda nacional para a educação pública. As escolas particulares somavam 1.336 unidades. Observa-se a predominância da iniciativa privada na escola secundária brasileira.

Prestando-se atenção aos dados expostos no que dizia respeito à distribuição e evolução de matrículas de alunos, verifica-se uma oscilação para menor valor no número de matrículas nas séries subsequentes. É possível deduzir que o número de ingressantes na 1ª série se diluía ao longo das séries seguintes, sendo reduzidíssimo o número de alunos concludentes no colegial. Talvez o sistema de avaliação da aprendizagem presente na rotina didática daquele modelo escolar fosse o instrumento que selecionava, mediante a meritocracia, quem continuava e concluiria os estudos secundários. Conforme o relatório, em 1954, as matrículas no 1º Ciclo Ginásial, foram assim distribuídas: 168.009 alunos na 1ª série; 127.297 matrículas na 2ª série; 93.980 na 3ª série; e 70.203 na 4ª série. Verifica-se uma ordem decrescente nas matrículas. O mesmo fenômeno era verificado no 2º ciclo, curso colegial: 35.559 alunos na 1ª série; 22.612 na 2ª série; 18.115 na 3ª série. Dessa maneira, o sistema demonstrava ser severo para com os alunos, por meio de exames, em relação à continuidade nos estudos.

Em sendo otimista em relação à expansão da rede de escolas de nível secundária, principalmente quando comparava os dados gerais da educação no interstício de 1933 a 1953, o relatório apontava a distorção entre os dados de matrículas no ensino primário e os dados de matrículas no ensino secundário. Considerava uma “anomalia” no sistema de ensino. Se a disparidade se apresentava gritante, em comparação com os números de matrículas de um nível de ensino e de outro era devido ao fato de o ensino secundário se configurar como uma unidade, predo-

minantemente, urbana, e no computo geral das demandas de matrículas, ser levado em conta um déficit, principalmente, da zona rural.

Consoante, como o autor reconhecia que o problema começava a engrossar o debate político, não restaria alternativa ao governo senão empreender programas de educação que contemplassem a expansão da rede de escolas secundárias e a promoção de auxílios públicos, sob a forma de bolsa de estudo a alunos, bem como estímulo a instituições denominadas “Fundações”, que atuassem como mantenedoras de escolas secundárias.

Na seção *Duração da vida escolar do aluno secundário*, o autor volta-se a refletir acerca da dinâmica da matrícula no ensino secundário por via da observação das séries e ciclos.

Conforme sinalizado anteriormente, o autor destaca haver uma queda gradual na matrícula, série a série, tanto no ciclo ginásial, quanto no colegial. Ficava a matrícula no 2º ciclo reduzida a apenas 14% do total da escola secundária. As elucubrações do autor, embora não sejam apresentados como dados comprobatórios, permitem deduzir que, ao final do ciclo ginásial, a decisão da maioria dos alunos em não continuar o ciclo colegial poderia ser justificada pelo ingresso no mundo do trabalho ou pela busca de um curso técnico, que lhe formasse profissionalmente. Um dado destacado dava conta de que, de 100 alunos que ingressavam no ensino secundário, apenas 9% almejavam ingressar no ensino superior, enquanto 17% apenas pretendiam concluir o ginásio.

Mesmo assim, prevalecia no imaginário daqueles que corriam para o ensino secundário o espírito da ascensão social. Remanescente da época do Império, o prestígio das profissões liberais, a gerar privilégios e acesso às funções públicas. Esses eram o estímulo para o ingresso no ensino superior no Brasil, principalmente para os jovens oriundos das classes menos favorecidas. Daí o fato de o currículo escolar prestigiar uma cultura “beletrista humanista” em oposição a uma proposta de uma educação técnica.

Um problema também apontado pelo relatório nesta seção dizia respeito à questão da evasão escolar de alunos do ensino secundário, embora não apresentasse números que indicassem percentuais de evasão, repetência e reprovação, insistindo em apontar, com base num

inquérito desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que tal problema se associava à falta de ordem “substantivamente econômica e adjetivamente pedagógica”. Dentre as razões destacadas para caracterizar tal argumento, destacaria o desajuste funcional da escola média em relação à realidade social.

Na seção denominada *O aluno da escola secundária* (p. 52), o referido relatório permite apreciar as características psicológicas dos jovens que frequentavam a escola secundária brasileira daquele período. Para ele, os jovens coadunavam a mesma experiência que qualquer um da mesma idade, nutrida pela “diversificação de interesses, padrões e ideais de comportamentos” inseridos numa realidade social complexa como a brasileira, comparada a um “mosaico cultural”.

Ensaia uma abordagem cultural para designar ser a juventude brasileira habitante de um “arquipélago cultural”, onde coexistia lado a lado à diversidade de interesses sociais. Comparando o Brasil a um “arquipélago cultural”, o autor refletia as estruturas sociais sob o enfoque das dicotomias “rural, arcaico, segregado, semifeudal, com um proletariado rural inorganicamente disperso” *versus* “o Brasil novo, urbano, aberto aos novos estilos de vida, de ideais e ideologias e que já contém uma classe média urbana, atuante na vida pública nacional”. Com base em tal comparação, caía numa armadilha determinista, ao considerar em tal mosaico o meio social e econômico em que vivem os adolescentes o grande vilão, por estimular a diversidade de interesses que demarcavam territórios e fronteiras quase intransponíveis, no mundo escolar.

Considerava o referido documento a sociedade brasileira em processo de mudança. Tal fato podia ser verificado por meio da relação entre o crescimento demográfico do país na década de 1940-1950 em termos 2,7% ao ano, tendo a renda nacional crescido em torno de 61% no mesmo período. A população urbana crescera 46% nesse mesmo intervalo. Todo esse conjunto de fatores seria determinante nas mudanças estruturais da sociedade, cuja população das grandes cidades percebia os sinais do tempo ao experimentar novo estilo de organização familiar, diversificação e especialização tecnológica exigidas pelos novos modelos sociais que caminhavam em direção ao progresso industrial.

Se os indicadores demonstravam sinais de mudanças na sociedade brasileira, circunstanciados pelo conjunto de transformações decorrentes desse novo modelo de sociedade, pautado na urbanização e industrialização, o autor também chamava atenção sobre uma “crise no Ocidente”. Obviamente tal crise, embora não seja analisada no documento, era decorrente da reorganização das economias centrais no pós-guerra, e acentuada pela luta ideológica entre os dois blocos (liberal X socialista) a alimentar a chamada “Guerra Fria”, cujos impactos na economia não deixariam o Brasil isento. Porém, se tais fatores eram agravantes na conjuntura social, o papel conservador das nossas “elites dominantes” era visto como o fator histórico que contribuía para a acentuação dos problemas nacionais. Uma “elite alienada”, assim estava descrito seu comportamento, porque tinha sua origem no “latifúndio-mercantil” e que espiritualmente mantinha relações com um passado de tradição colonial, não conseguindo no presente se desapegar das subordinações políticas externas, sem vislumbrar as aspirações das classes populares como sinais de um novo tempo, porque míope na capacidade de enxergar a necessidade de “utilizar os pressupostos teóricos da cultura ocidental e as tecnologias modernas a serviço” da sociedade brasileira. Talvez por isso fosse plausível a explicação lógica que mantinha a “escola brasileira alienada”, principalmente o ensino secundário prope-dêutico e bifurcado entre o curso clássico e o curso científico.

Tema 2: **Organização e Administração**

Trazia este tema uma abordagem sobre a gestão do sistema escolar brasileiro, com destaque para as normas estabelecidas pelo MEC para o funcionamento da escola secundária. Dentre tais normas são destaques a inspeção federal das escolas, a legislação, a participação dos estados e municípios, a função docente, o sistema de avaliação e de exames finais.

Segundo o documento, o governo, ao publicar a Lei 1.920, de 25 de julho de 1953, no seu artigo 1º, criando o Ministério da Saúde, e no seu artigo 2º, instituindo o Ministério da Educação e Cultura – MEC, geraria condições para a implantação de um modelo pedagógico que garantiria a fiscalização do ensino nacional.

A fiscalização do ensino devia ser atributo do MEC. Não seria admissível as 1.771 escolas secundárias espalhadas pelo território nacional continuarem seguindo uma tradição de absolutismo pedagógico, sem a mínima interferência do poder central na fiscalização da ação pedagógica e dos resultados dessa ação, verificados nos dados do cadastro escolar.

A inspeção federal do ensino naquele contexto era desempenhada por um corpo de 1.055 inspetores de ensino, vinculados ao MEC, considerado número insuficiente para dar cabo do acompanhamento legal da rotina das escolas brasileiras. Embora a intenção do MEC fosse a criação de um quadro formal de inspetores devidamente selecionados por meio de provas de habilitação, a função vinha sendo desempenhada por funcionários públicos federais, em ritmo de colaboração gratuita com o MEC, prevalecendo, ainda, a indicação por prestígio político.

Para coibir aquela fragilidade no sistema de ensino, o MEC, por via do Decreto 35.107, de 13 de fevereiro de 1953, criaria a função de Inspetor do Ensino Médio.

Se tal medida era vista como necessária para o acompanhamento pedagógico das escolas secundárias pelo governo federal, o relatório chamava a atenção para o excesso de legislação federal que centralizava a escola nas mãos do governo federal, cuja tendência de uniformização do ensino desconsiderava o “mosaico cultural”, anteriormente destacado, da realidade brasileira e exigia um modelo de gestão educacional que permitisse uma ação pedagógica descentralizada e colaborativa com a dinâmica da escola. Por isso, o autor acreditava que o projeto de LBD que tramitava no Congresso Nacional, desde 1948, uma vez aprovada a lei de ensino, corrigiria tais distorções na escola brasileira.

Destacava ser a escola primária a única alforriada da “exaustiva legislação única federal”, numa demonstração de que a descentralização da escola básica jamais poria em perigo a unidade nacional. O problema do ensino secundário se acentuava “na falsa identificação do que era federal” uma vez que a inspeção proposta pelo MEC vinha alimentando uma espécie de “colonização” das unidades de ensino dos entes federados, pois a primazia da fiscalização federal sobre as escolas secundárias era traduzida por um modelo de estado-cartorial, que

exercia seu poder sobre “os nativos estaduais e municipais”. Tal caminho, segundo o autor, ratificava, ainda mais, uma forma de alienação da nossa elite dominante.

O MEC vinha funcionando como o “pedagogo único” do sistema escolar brasileiro, embora as escolas funcionassem desassistidas de qualquer orientação pedagógica, pois o sistema de inspeção era falho na sua intenção política e pedagógica, exercendo uma função meramente “fiscalizadora” formal, mas, em muitas situações “fictícias”, em atendimentos aos cânones do “estado cartorial”. “A assistência técnico-financeira que caberia à União efetivar não é realizada e é substituída por um monopólio pedagógico que, realmente, não tem justificado”. (p. 58).

No cenário dicotômico marcado pela centralização da escola secundária e pela descentralização da escola primária, o relatório insistia em denunciar não ser esse o único problema a ser enfrentado no sistema escolar brasileiro, mas a falta de integralização entre um nível e o outro.

A escola primária em quatro anos não se articulava com o ensino secundário do ponto de vista pedagógico, senão por meio de uma rotina escolar preparatória para o exame de admissão ao ginásio. Tal rotina vinha contribuindo para a evasão dos alunos concludentes do terceiro ano, porque na maioria das vezes temiam enfrentar um quarto ano com nível de exigência superior ao conteúdo que o próprio curso preservava.

Comparado a uma aventura, segundo o autor, o sucesso daquele modelo escolar vinha sendo possível porque a escola primária urbana havia sido transformada num curso preparatório, “sem nenhuma finalidade formadora”, embora uma pequena parcela dos alunos lograsse êxito no certame. A escola secundária, por sua vez, continuava funcionando como uma instituição preparatória para os cursos do ensino superior, desviando-se, igualmente, da sua função formadora. Paradoxalmente, os jovens que a concluíam amargavam com a reprovação no sistema de seleção de ingresso às faculdades. O elevado índice de jovens reprovados nos exames para as escolas superiores podia ser avaliado pelo limite de matrículas, mas não devia ser negligenciado um olhar atento às incoerências técnico-pedagógicas contempladas nos exames, como também ao despreparo dos candidatos.

Na organização interna das escolas secundárias, as diferenças eram assinaladas levada em consideração a gestão das escolas públicas e a das privadas.

A escola pública funcionava com base na congregação de professores. Admitidos por concurso de provas e títulos, “para fazer jus à vitaliciedade”, a direção das escolas era entregue a um professor da congregação, podendo ser um elemento estranho a ela, mas nunca sem ser docente. Na escola particular prevalecia o isolacionismo pedagógico, que lhe impedia a organização da congregação de docentes. A direção de tais escolas era exercida pelo próprio dono. A contratação de docentes não obedecia ao critério do concurso público de provas e títulos, cabendo ao pleiteante apenas o registro de licença para ensinar uma determinada disciplina, obtido junto à Diretoria do Ensino Secundário, do MEC.

Destacava um significativo progresso o fato de o governo ter criado as Faculdades de Filosofia, para formação do quadro docente, como critério para superação de uma fase em que “o médico era o professor de ciências naturais, o engenheiro, o professor de matemática, o bacharel, professor de ciências sociais e o padre o professor de latim”. Vinha tardiamente uma instituição de ensino superior voltada para a formação e especialização para o exercício da docência, conforme a legislação em vigor, que exigisse a titulação de licenciatura. Todavia, em virtude da recente criação das faculdades nos diversos estados da federação, no início da década de 1950, o número de professores diplomados por aquelas instituições ainda não representava 20% do total dos docentes em exercício, não era suficiente para atender à demanda escolar. Por isso, a legislação flexibilizava uma autorização por via de um “registro precário” àqueles que pretendiam ou já exerciam a docência, concedido pela Diretoria do Ensino.

Devido ao espírito da nossa escola secundária ser voltado para a preparação de alunos para as escolas superiores, os “primeiranistas” do ciclo ginásial eram encarados como futuros titulares de profissões liberais. O certificado de conclusão do ginásio habilitava o portador a se matricular em qualquer curso de nível médio e a conclusão deste permitia a inscrição nos exames de ingresso nas escolas superiores.

Um olhar do referido documento acerca da avaliação de rendimento e do progresso escolar dos alunos indicava ser “escolástico”. Tal termo sugeria um ensino baseado na memorização de conteúdos. As provas eram exigidas nas formas escrita, oral e prático-oral. As notas atribuídas, necessárias para classificação final dos alunos, variavam numa escala de 0 a 10. Na escola pública o professor era livre para atribuir a nota aos alunos. Talvez tal fator contribuisse com o maior índice de reprovação na escola pública, do que na escola particular. Na escola particular, isso não ocorria, pois a avaliação era aplicada pela escola.

As provas eram acusadas de terem prazos fixos e serem iguais para todos os alunos, sem considerar as diferenças individuais. Faltava objetividade técnica que garantisse uma melhor verificação da aprendizagem discente. Mesmo que na época dos “exames finais” e das “provas de cursos” fossem anunciados previamente, tais instrumentos não eram capazes de diagnosticar as deficiências individuais ou coletivas, “com o propósito de remediá-las”. Levavam em consideração o ensino sempre bom e o rendimento sofrível sempre apontado como defeito do aluno.

Tema 3: Currículo e Programas

Nesta seção prevalece uma crítica sobre as contradições verificadas na estrutura organizacional da escola, na medida em que o currículo e os programas de disciplinas apresentavam uma fragilidade pedagógica de cunho não democrático.

Apontava o documento que a Lei Orgânica do Ensino Nacional, de 1942, havia estabelecido um currículo nacional obrigatório para a escola secundária. No entanto, tal determinação era apontada como conservadora, tamanha a centralização didático-pedagógica da organização da escola nas mãos do MEC.

O currículo escolar obrigatório era composto por uma média de 10 a 12 disciplinas distribuídas nos dois ciclos que compunham o nível médio nacional. O ensino secundário tinha uma duração de sete anos. Nas quatro séries do curso ginásial as matérias eram: português, latim, francês, inglês, matemática, história geral, geografia geral, história do Brasil, geografia do Brasil, ciências naturais, desenho, trabalhos ma-

nuais e economia doméstica, e canto orfeônico. No segundo ciclo, chamado curso colegial, bifurcado em dois cursos, clássico e científico, as disciplinas comuns aos dois eram: português, latim, francês, inglês, espanhol, grego, matemática, física, química, história natural, biologia, história geral, geografia geral, história do Brasil, geografia do Brasil e filosofia. Para o curso científico, a disciplina latim era substituída pela de desenho. A educação era disciplina obrigatória para todos os alunos.

O período letivo, variando com uma carga horária semanal entre 23h/a e 28 h/a por série, iniciava-se em 1º de março e se encerrava a 30 de novembro, reservado o mês de julho para as férias do meio do ano. Os exames finais eram aplicados no mês de dezembro.

A crítica apontava aquela organização curricular como tradicional, presa a um formalismo pedagógico centralizado no MEC, traduzido por uma uniformidade de um currículo nacional. Estava composta por “matérias estanques”, sem relacionamento entre si, inseridas numa estrutura organizada e seccionada verticalmente, nutrindo “vícios didáticos” nos docentes. Naquela estrutura centralizada e burocrática não era possível enxergar um espírito democrático na organização pedagógica e orientação didática da escola.

Embora o currículo uniforme fosse uma determinação da legislação em vigor, para todas as escolas secundárias do país, pesava sobre ele a acusação de ter sido tecido muito mais à base da opinião pessoal de educadores do que pelo governo ter se valido de estudos técnicos e princípios científicos capazes de orientar a montagem de uma estrutura curricular em diálogo com a diversidade nacional.

Por conta de tais apetrechos, pairava no imaginário educacional a noção de currículo como “curso de estudo” e não como conjunto de experiências sob a orientação pedagógica da escola. O currículo escolar, entendido como curso de estudo, não se relacionava com a ideia de orientação à participação dos jovens nas áreas do conhecimento significativas para as coisas práticas da vida. Prevalencia um grande número de matérias diluídas no decorrer do ano letivo, considerado muito curto, aplicadas ao aluno em dosagens homeopáticas.

A descentralização da organização política e pedagógica da escola, segundo o autor, seria uma saída para a flexibilidade do currículo

escolar, caso o governo brasileiro privilegiasse a revisão de tais matrizes, aderindo à inovação pedagógica capaz de articular o conteúdo das disciplinas a idade escolar, interesse, diferenças individuais e culturais dos alunos frente aos desafios de uma sociedade emergente, capaz de equilibrar a tendência “humanista beletrista” com o ensino das ciências modernas.

No tocante aos programas de estudo, prevalecia a centralização, anteriormente à reforma de 1931; a competência pela elaboração, organização e aprovação dos programas de estudo era uma atribuição do Colégio Pedro II, estabelecimento de ensino secundário padrão, mantido pela União, sediado na cidade do Rio de Janeiro. Com a nova legislação, a competência foi transferida para a comissão de professores escolhida pelo Ministério da Educação - MEC. Com isso, sempre que os entes federados pretendessem ajustar os programas de ensino das escolas secundárias estavam sujeitos aos trâmites burocráticos do referido ministério. Por conta disso, o documento elencava uma sequência de críticas atribuídas a organização da escola brasileira, dentre elas aquelas que apontavam a aparência dos programas oficiais de estudo com plano de atividades para um determinado fim, porque não estavam propostos em sintonia com a finalidade dos cursos de estudo ou simplesmente por haver uma dificuldade de distribuição da carga horária por matéria, favorecendo a devida proporção entre o ano letivo e o número de aulas de cada matéria.

O programa de estudo havia se transformado num curso de estudo. Cursos acusados de serem pouco realistas, porque os conteúdos estanques, muito mais voltados à preparação para o exame de acesso ao ensino superior, em nada se relacionavam com os problemas correntes do ambiente onde o aluno estava inserido. A ação docente se realizava “acidentalmente”.

Tema 4: Métodos e técnicas

O modelo do ensino secundário era hermético às inovações pedagógicas. Assim o documento chamava a atenção. Naquela ocasião, era flagrante uma contradição entre os métodos de ensino e os fins da

educação. Não havia indícios da relação dos princípios metodológicos de ensino com o processo de aprendizagem do adolescente que levasse em conta aquilo que a psicologia da aprendizagem estabelecia por fundamento.

O que se assistia era a rotina de uma escola que não buscava uma pedagogia que favorecesse a participação ativa do aluno. Ancorava sua prática docente nos compêndios e nos ditados de determinados pontos de leitura, exaustivo ao processo de memorização do aluno, sem levar em consideração as diferenças individuais.

Era sentido na rotina didática dos professores, que guiavam suas aulas com práticas improvisadas e autodidatismo, uma real ignorância em relação àquilo que as últimas pesquisas da psicologia educacional anunciavam como elementos valorativos no processo ensino-aprendizagem dos jovens, numa sociedade em transformação. Pesava a acusação de ser um dos maiores defeitos da escola secundária nacional a completa ignorância da personalidade juvenil.

Sem reelaboração da prática docente, não era possível a inovação pedagógica da escola. Por isso, os discentes se acomodavam ao processo na condição de espectador, passivo às aulas. Desse modo, prevalecia a emulação, em detrimento da cooperação, acentuando uma exacerbação do individualismo e da competição, a partir da sala de aula.

O trabalho docente, na rotina da sala de aula, iniciava-se pela exposição do conteúdo, enquanto o aluno fazia seus apontamentos. Em seguida, o professor marcava a próxima lição no livro e lançava questões sobre o conteúdo da aula passada, cabendo aos alunos responderem, caso soubessem a lição. Ficava o professor reservado à explicação das partes pouco compreendidas no estudo anterior. Tal método era acusado de não estimular o aluno a pensar criticamente, uma vez que a rotina didática do “verbalismo literário” não favorecia questionamentos nem investigações. A preocupação docente estava centrada em apurar se o aluno havia decorado as noções transmitidas na aula anterior.

Aquilo que a pedagogia da escola nova havia sistematizado – o documento faz alusão ao filósofo John Dewey (1859-1952) – tal como a pedagogia de projetos, estava longe de ser alcançada pela

escola secundária brasileira, presa a uma rotina didática arraigada na técnica da memorização.

Os professores seguiam uma rotina desprovida de material pedagógico, de orientação educacional e profissional capaz de melhoria da prática. Embora a lei estabelecesse a orientação educacional das escolas, na prática ela não existia. Nos centros mais avançados do país, era possível encontrar uma melhor organização da escola e um quadro docente mais bem qualificado para o exercício da profissão. No entanto, nas regiões mais afastadas dos centros econômicos e políticos, a maioria das 1.771 escolas, comungava da mesma desassistência pedagógica, prevalecendo uma didática nutrida pelo “conservadorismo rotineiro”. Por isso, decorar para passar nos exames era a coisa considerada mais normal na rotina escolar.

Tema 5: O professorado

Uma denúncia grave trazia o documento sobre a origem da profissão docente no Brasil. A organização do quadro de profissionais do magistério no Brasil oriundo das sobras das “funções desempregadas” e das “profissões nenhuma”, no sistema produtivo.

Se os problemas anteriores sinalizavam a ineficiência da escola secundária, o maior problema apontado nessa seção seria a composição do quadro docente. O magistério no Brasil teria sido organizado de emergência, “aliciado nas sobras, lazeres e desemprego de outras profissões”. (p. 70).

Até a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, o magistério foi sendo organizado com base no improviso. O documento relatava ser o quadro docente o vilão do ensino médio, porque carecia de uma verdadeira formação humanista.

Embora o ingresso no magistério público fosse por concurso de provas e títulos, os docentes apresentavam deficiência de formação técnico-pedagógica. A crítica feita do ponto de vista sociológico era a ausência de cooperação. Cada qual exercia a docência fechado no seu próprio mundo de conhecimento, numa demonstração de absolutismo pedagógico.

Para ilustrar a deficiência daqueles que se lançavam à saga de ser professor no Brasil, o documento apresentava um exemplo da cidade de São Paulo que havia iniciado no ano anterior (1953) um processo de seleção docente para cobrir uma demanda de 576 vagas, nos seus ginásios oficiais. Do número de inscritos de 704 candidatos, apenas 249 lograram êxito no certame ao cargo de professor. Mesmo que pesem possíveis falhas no processo seletivo, causa estranheza o fato dos candidatos reprovados se encontrarem em exercício no magistério particular.

Outro exemplo trazido à baila pelo relatório apresentava a realidade docente na cidade do Rio de Janeiro. Numa amostragem de 1.377 professores em exercício, 711 do sexo masculino e 666 do sexo feminino, 112 eram diplomados por Faculdade de Filosofia, 329 eram diplomados pela Escola Normal e 142 bacharéis em Direito. Ao lado destes, diplomados em medicina, engenharia, agronomia, farmácia e odontologia completavam as carreiras que, por alguma circunstância, haviam caído no sistema escolar. Com base nesse exemplo, daria para imaginar a realidade dos demais estados brasileiros. O ensino nacional deixava a desejar uma formação cultural, uma preparação pedagógica e uma especialização específica ao magistério secundário.

Sem formação profissional adequada, os docentes improvisados não encontravam oportunidade para aperfeiçoamento. Ressaltava 60% desse contingente exercendo a docência como meio de vida. O resto colocava o trabalho docente como 2º plano, ao lado da sua profissão de origem.

Uma questão destacada dizia respeito à situação financeira dos docentes no Brasil. Havia uma situação diametralmente oposta nos salários dos professores oficiais, que recebiam uma remuneração considerada condigna e os das escolas particulares, que recebiam os proventos correspondentes à soma do valor pago por hora-aula ministrada, em sala de aula.

Os professores oficiais gozavam de prestígio social, principalmente os catedráticos cuja “boa posição” lhes permitia o exercício intelectual, principalmente a produção de livros didáticos para o mercado editorial. Já os docentes particulares queixavam-se de serem mal pagos. A fórmula estabelecida pelo MEC para as escolas particulares calcu-

larem os proventos de seus professores era a soma do salário mínimo de referência com a contribuição anual de um aluno por série, subtraído do número de dias letivos. O resultado era o valor da hora-aula a ser paga pela escola. Citando um exemplo da cidade do Rio de Janeiro, uma escola que cobrasse um custo anual por aluno no valor de Cr\$ 3.600, somado ao valor do salário Cr\$ 2.400,00 e subtraído dos 120 dias letivos, pagaria uma hora-aula no valor de Cr\$ 50,00. Lembrando que os proventos do docente eram calculados pela multiplicação do valor da hora-aula pelo número de horas-aulas trabalhadas em sala. A realidade era discrepante. O documento apresentava resultados de uma pesquisa feita, no período, junto às escolas do estado do Rio de Janeiro, pelo INEP, por via da *Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino – CILEME*, que demonstravam existir uma variação no valor de hora-aula paga ao docente. Os valores variavam entre Cr\$13,80; Cr\$56,20; Cr\$ 17,00; Cr\$45,00; Cr\$ 66,00 etc., sendo na maioria das vezes, os valores maiores pagos por critérios arbitrários e, meramente, pessoais.

A remuneração dos professores públicos varia muito entre a união, os estados e os municípios. Uma vantagem sentida pelos docentes era a conquista da estabilidade e da vitaliciedade da cátedra. O número de horas aulas obrigatórias aos professores públicos, de qualquer uma das instâncias, variava entre 10 a 12 horas semanais. Gozavam férias remuneradas duas vezes ao ano, no mês de julho (30 dias) e no período de 15 de dezembro a 15 de fevereiro. A aposentadoria estava assegurada com vencimento integral para aqueles que completassem entre 25 a 35 anos de serviço, pois a legislação variava entre os estados e entre os municípios.

Para se ter uma ideia do salário docente na década de 1950, toma-se um quadro demonstrativo, contido no referido relatório que apresenta a remuneração dos professores públicos na cidade do Rio de Janeiro. Tomando-se por base o Colégio Pedro II, vinculado à União, um professor catedrático, última posição na escala ascendente do magistério público, tinha um salário de Cr\$ 8.400,00. Os Assistentes Cr\$ 4.130,00 e os Auxiliares de ensino Cr\$ 1.720,00. Os demais professores públicos da rede (Estado e Município) no referido estado recebiam proventos no valor de Cr\$ 6.080,00.

Passado um século da publicação do primeiro relatório sobre a realidade educacional brasileira, o Relatório do Professor Jayme Abreu de 1954 trazia um avanço na legislação do ensino, já que se contava com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, responsável pela organização e estruturação do ensino nacional. No entanto, o documento é pulverizado por uma série de questões que denunciavam a ingerência do governo brasileiro na gestão nacional do ensino.

O ensino secundário ainda não havia sido universalizado. A democratização da escola básica era previsível para a segunda metade do século XX. As mudanças estruturais na gestão do sistema que garantiria o acesso e a permanência dos alunos na escola elementar e secundária encontrariam “muitas pedras no caminho”.

Acorrentado a uma tradição propedêutica, movido por uma rotina didática “beletrista e humanista”, com professores no exercício absolutista da docência, emperrado num esquema burocrático que impedia o acesso e a permanência de estudantes, o ensino médio precisava mostrar sua identidade no novo contexto da sociedade brasileira.

Estudo sintético da parte I do livro *O nó do ensino médio*

A imprensa nacional, em estado de euforia, noticia o fato que promovia um frenesi coletivo: oito milhões de jovens e adultos brasileiros aguardavam a lista com o resultado final da pontuação daqueles que havia prestado o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Às 19 horas, horário da capital federal, o MEC divulgava o tão aguardado resultado. Pronto. Para alguns, a alforria da escola básica; para outros, a esperança de ingresso no ensino superior.

O que faz do resultado do ENEM um momento de euforia nacional? Por que a sociedade brasileira devota tamanha afeição ao resultado do ENEM? Por que o resultado do ENEM causa impacto político e social, no seio da sociedade brasileira, a ponto de ser matéria obrigatória na imprensa e nos diversos canais digitais de comunicação nacional? Simplesmente pelo fato de ser o resultado do ENEM a porta de ingresso ao ensino superior brasileiro? Qual é o real papel do ensino médio no sistema nacional de ensino? Até que ponto tal resultado põe em dúvida a

identidade do ensino médio, cujo modelo de aferição de alunos da etapa final da educação básica traduz uma série de ambiguidades?

Pelo visto, o ensino médio nacional ainda é uma incógnita. As questões acima levantadas emanam das contradições percebidas no contexto contemporâneo, marcado pela abertura da educação básica pública aos novos sujeitos. Tais sujeitos, nas últimas décadas, na sua maioria, nem sempre são disponíveis a apreender os conhecimentos que o trabalhador docente sugere na dinâmica da sala de aula. Talvez por hábitos e atitudes que se chocam com as tradições e os rituais escolares e encontram no trabalho docente o desafio de mobilização pedagógica dos alunos para proporcionar a construção do conhecimento formal (CHARLOT, 2013, p. 97).

Pela análise dos relatórios anteriores, foi possível a percepção de questões centrais que representam entraves no caminho da escola secundária nacional. Sendo a democratização do ensino algo a ser conquistado no final da segunda metade do século XX, as questões apontaram fragilidade política e pedagógica do governo no enfrentamento da organização da escola básica nacional, estando o ensino secundário nacional estancado em uma rotina didática que não vislumbrava a universalização do ensino. Dentre as questões aproximadas, em ambos os estudos, destacavam-se a prática docente, o currículo escolar, o fim do ensino transformado em preparação para exames e a frouxidão da fiscalização e do acompanhamento pedagógico das escolas, pelo governo federal. Se tal herança deixou sulcos, difíceis de serem apagados no piso onde palmilhava o sistema educacional brasileiro, resta analisar, um século depois da publicação do Relatório do Professor Jayme Abreu, a realidade do ensino médio nacional e da docência, no contexto da escola democratizada, na sociedade do conhecimento.

A parte I do livro do professor Moaci Alves Carneiro (2012), intitulado *O nó no ensino médio*, tem o mérito de ser um estudo metódico que apresenta uma discussão política e pedagógica do atual ensino médio, principalmente no contexto da sociedade global, demarcado por dois momentos significativos para o processo de democratização da escola pública: a Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional – LDBEN (Lei 9.394/96) e a publicação do Plano Nacional de Educação (Lei

Nº 13.005, de 25 de julho de 2014). O estudo se utiliza dos dados mais recentes do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAED; do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, principalmente do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM; do Plano Nacional de Educação – PNE; e dos documentos gerados a partir do debate acerca da reforma do ensino médio nacional, produzidos pelas Conferências Nacionais de Educação de 2008 e 2010. Tal estudo, sugestivo pelo próprio título, desataca o “nó” como o novo desafio da educação nacional.

Embora o Brasil esteja num novo estágio geopolítico, a economia de mercado tenha se consolidado dentro de uma geografia global, a sociedade democrática venha se sedimentando nas últimas décadas, e a do conhecimento esteja a exigir cada vez mais a democratização da escola básica e do conhecimento formal, a escola ainda enfrenta o desafio de uma identidade pedagógica para o ensino médio, que seja capaz de atender aos novos desafios, com qualidade, de uma sociedade complexa.

Na apresentação do referido livro uma frase chama a atenção: “o Ensino Médio ensaia passos, quase sempre trôpegos, na direção de um destino incerto”. (p. 7).

Sociedade do conhecimento, economia global, era digital, crescimento da classe média nacional dentre outros jargões que tão bem causam euforia nacional, e educação formal da juventude, protótipos dos cidadãos do futuro, ainda caminham cambaleando? Qual o sentido de perguntar, ainda, pela identidade do ensino médio brasileiro?

Se as políticas educacionais, nas últimas décadas do século XX, vieram caminhando, a passos largos, em direção à ampliação da rede e do número de matrículas nas escolas no Ensino Fundamental e Médio, segundo Charlot (2007), esse é o exemplo real da luta da sociedade brasileira pela conquista do direito à educação. As ações políticas têm colaborado, por meio de programas, com a democratização da educação escolar. No entanto, na medida em que a escola pública brasileira vai se popularizando, as contradições sociais se manifestam no ambiente escolar. Elas se destacam como entrave ao progresso pedagógico dos alunos. A função docente, respeitando aquilo que lhe reserva a for-

mação, ou seja, o ensino-aprendizagem, precisa mobilizar a comunidade discente, para o sucesso escolar, embora a maioria dos alunos nem sempre esteja disponível e aberta a receber aquilo que a educação escolar lhe reserva (CHARLOT, 2013, p. 97).

A luta histórica da população por educação é louvável e legítima. A popularização da escola básica, na medida em que a escola pública anula suas fronteiras seletivas e seus portões se abrem, indiscriminadamente, para todos, representa uma vitória da democracia brasileira. Entretanto, ainda se questiona a qualidade social do trabalho pedagógico da escola, na medida em que os novos sujeitos sociais diversos se apresentam arredios ao contexto da sala de aula.

Contudo, se a educação pública no nosso país experimenta algo nunca verificado, a educação das massas, a escola pública, em particular o trabalho docente, tem contato com momentos de muita tensão. Eis um paradoxo da escola democratizada, no Brasil. Chegam ao ambiente escolar e à sala de aula os novos sujeitos sociais, na sua maioria, resistentes àquilo que a escola tem a oferecer. Indivíduos, crianças e adolescentes, historicamente excluídos do mundo social organizado, portadores de uma escala de valores invertida, que traduz a sua visão de mundo na contramão da via por onde a sociedade recomenda. Que têm suas experiências de vida elaboradas por meio de intuições e saberes tácitos, na maioria das vezes, desenhadas nas práticas da contravenção. A contradição consiste, mais precisamente, entre a abertura da escola aos novos públicos, sujeitos nem sempre disponíveis a aprender o que a sala de aula propõe, cujos hábitos e atitudes se chocam com as tradições escolares, e o desafio de uma prática docente capaz de mobilizá-los à conquista do conhecimento (CHARLOT, 2013, p. 97).

Ao ser lançado um olhar sobre o ensino médio, deseja-se encontrar respostas para problemas que ainda sinalizam a fragilidade do nosso sistema educacional, no atendimento universal de matrícula às populações menos favorecidas.

Na década de 1960, com a publicação da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei 40.24/61, seguiu o ensino secundário retificado em dois níveis: o Ginásio e o Colegial, sendo este bifurcado em dois cursos: o Curso Científico e o Curso Clássico.

Na década de 1970, com a reforma do ensino de 1º e 2º grau, por meio dos acordos MEC-USAID, substanciada pela Lei 5.692/71, sob a influência do “tecnicismo pedagógico”, houve a abolição do exame de admissão ao ginásio e a junção das quatro séries do primário com as quatro séries iniciais do ensino secundário, sendo instituído o ensino de 1º grau, de matrícula obrigatória, composto por oito anos, da 1ª à 8ª série. O antigo científico e o clássico foram extintos e em seu lugar instituído o nível de 2º grau, em três anos, na modalidade de ensino profissionalizante.

Na década de 1980, mesmo com as pressões da sociedade civil organizada na luta pela universalização da escola e contra o processo de privatização da educação básica, com

a reflexão em torno da falência do modelo de educação profissionalizante, o sistema público dessa modalidade de ensino não havia conseguido estabelecer uma relação estreita com o mundo do trabalho e do capital. A modalidade não havia surtido o efeito esperado pela equipe educacional diletante do governo militar, cujos resultados não deixavam de frustrar as expectativas e as crenças do MEC, pois os jovens continuavam buscando o ensino superior. O governo declinou da ideia do 2º grau profissionalizante e, por meio da publicação da Lei Nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, revogava a parte da lei que estabelecia a profissionalização no ensino médio, admitindo o modelo científico.

Na década de 1990, a partir do contexto da economia global, da redefinição do papel do Estado e das políticas neoliberais de educação, a Lei 9.394/96, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, amplia o conceito de educação escolar, considerando por educação básica aquela que se inicia com a educação infantil e se conclui com o ensino médio. Retificava o que previa a Constituição Federal de 1988, particularmente no artigo 211: a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, sob a responsabilidade dos municípios e dos estados, e a gradual oferta do ensino médio, sob a responsabilidade dos estados e do Distrito Federal. Com relação à organização pedagógica do ensino médio, a LDBEN o considera como a etapa final da educação básica. Visa à preparação para o trabalho e ao desenvolvimento da cidadania do educando.

Quanto à organização pedagógica do ensino médio, a sociedade brasileira aguardaria a década de 2010, quando finalmente o Ministério da Educação publicaria a Resolução Nº 2, de 30 de janeiro de 2012, estabelecendo as diretrizes curriculares para o ensino médio no Brasil. Com base nessa nova legislação, a organização curricular do ensino médio ficava dividida em quatro áreas do conhecimento, integralizadas entre si, compostas por um grupo de disciplinas.

Áreas do conhecimento na integralização curricular do ensino médio

I - Linguagens	Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas; Língua Estrangeira moderna; Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, musical; Educação Física.
II - Matemática	Matemática
III - Ciências da Natureza	Biologia; Física; Química
IV - Ciências Humanas	História; Geografia; Filosofia; Sociologia.

Fonte: Síntese elaborada pelo autor, com base na legislação em vigor. BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 24 jun. 2017.

Precisamente no contexto da educação global, no momento em que a escola pública brasileira vem alcançando níveis satisfatórios de matrícula e de inclusão social no sistema nacional de ensino; quando os indicadores trazidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB indicam que o país vem superando algumas metas estabelecidas no Ensino Fundamental e Médio, a parte I do livro do professor Moaci Alves Carneiro (2012) expõe um marco regulatório que permite enxergar a face contraditória do atual ensino médio e da docência no Brasil.

Síntese dos principais capítulos do livro

O livro está dividido em duas partes integradas entre si. A parte I, intitulada “Ensino Médio: críticas e soluções” compõe-se de nove tópicos. A segunda, intitulada “Ensino Médio: legislação e organização” é composta por cinco tópicos. Nesse estudo, privilegia-se a parte I, por uma questão metodológica. Nessa parte, prevalece a análise da estrutura organizacional do ensino médio nacional, sua função pedagógica e as suas contradições políticas no âmbito da educação nacional e da docência à luz dos indicadores e da legislação. Dos instrumentos de avaliação do MEC para a educação básica, com destaque para o ENEM, ao discurso da qualidade total na educação, o autor apresenta um quadro crítico da realidade do ensino secundário nacional, cujo cruzamento com os relatórios anteriores permite entender o gargalo por onde não consegue sair o ensino médio nacional, ainda preso nas suas tradições históricas.

Na introdução do referido livro, o autor apresenta uma série de questões contundentes, que vem acalorar o debate, tamanha a dúvida que paira sobre a identidade pedagógica do ensino médio nacional. Dentre as questões grifadas, destacam-se:

O Brasil prossegue não oferecendo oportunidades iguais para todos os alunos. (p. 13).

O atual ensino médio público não prepara o aluno para a vida, para o exercício da cidadania, para o mercado de trabalho nem para o ingresso na universidade. (p. 14).

O fato é que o Ensino Médio brasileiro funciona divorciado do conceito de educação básica e deslocado das necessidades básicas de aprendizagem dos seus alunos. (p. 16).

Na verdade, nosso grande problema no Ensino Médio público não é que temos uma escola ruim, senão que não temos escola adequada para este fim. (p. 16).

Afinal, tais questões se referem ao ensino médio atual? Como elas se distanciam daquelas questões destacadas pelos autores dos relatórios anteriormente referenciados? Um olhar lançado sobre tais questões faz transbordar a sensação do ensino secundário não ter encontrado

seu caminho, ter se perdido no mar revolto das pretensões políticas, e sofrido, a reboque, para lá e para cá, com o fluxo e o refluxo das marés ideológicas, que arrebatam na praia da incerteza, onde se ancora a relação da escola secundária com os desafios reais da sociedade. Que forças históricas vêm contribuindo para a escola média não conseguir ser o que deve ser pedagogicamente? Que raízes profundas fincaram tal modelo no solo arenoso do sistema educacional brasileiro, onde a escola de nível médio não consegue sustentar uma ação pedagógica adequada à formação integral da juventude?

Capítulo 1: **Do Ensino Médio ao Ensino Mídia**

O autor lança as principais questões a tecer: inicialmente, uma reflexão sobre o direito à educação e onde se situa a escola brasileira hoje, no mundo da mídia, chamando a atenção ao leitor para a ligação histórica do fenômeno escolar com a evolução da civilização. Nesse sentido, o processo de ensino aprendizagem de conteúdos formais estaria associado ao desenvolvimento da história e da cultura.

Reconhece, a exemplo dos autores e dos dados contidos nos relatórios anteriores, que a efetivação do direito à educação escolar no Brasil é algo muito recente, pois remonta a partir da segunda metade do século XX. A expansão da rede das matrículas no ensino primário proporcionaria a demanda por educação secundária. Ao se reportar aos dados do INEP/MEC, argumenta que a partir da década de 1950, ao crescimento das matrículas no ensino médio estaria associada a “desconcentração” daquele modelo de escola das capitais, com a instalação de alguns ginásios em cidades do interior. Reconhece que, até a metade do século XX, o ensino médio nacional tinha um caráter elitista. Ao longo do processo histórico, tal nível escolar jamais foi pensado, pedagogicamente, como etapa final da educação básica. Prevaleceu a tradição do preparatório, distante da base, escopo das camadas favorecidas para o ingresso no ensino superior.

A ampliação do ensino médio nacional, verificado a partir da segunda metade do século XX, pode ser justificada por dois fatores assim expressos pelo referido autor. O primeiro de tais fatores seria as polí-

ticas de correção do luxo escolar no Ensino Fundamental e o segundo, as exigências do setor empresarial pela melhoria da qualificação da mão de obra no mercado de trabalho.

À medida que o ensino de nível médio se expande, expande-se também a heterogeneidade do público escolar, tendo em vista o crescimento do número de matrículas de jovens trabalhadores pleiteantes à conclusão desse nível de ensino.

Face à pluralidade cultural, a exemplo da atenção chamada, anteriormente, por Charlot (2013), a operacionalidade da escola pública contemporânea torna-se desafiadora, tendo que adequar sua rotina pedagógica à diversidade dos sujeitos, à distorção série/idade, e ao perfil sócio econômico dos alunos. Daí insiste o autor em ser necessária a aplicação de uma avaliação diferenciada para o ensino médio nacional porque, nesse contexto, devem-se admitir os jovens como uma unidade social heterogênea, demarcados por interesses particulares e sentimentos comuns.

Capítulo 2: **Os instrumentos de avaliação do Ensino Médio: equívocos e distorções**

O desempenho do Ensino Médio na organização da educação básica, no sistema nacional de ensino, é medido por duas modalidades de avaliação: Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. O ENEM é destinado aos que estão concluindo ou que concluíram o ensino médio. Embora sendo aplicado pelo MEC, as características do ENEM o apontam como um exame não obrigatório, mas com orientação pedagógica sob as quatro áreas do conhecimento, fixadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. Tais áreas representam os grandes eixos estruturadores da base curricular comum.

O IDEB, no entanto, é calculado a cada dois anos. Trabalha com dois indicadores: o rendimento e o desempenho dos alunos.

O rendimento compreende o fluxo, acrescenta-se, também, o re-fluxo de alunos na escola. A aferição das notas de português e matemática permite acompanhar a taxa de aprovação dos alunos no 4º e 8º anos do Ensino Fundamental.

O desempenho é aferido a partir das médias das notas dos alunos do 4º e 8º anos do Ensino Fundamental a partir dos conhecimentos básicos demonstrados nas questões propostas pela Prova Brasil e dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, por amostragem, que demonstram competência e habilidade no Sistema de Avaliação da Educação Básica –SAEB.

A crítica feita pelo autor a tal sistema é pelo fato de os resultados obtidos por tais instrumentos serem utilizados como “mercadoria política” pelo governo, na medida em que, como destacado anteriormente, a mídia televisiva, digital e impressa transforma em matéria para os principais informativos noticiários nacionais.

Na medida em que o frenesi coletivo explode com a divulgação dos resultados dos indicadores educacionais, mas principalmente com a lista dos classificados no ENEM, a serem contemplados pelas chamadas do sistema SISU-INEP-MEC, para ingresso no ensino superior, a realidade do ensino médio público continua inalterada, com os mesmos problemas crônicos, a seguir seu rumo “distorcido” como “primo pobre de nossa pobre educação básica”. (p. 28). Nesse caso, sustenta o autor que tal exame muito mais serve às instituições de ensino superior do que propriamente à aferição da qualidade do ensino médio nacional.

Segundo o autor, seguindo uma marca crônica, pode-se dizer situada na história da educação brasileira, o ENEM legitima a tradição de ser a passagem para o ensino superior. Isso tem contribuído, assim argumenta, com a “indústria dos cursinhos”, embora as DCNEM reafirmem um ensino secundário orientado pelos princípios pedagógicos da identidade, da diversidade e da contextualização.

Capítulo 3: **O Ensino Médio: o que vemos e o que podemos ver**

Desprezo político-pedagógico do ensino médio nacional pelo governo brasileiro. Eis a máxima com que o autor lança farpas à estrutura e ao funcionamento da educação básica nacional. Porque o ensino médio tem sido o apanágio histórico de ter ficado em segundo plano, no rol das prioridades educacionais, voltando-se para a educação da elite, com currículo descontextualizado, fora assumir feição propedêutica, sem ter construído uma identidade pedagógica própria.

Todo esse apanágio, conforme elucubrações do autor, fora suficiente por revelar uma característica diacrônica, por desarticular e neutralizar, diga-se de passagem, ao longo do processo de consolidação do nosso sistema de ensino, as três dimensões que demarcariam uma suposta identidade de tal nível do ensino. A saber: componente estruturante da educação básica, salário docente, condição de trabalho docente no ambiente escolar.

A junção desses três fatores leva o autor a definir a “trindade ausente do Ensino Médio abandonado”. A análise pormenorizada de cada uma permite uma reflexão crítica sobre a dimensão da política educacional contemporânea.

Segundo o autor, levando-se em consideração o que fora acordado entre o Brasil e os 155 países organizadores da Conferência Internacional de Educação para Todos – cumprir uma agenda política capaz de garantir mínima satisfação das necessidades básicas da educação, fixadas na máxima “Educação para Todos” –, o país começa por deixar o ensino médio em segundo plano. Percebe-se isso uma vez que a Lei do Fundef, implantada em todo o território nacional em 1998, tenha contribuído para o aumento no número de matrículas que passaria de 28 milhões em 1996 para 33,8 milhões em 1999; ao passo que as matrículas no ensino médio não se alteraram, continuaram no mesmo ritmo que vinham. Para ratificar tal crítica, faz-se um recorte de um quadro exposto no corpo do referido livro (p. 60), acerca das matrículas na educação básica, tomando por referência o ano de 2010. De um total de 10.369 milhões de alunos matriculados na educação básica, apenas 24,3% referia-se à matrícula no ensino médio. Por isso, a crítica do autor aponta o paradoxo entre o passo lento do ensino médio comparado ao ritmo veloz das matrículas no Ensino Fundamental.

Na dimensão pedagógica do ensino secundário, o autor considera que o “Brasil trabalha com uma matriz única de escola de Ensino Médio”. Tal fato é um suposto atestado equivocado que comprovaria o tratamento desigual dado a tal nível de ensino, no âmbito da educação básica. Se as DCNEM orientam o respeito à diversidade, na dinâmica do processo pedagógico da escola média, o MEC quando instituíra a matriz única curricular não consideraria a região como “um conceito

dinâmico”, onde os indivíduos pudessem interagir culturalmente entre si, porque envolve a apropriação simbólica da noção de pertencimento a um ambiente social. Assim, a escola definiria sua função social e política na base destas interações sociais. Não se apresentaria apenas como um lugar de estudo, mas como uma comunidade social. Por conta disso, tal orientação curricular tenderia a gerar “padrões de colonialismo científico, cultural e político” descontextualizado, favorecendo ao ensino médio nacional uma condição periférica no sistema educacional brasileiro (CARNEIRO, 2012, p. 63).

Tais fatores tendem a contribuir com o índice de 38% de escolaridade secundária da população em idade de 25 a 34 anos, potencialmente propícia ao mercado de trabalho. Índice considerado baixo em comparação com outros países, conforme quadro demonstrativo composto a partir de dados extraídos da base de estudos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (2009, p. 66), pois coloca o Brasil abaixo na lista de países no *ranking* de percentuais da população com o ensino médio concluído: México (39%), Chile (64%), Alemanha (84%), Canadá (91%), França (82%), Rússia (91%), dentre outros.

Embora o investimento educacional, previsto a partir da Lei do FUNDEB, seja um dos índices mais elevados do mundo, pois representa 5% do PIB nacional, ultrapassando o Japão (3,5%), aproximando-se da Coreia do Sul (4,4%), mas não muito distante dos Estados Unidos (5,3%), da França (5,7%) e do Reino Unido (5,5%), os dados acima denunciam um paradoxo educacional, pois a população egressa do Ensino Fundamental se perde pelo caminho de acesso ao Ensino Médio. Uma demonstração, segundo o autor, de que o “passado permanece no presente”. Nesse caso, o governo deve ser acusado da promoção de uma “cidadania menor”, porque agrediria o princípio constitucional da igualdade dos direitos do cidadão. Isso se comprovaria na medida em que o ensino médio foi sendo transformado, ao longo do século XX, numa concessão às camadas menos favorecidas da sociedade. A escola básica, em particular o ensino médio, tingindo a base, estaria garantida nas políticas de inclusão. No entanto, a concessão não se traduz em obrigação, mas em “liberalidade”. A escola não garantiria a qualidade de sua ação pedagógica, uma vez que as condições objetivas de funcio-

namento da instituição escolar afetariam a qualidade didática do trabalho docente. Para ilustrar as disparidades verificadas na avaliação do índice de rendimento da educação básica, o autor destaca a experiência de São Paulo no tocante ao Ensino Médio da escola pública. Ao término do 3º ano, os alunos demonstraram desempenho insuficiente em duas das principais disciplinas que integram as áreas do conhecimento da matriz curricular do Ensino Médio: em Matemática 57,7% e em Português 37,9%.

A conclusão do autor é a falta de interesse dos alunos pelas disciplinas que compõem os conteúdos científicos. Isto estaria associado ao fato da dificuldade dos alunos de aprenderem o mínimo de conteúdo exigido. Fragilidade que começaria no Ensino Fundamental, com a falta de mobilização dos alunos para interesse no estudo das ciências naturais.

A “trindade ausente do Ensino Médio abandonado” seguiria seu rumo a avistar no horizonte a contradição demarcada pelo crescimento das matrículas, independente das condições objetivas dos prédios escolares, e um Ensino Médio “descolado” da educação básica.

A referida “trindade” se acentuaria pelo questionamento pertinente ao papel da escola pública pondo na pauta das reivindicações o salário docente, as condições de trabalho dos sujeitos escolares, o padrão de qualidade do ensino, o exercício da cidadania, o progresso ao trabalho e os estudos posteriores.

Capítulo 4: **Ensino Médio: o que não queremos ver**

Nesta seção o autor lança uma reflexão sobre o que não devia ser o Ensino Médio. Com mesma intensidade, lança alguns olhares, mesmo que futuristas, embasado em estudos procedentes, sobre os elementos significativos que devem ser considerados ao se discutir o papel do Ensino Médio no contexto da escola pública brasileira.

O autor alega que apontar o que se quer para o Ensino Médio é reforçar seu papel e finalidade no âmbito da educação básica pública brasileira, como critério de conquista da cidadania, na construção de sujeitos sociais.

Tal resgate não é algo simples, sem levar em consideração uma reflexão profunda sobre as condições que têm gerado o distanciamento do Ensino Médio do seu sentido teleológico na hierarquia da educação básica.

Para dar conta de tal reflexão, o autor põe em relevo quatro pontos fundamentais e sobre os quais vai tecer sua reflexão apresentando as principais contradições em cada um deles, no cenário educacional brasileiro.

A docência como campo de trabalho

Destaca ser uma das marcas encontradas nos estudos que se debruçam sobre a docência no Brasil o prevailecimento de uma análise presa ao círculo técnico e pedagógico do processo escolar. Aprecia-se nessas análises o fenômeno associado às abordagens da gestão escolar, do planejamento, do financiamento, das estruturas curriculares, dos mecanismos de avaliação e da formação continuada. Nesse sentido, vem à tona a fragilidade de uma compreensão da docência como campo de trabalho.

Nesse sentido, reforça o autor que todo debate suscitado pelos estudos que refletem o papel da docência no sistema educacional, em particular no nível do Ensino Médio, não sai da órbita do eixo gravitacional gestão/avaliação.

Se tais abordagens têm sido significativas para as pesquisas acadêmicas que elegem como objeto de estudo a formação docente, considera o autor, parafraseando Tardiff e Lessard (2007), que sejam previstas também nas análises a docência como “uma prática particular de trabalho sobre o humano”. Tais análises, segundo ele, geram profundos impactos sobre o entendimento da docência, porque ao fugirem do círculo técnico e pedagógico, apresentam uma compreensão sobre bases fundamentais.

A predominância da primeira abordagem em detrimento da segunda, conforme expõe o referido autor, está associada à influência de orientações amplas advindas de agendas estabelecidas pelas agências internacionais multilaterais de financiamento global da educação básica

para os países emergentes. Nesse sentido, a predominância do círculo técnico e pedagógico na condução da análise e entendimento sobre a docência tende a ser predominante, e suas análises reduzem o papel docente às meras atividades rotineiras do ambiente escolar. Por sua vez, destacam-se em importância os indicadores educacionais levantados com os instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Pelo fato, tende o entendimento sobre a docência a ficar refém de uma análise míope da realidade, porque olhares ficam impedidos de enxergarem para além daquelas fronteiras, onde seja possível uma compreensão em descompasso com as matrizes estabelecidas pela narrativa das orientações internacionais. Porque levanta questões de ordem substancial, a segunda abordagem não é levada em consideração.

Uma análise crítica da docência como profissão especializada no conhecimento só poderia ser possível se levados em conta os parâmetros estabelecidos pela sociologia do trabalho e pela ergonomia. Somente assim, a docência pode ser entendida e vista no conjunto da sociedade como uma tarefa associada e imbricada na organização socioeconômica do trabalho.

Na história da profissão docente, conforme destacaria Carneiro (2012, p. 23), o Brasil guardaria, como herança ibérica, o sentido laboral dos professores traduzido numa especialidade, levando-se em conta que “no imaginário social, a formação do professor chancelada pelo diploma não significa uma especialização técnico-profissional, mas uma licença para ensinar”. (p. 86).

Para agravar a situação, o autor aponta o colapso no ensino médio associado à negligência da docência. Tal negligência se verifica na ocasião em que o Estado chancela a contratação do professor temporário. Na esteira de uma atitude pública como esta verificada na realidade contemporânea, algumas questões devem ser consideradas e refletidas: o governo alimentaria o clientelismo político, tendo em vista que a contratação de supostos docentes obedeceria ao critério da indicação da base partidária aliada. O gestor público passaria a contar com um exército de reserva a pagar baixos salários, pela exaustiva jornada de trabalho efetivo na escola; baixa consistência teórica pela reduzidíssima capacidade de tomada de decisão crítica no processo ensino-aprendi-

zagem, por se tratar de pessoal sem estabilidade, à mercê das vontades políticas da ocasião; da lotação de tal pessoal em escolas mais periféricas das cidades.

Negligencia-se no Brasil o entendimento de ser a docência “um campo de trabalho que não pode ser protagonizado por quem não se submeteu a um processo intenso e extenso de formação e de continuada qualificação profissional”, pois o campo de trabalho docente deve ser destacado como aquele em que é possível a “construção do saber escolar sistematizado via cultura plural, estatutos científicos diversos, tendo o aluno como protagonista central do processo”. (p. 90).

O professional professor

O desprestígio profissional e social do docente de Ensino Médio tem sido uma marca registrada no sistema educacional brasileiro. Acrescenta-se ter havido nas últimas décadas tal enfraquecimento profissional.

O fato significativo é a ausência de um “objeto de conhecimento” que constituiria a razão de ser do trabalho docente. A “acefalia” profissional do trabalho docente, circunstanciada por tal ausência, associaria a profissão docente a uma “centopeia” aberta a qualquer profissional de outra formação, supostamente “desempregado” ou que deseje complementar sua hora livre na escola. Assim, a imagem do docente no imaginário da sociedade se apresenta de “forma tênue e com baixa consistência”. (p. 91).

Sabe-se que numa sociedade de mercado as profissões ganham destaque na relação direta que ocupam com o setor produtivo. Um entendimento sobre a profissão docente, inserida no jogo da produção, levaria Tardiff e Lessard (2007) a destacar ser a produção docente dissociada da lógica do lucro, na medida em que o “trabalho cognitivo” não se insere nas regras do jogo da produtividade do capital, pois os resultados materiais não aprecem a olho nu. Carneiro (2012) se utiliza de tal proposição para argumentar que tudo leva a imaginar que a profissão docente trabalharia num espaço vazio, tendo em vista a possível “produção”, decorrente do exercício laboral, escapar ao controle instrumental.

O trabalho cognitivo, pautado nas interações humanas, que se destina a ajudar pessoas, não se enquadra no esquema fechado da lógica da produção. Nesse sentido, o referido autor reforça a docência fora da natureza do trabalho produtivo, sob as regras da sociedade de mercado, já que o exercício dela, no mundo da sala de aula, dar-se-á por via do processo ensino-aprendizagem de conhecimentos e informações. Tal universo laboral inclui símbolos. Daí ser difícil a quantificação de resultados e de controle da qualidade da ação docente à luz dos parâmetros da sociedade de mercado. O mais curioso observado no ensino médio atual pelo autor diz respeito à massificação da escolaridade da população; diga-se de passagem, nas últimas três décadas, decorrente das conquistas sociais de sujeitos que se encontravam excluídos da educação escolar. Mas o que causa espanto ao referido autor é o fato de esta acelerada expansão da escola em direção à base não ter fortalecido os direitos sociais dos professores do ensino secundário, principalmente. Isso pode ser demonstrado, segundo ele, a partir de uma aferição da realidade salarial docente.

Quando se demora o olhar sobre a realidade salarial, o autor destaca que o chamado ao papel da docência se dá muito mais por uma questão moral do que por questões de ordem pedagógica e política.

O Ensino Médio apresenta-se “dessignificado”. Assim está destacado no texto. Há resquício presente na sua rotina didática de um passado que lhe mantém aprisionado a uma tradição de um “estatuto colonial de educação”, cujo semblante se assemelha à escola de outrora. E assim, segue seu rumo incerto, descompassado, em direção a um futuro sombrio, acentuado por peculiares dificuldades didáticas e pedagógicas em aliar sua prática pedagógica a novas demandas da sociedade complexa, plural e diversa.

Reforça que o ensino médio não se consolida como etapa final da educação básica, além de retratar a ausência de um alicerce que garantisse as bases de sustentação de um edifício pedagógico que fosse capaz de assegurar a relação entre ensino, mundo do trabalho e comunidade.

Como ciclo obrigatório de estudos, o autor considera o atual estágio do ensino médio no Brasil como “dessignificado” e “desospedado” da Educação Básica, gerado em cima de paradoxos, principal-

mente no atendimento à classe trabalhadora. Se por um lado tal segmento social ganha inserção econômica, confirmado pelo conjunto de direitos sociais, não consegue ter acesso a um modelo de escola secundária de caráter, verdadeiramente, republicano.

Capítulo 5: **O salário docente**

Conforme destaca o autor, a economia global trouxe para a crista da onda da maré que anunciava a nova ordem mundial a educação básica como imperativo categórico e, dentro de tal conjuntura, o Ensino Médio como etapa estratégica para formação de uma cidadania produtiva.

Se a importância do Ensino Médio está na expectativa da mão de obra qualificada, letrada e inserida nos domínios das tecnologias digitais, para o mundo do trabalho, as contradições pedagógicas, verificadas na organização da escola pública denunciam seu semblante “anêmico”. Dentre as contradições verificadas, destaca o autor, está a escassez da mão de obra docente, principalmente nas disciplinas do “núcleo duro”, química, física, biologia e matemática, ocasionada pelos baixos salários. É verificada uma disparidade salarial entre o piso nacional docente e o salário pago às outras categorias. Como os jovens buscam a profissão muito mais pelo atrativo de salários, o que para as licenciaturas deixa de ser, aqueles que ingressam nos cursos de licenciaturas da área das chamadas disciplinas do “núcleo duro”, terminam migrando para as engenharias na primeira oportunidade de transferência.

No contexto da educação básica brasileira, o salário docente não é competitivo. A média de salário dos professores do sistema público de ensino no Brasil é de R\$ 1.527,00. Comparando-se com o salário inicial de algumas categorias profissionais, listadas no referido quadro, a título de exemplo, o de um engenheiro civil no início de carreira é de R\$6.000,00. Assim, observa-se a extensão da disparidade. Segundo ainda o referido estudo, após 20 anos de exercício profissional, a média do salário docente atinge a marca de R\$2.500,00, enquanto a do engenheiro civil atinge a cifra de R\$12.000,00. Para agravar a situação, se comparada com outros países, que também participam da economia global, a realidade salarial docente tende a gerar entristecimento na categoria. Dados extraídos da

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (2009, p. 133) apontavam a realidade salarial dos docentes do sistema público do Brasil de R\$ 1.100,00, comparados com o da Coreia do Sul, de R\$ 4.700,00; dos Estados Unidos, de R\$ 5.500,00; da Inglaterra, de R\$ 4.600,00 e da França, de R\$ 4.000,00 (p. 107).

A conclusão, segundo o autor, é de que o salário do docente no Brasil não evoluiu. Está estacionado no tempo. Embora hoje a Lei do FUNDEB assegure a distribuição e o destino da aplicação dos recursos na educação básica, e a Lei do Piso estabeleça um salário de referência nacional, aproximadamente 2,5 salários mínimos, o valor assegurado como provento ao trabalho docente não é considerado como atrativo na decisão da escolha para os cursos de licenciatura. Daí prevalecer nos discursos políticos a falsa ideia do exercício profissional docente “por amor”, reduzindo a luta pela recuperação do prestígio social como uma questão de “apostolado”.

Capítulo 6: **Fantasia sobre o Ensino Médio**

Assevera o autor viver nossa escola média envolta em uma fantasia de um processo de ensino aprendizagem dissociado da ideia de uma educação básica.

Uma suposta “crise existencial” teria sido instalada no ensino médio nacional decorrente de contradições históricas associadas às ordens política e pedagógica que interfeririam na organização, estrutura e financiamento da escola.

O Ensino Médio, conforme as elucubrações do autor, fora se sedimentando deslocado da etapa final da educação básica. Aos poucos, foi sendo ajustado ao sistema escolar, desconstituído do processo de formação essencial, desalinhado do conjunto de exigências e transformações de uma sociedade complexa, reduzindo sua ação didática ao preparatório aos exames vestibulares.

Ao longo do processo, a escola média é acusada de ter padecido de uma ação pedagógica que negaria o desenvolvimento de “inteligências coletivas” a contribuir com uma atividade docente pautada na valorização da individualização no processo ensino-aprendizagem, uma vez que o mo-

delo propedêutico de escola acirraria os ânimos das disputas individuais por vagas no ensino superior. Nesse sentido, tal nível de ensino não completaria o ciclo formativo da educação básica, ao apresentar um currículo distante de uma relação com o mundo social e produtivo pelo qual se verifica uma hierarquização de disciplinas distribuídas no processo de ensino-aprendizagem, conforme sua importância nos concursos vestibulares.

Acrescentaria, ainda, que o Ensino Médio, de contornos imprecisos, concentraria um currículo representado por um feixe de disciplinas fechado, por meio de uma tentativa de um programa nacional instituído pelo MEC, fragilizado como etapa decisiva de formação integral de jovens que almejam concluir a educação básica.

Presume o referido autor que a melhoria da qualidade do Ensino Médio começaria pela seleção dos candidatos ao trabalho docente. Devido ao salário não representar um atrativo à carreira ao magistério no Brasil, sobre aqueles que se apresentam aos cursos de licenciaturas pesa a distância entre a escolha pela área e a opção vocacional. O sistema de avaliação de ingresso ao ensino superior, aliado às contradições presentes na realidade cultural da escola pública brasileira, colabora e acentua as disparidades nas escolhas dos jovens ao ensino superior. Passadas as etapas de preenchimento das vagas ofertadas pelas instituições superiores de ensino daqueles cursos que no imaginário coletivo representam “alto e médio prestígio social”, restam os cursos de magistério como a última opção aos candidatos “sobrantes”. Em se tratando de IES particulares, por exemplo, são os cursos mais baratos que cabem dentro de um arrojado orçamento da classe trabalhadora.

Lamentavelmente, enfatiza o autor que a escolha dos candidatos à carreira de magistério no Brasil acaba sendo um exercício de escolha daqueles que sobraram no número de vagas nas primeiras opções de cursos com melhor vantagem salarial.

Capítulo 7: **Uma outra escola e um outro Ensino Médio**

Uma abordagem futurista exposta neste capítulo não furta o autor de tecer, como de praxe, mais reflexões sobre o lugar do Ensino Médio no contexto da educação básica brasileira.

Futurista porque a abordagem trazida à baila procura apontar novos caminhos em outros ambientes possíveis, onde a educação escolar pública apresente uma nova cara e atenda aos desafios reais da população e da sociedade.

A construção de um novo ambiente escolar seria possível, conforme o autor, a partir do momento em que a escola procure conhecer seus sujeitos educandos. A principal falha verificada hoje estaria associada ao total desconhecimento da história de vida dos alunos.

O currículo escolar posto como uma “jaula” a aprisionar as matérias reduziria os alunos a meros depositários. No entanto, a escola, a pautar sua ação pedagógica a partir do conhecimento da sua clientela social, partindo da história de vida de seus alunos, quem são, onde e com quem vivem, quais seus projetos e qual a sua relação com a escola e a comunidade, por exemplo, estaria disposta a assumir uma nova atitude didática frente aos desafios de uma sociedade complexa. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico tenderia a levar em consideração as emoções e comoções, sonhos e ilusões do público discente. Ao levar em consideração tais variantes, assegura o autor que a escola estaria contribuindo para um novo amanhã pedagógico, menos nebuloso e sombrio, verdadeiramente compatível com a proposta de educação integral, visando à construção de uma sociedade justa e igualitária.

O autor fecha a questão ratificando ser o atual modelo escolar esgotado, porque sua ação pedagógica na escola se fundamenta numa abordagem, predominantemente, reducionista.

Capítulo 8: Brasil sem Educação Básica pública de qualidade. Que país é esse?

A reflexão deste capítulo se inicia pela chamada de atenção sobre a obrigatoriedade gradual de extensão do Ensino Médio pelos estados da federação, trazida pela Constituição de 1988.

A crítica tecida pelo autor se reserva a apontar o desenvolvimento do processo 20 anos após a promulgação da referida Carta Magna como o prevailecimento do “discurso” político em detrimento dos “recursos”

públicos que viessem a garantir a oferta do Ensino Médio com a devida qualidade que este nível de ensino requer.

A oferta de vagas, a matrícula e a permanência dos alunos no referido nível de ensino, bem como a dificuldade deste se tornar etapa final da Educação Básica, caracterizam-no, ainda, como um grave problema no sistema nacional de ensino.

Conforme as elucbrações do autor, o Estado brasileiro foi míope em não enxergar com clareza as experiências da melhoria da escola básica de outros países, listados no mesmo *ranking* do desenvolvimento econômico, construídas com pesados investimentos públicos. Mesmo que a legislação nacional tenha colocado no rol das prioridades educacionais a expansão da matrícula no Ensino Fundamental e a gradual oferta do Ensino Médio, as condições materiais da rotina da escola pública permanecem inalteradas.

Como exemplo, tendo em vista a caracterização da ineficiência pedagógica do ensino médio brasileiro, o autor destaca haver mobilização de setores organizados da sociedade em defesa da escola pública. Significativo, ao findar a década de 1990, no afã ainda dos compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Carta de Jomtien, teria sido o Encontro Nacional do Ensino Médio, acontecido em Brasília entre os dias 11 e 13 do mês de novembro, do referido ano. Em tal evento, os grupos de trabalho envolvidos na discussão selaram os dois compromissos que deviam ser o sopro pedagógico para a referida década e, quiçá, para o novo milênio. O primeiro preservava a obrigatoriedade da oferta geral do Ensino Médio a partir de 1996. O segundo, previa a qualidade do ensino, sem perder sua função formativa, articulando o mundo do trabalho com o mundo da cultura.

Uma das conquistas do referido evento foi a criação de grupos de trabalho por regiões geográficas, numa tentativa positiva de aproximar as discussões de problemas locais, sem perder a visão da totalidade do processo, mas em vistas à montagem de uma base de dados capazes de orientar melhor o poder público na efetivação de políticas públicas, voltadas para a educação, tendo à disposição dados de uma realidade objetiva.

Após estudos e debates, os GTs expuseram aos presentes alguns painéis pondo em evidência os principais pontos eleitos como problemas da educação nacional. Os pontos apresentados na plenária não foram divergentes. Pelo contrário, aproximavam-se no tocante à falta de financiamento, qualidade do ensino, formação de professores, desprestígio da função do magistério, currículo desarticulado do mundo do trabalho e da cultura, ausência de entendimento pedagógico de ser etapa final da educação básica, gestão autoritária da escola, dentre outros, demonstrando serem os problemas de ordem nacional que precisariam, com urgência, de uma melhor aproximação da União com os estados e Distrito Federal, a fim de garantir de fato e de direito o regime de colaboração previsto na Constituição Federal.

Ao final do encontro, o Relatório Geral elaborado pelos educadores dos GTs que se debruçaram sobre a realidade educacional brasileira naquele contexto trazia no seu texto, de forma consensual e convergente, o problema do Ensino Médio assentado sobre as seguintes contradições:

1. A falta de recursos específicos para o referido nível de ensino impediria o planejamento de ações públicas que garantissem a expansão da matrícula com qualidade;
2. O ensino médio não estava sendo tratado no país como etapa final da educação Básica.

Concluía, assim, que ao longo do processo de consolidação democrática, passada mais de uma década da promulgação da Constituição de 1988, o Estado brasileiro não procurara mudar o quadro educacional que historicamente colocara o Ensino Médio no nosso sistema educacional como uma ferramenta de triagem para o ingresso no ensino superior, via processo vestibular.

Na sequência, o autor vem a destacar que a mobilização da sociedade brasileira não cessaria por aí. Uma prova disso, na primeira década do novo milênio, seriam as duas Conferências Nacionais de Educação - CONAB - ocorridas em Brasília uma em 2008 e a outra em 2010. Ambas as conferências, segundo o autor, trouxeram em comum, como bandeira de luta:

Financiamento da educação pública de qualidade para todos; Tomar como referência o mecanismo de custo-aluno qualidade nacional; Valorização profissional efetiva de todos que atuam na educação, por meio de salários dignos, condições de trabalho e carreira [...]. (CARNEIRO, 2012, p. 179).

Na crítica feita pelo autor parece haver divergência entre o que aqui está destacado pelas CONABs, como bandeira de luta da sociedade brasileira, e a história da nossa educação básica. Na história da educação, segundo se pode deduzir pelas ideias do autor, o ensino médio nacional tem sido vítima de fatores históricos e culturais, mas sem negar os descasos políticos que interferem no andamento pedagógico, administrativo e organizacional da escola.

Face ao descaso público, supostamente o governo brasileiro cumpria em doses homeopáticas as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação – PNE, para o interstício 2001-2010; o autor não poderia deixar de fechar o referido capítulo sem puxar uma reflexão em torno dos resultados de desempenhos educacionais verificados no processo de avaliação internacional, no caso do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos – PISA, pelos alunos brasileiros. O Brasil ocuparia o 53º lugar, numa lista de 65 países, os alunos brasileiros apresentaram desempenhos sofríveis nos conhecimentos básicos em Matemática e Ciências.

Um verdadeiro paradoxo, segundo o autor, frente aos gastos educacionais, tanto públicos quanto privados, pois a referida aferição envolve ambos os sistemas.

A contradição maior sinalizava os gastos com educação no sistema privado de ensino. Segundo dados apresentados, as famílias brasileiras, diga-se de passagem, de classe média, destinavam 30% de seus salários para pagamento com custos escolares. Conforme o IBGE, o Brasil consumia 1,3% do PIB com educação privada, contrário aos 0,9% apontados pela OCDE com os países ricos. Nesse quadro paradoxal, havia indício de uma certeza: o gasto com educação privada no Brasil era equivalente ao dos países ricos, em particular a Austrália. No entanto, o desempenho escolar dos alunos, aferidos pelo PISA, sinalizava o descompasso pedagógico das escolas privadas, porque colocava o país na 53ª posição no *ranking* dos 65 avaliados.

Capítulo 9: A solução para o Ensino Médio sem dissolução da Educação Básica

Ao finalizar a primeira parte de seu livro, o referido capítulo procura apontar saídas, a partir do conjunto de reflexões traçadas ao longo dos capítulos anteriores.

A principal questão de enfrentamento do problema pelo Estado brasileiro, apontada como caminho a ser seguido na esperança de se pensar a construção de uma nova versão para o ensino médio nacional, conforme o autor, é a tomada de decisão em reabilitar o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, conforme o que reserva o texto constitucional de 1988. A oferta efetiva de uma escola secundária com a devida qualidade social requer, segundo o autor, um afastamento da rotina didática que reserva a tal nível de ensino um percurso preparatório ao ENEM/Vestibular, tendo em vista o ingresso no ensino superior.

Confirmaria ser iniciada a justiça social no nosso país quando a oferta da educação secundária fosse anunciada com qualidade, na perspectiva pedagógica de etapa final do ciclo da Educação Básica.

O grande equívoco na leitura dos dados aferidos pelo sistema de avaliação, que o ENEM proporcionaria, conforme o autor, seria a tomada de tais dados para tecer análises comparativas entre o sistema privado e o público de ensino. Isso poderia gerar margem para um falso entendimento de que a escola privada estaria em melhores condições pedagógicas no atendimento aos alunos na questão das aprendizagens. E com isso, ser alimentada a defesa da privatização do ensino como caminho para a escola básica brasileira.

O ensino médio está mergulhado numa crise aguda, com profundas raízes históricas. Eis o que deixa transparecer as reflexões do autor. E não pode ser resolvida com questões superficiais, conclui. Poder-se-ia acrescentar, uma crise de identidade, que envolveria os aspectos políticos, pedagógicos, didáticos e organizacionais do sistema de ensino. Tal crise seria consequência do modelo de desenvolvimento adotado pelo Estado brasileiro, segundo o autor, totalmente equivocado. O conjunto das políticas sociais dos últimos tempos não fora capaz de minimizar os impactos das contradições sociais no cotidiano

das pessoas, a agilizar, democraticamente, uma escola pública de qualidade para todos, na essência do termo.

Os resultados, às vezes positivos, encontrados nos sistemas de avaliação da educação básica, podem apontar a racionalidade técnica como elemento importante no enfrentamento da eficiência escolar articulada com as expectativas e crenças dos setores produtivos da sociedade. No entanto, conforme ratifica o autor, a qualidade técnica nem sempre coaduna com a qualidade social. Os dados do PISA demonstram que a deficiência do Ensino Médio está presente tanto nas escolas destinadas aos segmentos sociais em desvantagem, a escola pública, quanto nos segmentos sociais elitistas, escolas particulares. Apenas 1% do público inquirido atingira a pontuação com nota cinco. Conclui o autor que nem o sistema público, nem, principalmente, o sistema privado de ensino, podem se dar o luxo de serem considerados sistema de eficiência pedagógica.

O quantitativo na educação pública, por exemplo, vibrado em euforia nacional com a expansão da matrícula, ampliação da rede, contratação docente, construção de prédios escolares, programas sociais de transferências de renda, gestão colegiada, programa de doação do livro didático etc. não sinaliza a qualidade da ação pedagógica da escola. Infelizmente, os indicadores educacionais, se por um lado sinalizavam avanços, por outro deixam transparecer que tais avanços são curtos diante das urgentes reformas estruturais do Ensino Médio. Cabe reforçar a tese de que “[...] educação básica de qualidade não é um programa de governo, mas um dever do Estado”. (p. 194).

Na sequência do texto, o autor traz uma abordagem comparada do sistema educacional brasileiro com o da Coreia do Sul, destacando, além do desempenho dos alunos coreanos nas disciplinas do “núcleo duro”, o tratamento social dado pelo referido Estado ao professor, considerado um patrimônio da sociedade. Com tal comparação, quis chamar atenção sobre o fato de nenhum país ter conseguido a melhoria do ensino médio sem agregar novas fontes de financiamento à educação e sem alinhar os interesses pedagógicos com os interesses do setor produtivo.

Ao estabelecer tal comparação, quis o autor acentuar, ainda mais, o olhar sobre o contraditório do Ensino Médio na sociedade brasileira

acrescentando ser a sociedade do conhecimento aquela que prenuncia um profissional docente “estratégico para a nação”. Entretanto, comparado o salário dos professores frente às outras categorias profissionais, acentua-se a distância entre o discurso e a prática. Por isso, conclui que se o Estado brasileiro pretende a restauração do processo de ensino médio, deve começar pela melhoria do salário docente.

Ao fechar o capítulo, o autor lista alternativas possíveis no rol das prioridades urgentes de revisão do Ensino Médio.

Sinteticamente, podem ser assim destacadas:

1. Revisão dos limites das responsabilidades políticas e competências dos entes federados para com os níveis de ensino da educação básica;
2. Estabelecer parâmetros para o salário docente do nível do ensino médio, considerando inicialmente o piso nacional como ponto de partida e no encerramento da carreira o salário dos professores integrais de nível médio da rede federal de ensino;
3. O salário docente de nível médio será de responsabilidade “bipartite” entre União (60%) e estados (40%);
4. Reformulação do sistema nacional de avaliação da educação básica;
5. Proporcionar mecanismos favoráveis à atração de candidatos ao Magistério do Ensino Médio, principalmente para as disciplinas do “núcleo duro”;
6. Educação básica de qualidade social;
7. Restauração da função social do Ensino Médio.

As questões expostas trazem uma reflexão: “O passado nos escapou, mas o futuro nos convoca e obriga à ação”. (p. 199).

Capítulo 3

O MOVIMENTO “EDUCAÇÃO PARA TODOS” E O OLHAR SOBRE A ESCOLA PÚBLICA, NA DÉCADA DE 1990

Percurso do ensino secundário na década de 1990

O início da década de 1990 parecia representar uma nova fase no cenário político e educacional brasileiro. Não obstante, a vitória, por meio de eleições diretas, de um novo presidente para a República brasileira, depois de um longo período de eleições indiretas legitimado pelo regime ditatorial, aquecia o clima de expectativa por dias melhores, nos quais a retomada do crescimento econômico fosse aliada ao desenvolvimento social, consolidando a democracia em todos os segmentos da vida social.

No tocante à educação básica, o desafio estampado no horizonte exigia políticas educacionais capazes de reverter o quadro que denunciava, aproximadamente, quatro milhões de crianças na faixa etária entre 07 a 14 anos fora da sala de aula.

Verificados alguns dados extraídos de um documento publicado na época, que trazia uma radiografia da educação brasileira, era possível enxergar o blecaute do modelo de ensino nacional sistematizado pela reforma de 1971 (Lei 5.692/71). Enxerga-se, com nitidez, o espectro do fracasso escolar. A percepção de tal quadro levava a refletir a disparidade da realidade escolar, contraditória na sua base. Para com-

provar o fracasso do modelo escolar anunciado a partir da década de 1970, bastava verificarem-se os números.

Conforme um documento publicado pelo MEC (BRASIL, 1995), intitulado “Todos pela educação nos municípios”, a taxa de evasão atinge, na passagem da década de 1980 para 1990, a casa de 24% das crianças na fase inicial dos estudos e 20% nas séries terminais do ensino de 1º grau. Tal contingente era vitimado pela chamada “mortalidade escolar”. Para ilustrar, “dos 29 milhões de alunos que se matricularam no 1º grau, três milhões não conseguiram terminar o ano letivo e cinco milhões foram reprovados. A ‘mortalidade escolar’ causou, portanto, 8 milhões de baixas e as grandes vítimas foram as crianças mais pobres”.

Redefinir as políticas públicas, com programas efetivos voltados à correção das contradições educacionais, devia ser o primeiro ponto de pauta na agenda do Estado brasileiro, mesmo sob o argumento de ajuste fiscal e controle da inflação.

Sob a alegação de integrar-se à economia global, tecia-se como meta a abertura da economia aos investimentos estrangeiros, na medida em que a política de austeridade fiscal, sob controle dos gastos públicos, exigiria a minimização do Estado, culminando com a onda de privatizações de empresas do setor público nacional, depois seguido pelos estados e municípios. O Brasil se inseria na era do capitalismo global (CHARLOT, 2013, p. 37- 61).

O debate acentuado na década de 1990 em defesa da escola pública de qualidade, mesmo que influenciado pelas variantes internacionais, de reorganização do capital e da economia, não podia deixar em brancas nuvens de considerar as conquistas da sociedade civil organizada nas décadas de 1970 e 1980. Como destaca Saviani (2008), em tais conquistas se agregavam a criação da Associação Nacional de Educação – ANDE, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e o Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES.

Após a promulgação da Constituição de 1988, um novo horizonte político estava a raiar no Brasil. A democracia anunciava seus primeiros passos em direção ao Estado de direito. A educação escolar estava reservada como direito subjetivo. A distribuição das competências, a celebrar

o regime de colaboração entre União, estados e municípios, era o mecanismo que favoreceria a universalização do Ensino Fundamental, sob a responsabilidade dos municípios, e a gradativa oferta do Ensino Médio, sob a responsabilidade dos estados e Distrito Federal.

Contudo, o que a Carta Magna de 1988 reserva é fruto das conquistas políticas, resultante das mobilizações e organizações sociais. A organização dos educadores brasileiros em defesa da escola pública de qualidade para todos podia ser entendida à luz de duas forças distintas que se coadunavam numa só. Primeiramente, a preocupação em refletir o papel social e político da escola pública aberta a todos os segmentos sociais. Segundo, a luta sindical em defesa do salário real da categoria docente sinalizava um aspecto econômico-corporativo, culminando com algumas greves (SAVIANI, 2008, p. 404). A crítica feita por Saviani (2008, p. 438) acerca do movimento em defesa da escola pública, que veio a ganhar espaço na pauta da agenda do governo brasileiro, a partir da década de 1990, derivaria de uma lógica do capital que nutria interesse pela privatização do ensino.

Em atendimento a uma convocação internacional, o Brasil participaria da Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pelas agências de desenvolvimento bilaterais UNESCO, PNUD e Banco Mundial, de 05 a 09 de março de 1990.

Sediada na cidade de Jomtien, Tailândia, o evento reuniu delegações de 155 países membros da ONU intitulados, no plano econômico, como emergentes. Durante a referida semana, os participantes se ativeram a discutir os problemas educacionais numa escola global, sendo expostos os indicadores educacionais de cada país, seus avanços e retrocessos. Dentro de uma perspectiva futurista, a vislumbrar a sociedade de mercado, a democracia, a minimização do Estado e o aporte tecnológico, os congressistas saíram otimistas da conferência em relação aos novos rumos da educação para o milênio vindouro.

O documento de referência assinado recomendava esforços públicos para o atendimento das Necessidades Básicas de Aprendizagem – NEBA que incluíam, dentre outras coisas, a instrução primária, incluindo a educação infantil e o Ensino Fundamental, a alfabetização de jovens e adultos com o devido desenvolvimento de habilidades e com-

petência, no âmbito da ação pedagógica escolar, para inserção dos indivíduos ao mundo do trabalho.

Ao assinarem a Carta de Jomtien, os representantes brasileiros assumiriam o compromisso para o Brasil de, dentro de uma década, reverter o quadro que havia classificado o país dentro do grupo dos nove piores do mundo em indicadores educacionais. A “baixa produtividade” do nosso sistema escolar denunciava a péssima qualidade da escola pública. Ficava prevista a elaboração do Plano Decenal de Educação para garantir o direito à escolarização das crianças, dos jovens e dos adultos. A qualidade da escola pública passaria pela implantação de políticas educacionais, de financiamento, de programas e de estratégias pedagógicas que melhor definissem os novos rumos com as outras metas que garantissem o sucesso escolar, tendo em vista a inserção do país na sociedade do conhecimento.

Uma leitura crítica da época anunciava a inserção do Brasil na nova ordem mundial, intitulada pelo pensamento social e econômico de *Neoliberalismo*, isso criaria impedimentos ao pleno desenvolvimento da organização dos trabalhadores que doravante passariam a responder pelos comandos de uma sociedade de mercado global, tendo o Estado mínimo como guardião da nova ordem. A educação (pesquisas mostrariam no futuro mudanças lentas e graduais) era alimentada por uma retórica que agora se voltava para o fortalecimento da chamada Teoria do Capital Humano, dentro de uma nova versão, o neoliberalismo, ao desenvolver habilidades e competências visando, única e exclusivamente, a sociedade de mercado.

O MEC e o Plano Decenal de Educação (1994-2004)

Após o evento, o Ministério da Educação – MEC viria a propor à nação brasileira o Plano Decenal de Educação. Para a elaboração do referido documento, fora instituído um Comitê Consultivo e um Grupo Executivo composto por educadores nacionais a articularem um diálogo com os setores da sociedade civil organizada.

No período de 10 a 14 de maio de 1993, o MEC organizou a Semana Nacional de Educação para Todos, que contara, também, com

a presença dos representantes dos Conselhos de Secretários Estaduais de Educação. A pauta que norteou os estudos dos grupos que participaram de tal evento consistia na discussão de questões e indicações de estratégias a serem utilizadas pelos governos estaduais, na ocasião em que montassem as políticas educacionais visando à melhoria da qualidade da escola pública, em atendimento à Carta de Jomtien.

Na agenda mínima do governo brasileiro estariam sintetizados os encaminhamentos anunciados na plenária do referido evento. Registrados no documento final, visando à recuperação da educação básica nacional, destacavam-se: a profissionalização do magistério, a qualidade do Ensino Fundamental, a autonomia da escola pública, a equidade na aplicação dos recursos, o engajamento dos segmentos sociais representativos, a avaliação e a divulgação de resultados da educação.

A luta por escolas em Fortaleza, no início da década de 1990, assim como em outras cidades brasileiras, não se restringia apenas às classes populares. A cobrança por uma ação pública que garantisse a melhoria do sistema de ensino ecoava, também, dos segmentos das classes médias vinculados ao serviço público, principalmente, porque sofriam as pressões decorrentes da minimização do Estado, em nome da ordem neoliberal. Aquelas, assistindo à incompatibilidade entre o ganho real de salários, cada vez mais achatado, frente ao descontrole do governo com a inflação, queixavam-se do desconforto financeiro ao manter os filhos matriculados nos complexos educacionais privados. Acuados diante de tal situação e na falta de opção para matricular os filhos na rede pública de ensino, o movimento da classe média por educação, em algumas cidades brasileiras, foi o caso de Fortaleza, criando algumas cooperativas educacionais

Com um olhar sobre a realidade do estado do Ceará, no início da década de 1990, daria para se imaginar a realidade dos demais entes federados, que deveriam, um pouco mais ou um pouco menos, encontrar-se em situação semelhante.

Dados coletados em dois documentos, na época cumprindo uma das etapas metodológica da dissertação de mestrado em Educação, no Programa de pós-graduação em educação, da Universidade Federal do Ceará, sinalizavam o perfil socioeconômico e educacional do estado do

Ceará com uma população estimada em mais de seis milhões de habitantes. Desse contingente, 50% se encontravam em idade escolar. Os indicadores apontavam 43,36% da população economicamente ativa perfazendo entre meio e dois salários por mês. Com relação à atividade produtiva, 53,37% desempenhavam atividade laboral no setor informal da economia. O perfil social do grupo economicamente ativo apontava 58,13% dos trabalhadores na idade entre 20 a 39 anos. No tocante à matrícula escolar, somados os números da educação infantil com o Ensino Fundamental, a estimativa era de dois milhões de alunos matriculados. A rede municipal estava responsável pelo atendimento de 46,8% da demanda escolar. O estado respondia pelo atendimento de 32,7%. O sistema federal respondia por, apenas, 0,2% da demanda. O setor privado respondia por 20,3% da demanda escolar. Como se observa, o sistema público (estado e município) se apresentava responsável pela cobertura escolar de quase 80% das matrículas. Eis um dado positivo que cobrava responsabilidade pública. De acordo ainda com tal estudo, da população escolarizável de zero a seis anos, 649.827 crianças, apenas 50% desse contingente tinha acesso ao sistema regular de ensino. Com relação à população compreendida entre 07 e 14 anos, 1.400.834, apenas 946.40 frequentavam, regularmente, a sala de aula. Quanto à população de EJA, compreendida entre 15 a 19 anos, 703.731, apenas 86.559 estavam matriculados no sistema regular de ensino (ANDRADE, 1999, p. 94).

O conjunto exposto de dados reforçava a noção do déficit escolar verificada no nosso estado, naquele período. A imprensa de Fortaleza, por meio de uma matéria veiculada no jornal *O Povo* em 1992 intitulada *Caos na Educação* (CAOS..., 1992, p. 22), utilizando-se de um estudo desenvolvido pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, apontava a deficiência do sistema público do ensino ao comparar os índices de deficiência dos alunos da escola pública com os de eficiência dos da escola particular, que haviam prestado vestibular naquele ano. Destacava a matéria ser o índice fruto de reprovação dos alunos da rede estadual, principalmente na redação, associado à falta de estímulo aos estudantes. Concluía a matéria chamando à atenção para dois fatos tributários do fracasso escolar: o descompasso da rede escolar pública na cidade de

Fortaleza em atender a demanda e a inserção de jovens no mercado de trabalho. Apenas, 245 escolas e 121 conveniadas, totalizando 2.453, para atender 50% da população em idade escolar. Muitos jovens se transferiam do turno diurno para o turno noturno, na esperança de ingresso, precocemente, no mundo do trabalho.

Compreende-se que tal informação aquecia o debate que vinha acontecendo no aã dos acontecimentos da Conferência Mundial de Jomtien e do compromisso assumido pelo MEC, por via do Plano Decenal de Educação para Todos, tendo em vista a melhoria da escola pública no Brasil.

Se a imprensa local se manifestava e opinava sobre o assunto educacional, embora se utilizando do exame vestibular, tomado, naquela ocasião, como parâmetro para medir a qualidade do ensino, era indicador da temperatura que aquecia o debate.

Os governos estaduais, por sua vez, ficavam acossados pelas pressões sociais. Na montagem de programas educacionais, visava satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem da população, supostamente respeitando as matrizes culturais locais, uma nova organização política e pedagógica da escola pública.

“A Revolução de uma Geração”: entre o discurso político e a prática docente na escola pública no Ceará

Foi precisamente naquele clima de euforia e de debate nacional em defesa da escola pública, embasado nas orientações internacionais preservadas na Carta de Jomtien, visando atender às necessidades básicas de aprendizagem da população e vislumbrar uma sociedade global e plural, que o governador do Ceará Ciro Gomes (1991-1993), norteador-se pelas diretrizes gerais do MEC, tomava para seu governo o compromisso de “ressuscitar” a escola pública.

O plano estratégico em defesa da educação intitulado *ESCOLA PÚBLICA: A REVOLUÇÃO DE UMA GERAÇÃO*, do governo do estado do Ceará, apresentado à sociedade civil fortalezense, por meio de um discurso, supostamente demagógico, enunciaria da escadaria do Colégio Justiniano de Serpa, numa tarde de sol, do mês de maio de

1991, na presença de professores, alunos, pais, funcionários, líderes sindicais, setores da imprensa, demais convidados e curiosos, o plano estratégico de melhoria do ensino público no estado.

Ovacionado pelos presentes, sob aplausos e gritos, algumas vaias, em tons de protesto, o governador chegou a pedir calma e silêncio à turba eufórica, que se acotovelava defronte da comitiva ali presente. Sob o frescor rasteiro da brisa que circula pela cidade de Fortaleza depois das 15 horas, entoando a voz “Sou filho de professores, estudei em colégio público, não vou deixar a escola pública na mão”, o governador anunciava sua agenda para a escola pública, num tom eloquente, culminando com a leitura do referido documento, testemunhado pela imprensa local.

No início da sua fala destacaria, com saudosismo, a importância que tivera a escola pública no passado, tanto as da capital, quanto as do interior, com destaque para aquela da sua cidade natal, quando tinham “a fama” de abrigar uma elite intelectual:

Houve um tempo em que a escola tinha uma boa imagem perante a sociedade. Quem já não ouviu referências elogiosas ao Liceu do Ceará e à Escola Normal de Fortaleza; ao Dom José Tupinambá, em Sobral; ao Moreira de Sousa em Juazeiro e tantos que no passado abrigaram a elite intelectual cearense? (ESCOLA..., 1991, p. 12A).

Em seguida, acrescentaria que com o passar dos anos, numa demonstração de chamar à atenção dos presentes sobre o descaso político daqueles que o antecederam, a expansão do ensino não havia sido acompanhada de uma devida qualidade pedagógica, fator que transformaria a escola pública em um ambiente “degradante”, arraigado por uma série de contradições:

Com o passar dos anos, o ensino se expandiu e amplos segmentos da população até então excluídos da escola puderam a ela ter acesso. A esse movimento de ampliação da escolaridade, entretanto, não corresponderam padrões de qualidade compatíveis com um ensino de massas. Ao contrário o que se observou foi um processo gradativo de deterioração de suas condições de funcionamento: o saber que essa escola ministrava, o trabalho fragmentado, o professor desprestigiado, os salários dos profissionais da educação aviltados. Com a destruição progressiva de seus elementos fundamentais, o respeito que a sociedade tinha a essa escola foi desaparecendo – embora viva na aparência, sua essência

foi morrendo, transformando-se o processo de ensino-aprendizagem, não raro, em mero ritual que, na prática, veio a impedir que a escola assumisse seu papel como elemento de construção da cidadania. [...] (ESCOLA..., 1991, p. 12A).

Por isso, aquilo que a escola pública representara no passado, não representa mais no presente. Assim destacava a fala do governador. Segundo ele, antes, o respeito e o prestígio social. Agora, no entanto, o quadro desolador.

Na rede pública – esse espaço, em geral, triste, sujo e abandonado – está a maioria das crianças cearenses que conseguem ter acesso à escola, enquanto milhares permanecem sem oportunidades de frequentá-las. [...] (ESCOLA..., 1991, p. 12A).

No entanto, se a escola pública havia no passado gozado, supostamente, seus “melhores dias” e, assim o considerava, caberia ao governo promover e prover tal novo perfil, capaz de asseverar as diretrizes traçadas pelo MEC.

A educação pública teve melhores dias e, a despeito de todas as dificuldades, ainda há escolas onde o compromisso com a qualidade permanece presente, apontam para a possibilidade de uma recuperação, de sua credibilidade. É possível reconstruí-la, devolvê-la ao povo que reivindica e tem direito a uma boa escola. [...] (ESCOLA..., 1991, p. 12A).

Por isso, a presença dos segmentos sociais organizados naquele momento era sentida pelo governo como sinal de um novo tempo para a escola pública no Ceará, pois a política educacional seria focada na melhoria do atendimento escolar, definindo o rumo da educação para o período de seu governo:

No Ceará, entretanto, é possível observar mudanças nesse sentido, motivadas pelo próprio despertar da sociedade para a necessidade de uma escola pública de qualidade, bem como por um resgate de caráter público de ação governamental. (ESCOLA..., 1991, p. 12A).

Os indicadores educacionais apresentados na Conferência de Jomtien haviam classificado o Brasil no ranking dos nove piores do

mundo em educação escolar. Isso era de conhecimento do governo. Prova disso, o documento enfatizar a necessidade de resgate da qualidade da escola pública. Reconhecia que os problemas enfrentados pela escola pública eram amplos e que o governo devia enfrentá-los, por via de uma política educacional para “atender à ação escolar, como um todo”, sem, contudo, negligenciar as prioridades.

Para isso, o governo achava importante definir os novos rumos da educação cearense, como pressuposto para orientação das ações do poder público, na convicção de reconstrução do ensino público, com a devida qualidade que a população merecia.

Nessa perspectiva, três compromissos eram, naquele momento, assumidos pelo governo Ciro Gomes: “oferecer uma escola pública de boa qualidade, valorizar os profissionais de educação e fazer a gestão do ensino em base gerencial moderna e democrática”. Os indicadores educacionais em meados da década de 1990 não apontavam vantagens. Havia uma distância entre o que fora prometido e o que de fato ocorrera, no tocante à melhoria da escola pública.

Nesse trecho da fala do governador, no entanto, há um elemento novo, enfatizado para a escola pública. A gestão democrática da escola. Sinalizava sintonia com o novo horizonte político, trazido pela abertura democrática.

A gestão democrática da escola pública estava sendo considerada uma nova estratégia a privilegiar o processo de implantação da reforma educacional pretendida. A crença era o fortalecimento do ensino médio, por via da descentralização do processo escolar. Tal ação envolvia desde a gestão dos recursos financeiros e de material diretamente pelas unidades de ensino até a escolha do núcleo gestor da escola, por via do voto direto da comunidade de docentes, discentes e funcionários.

Após seu discurso, fez a leitura pausada e explicativa, aos presentes, que ora aplaudiam, ora gritavam, de uma versão impressa do documento *Escola Pública: a Revolução de uma Geração*, sinalizado como metas e rumos para o novo modelo de educação anunciado.

Análise do documento “Escola Pública: a Revolução de uma Geração”.

O documento vinha assinado pelo governador Ciro Gomes e pela Secretária de Educação professora Maria Luiza Chaves. O texto se dividia em três partes, assim denominadas:

I. – DA URGÊNCIA DE UMA REVOLUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

II. – DOS CAMINHOS DA REVOLUÇÃO

III. – DAS AÇÕES PRIORITÁRIAS

Na primeira parte do texto, a exemplo do que havia sido destacado no seu discurso de lançamento do referido documento, em praça pública, iniciava-se traçando algumas linhas acerca da época em que a escola pública havia abrigado uma determinada “elite intelectual”. Na continuidade, puxava uma reflexão sobre o descompasso entre a massificação do ensino e a ausência de qualidade da escola, porque se encontrava numa situação “desoladora”. Sem desdobrar em análise pormenorizada sobre as causas de tal fato, mas considerando suas origens históricas, a consciência do que a escola fora um dia despertava a crença de ser possível uma mudança do referido quadro, desde que o poder público tomasse para si tal responsabilidade, que nada mais seria do que o atendimento às reivindicações sociais.

A partir de então, a política educacional devia ser focada no atendimento a tais reivindicações, através das quais o governo garantiria a devolução da escola para o povo. Deviam os esforços seguir por ações possíveis de garantir o direito a uma “boa escola”.

Na segunda parte, estavam listados seis tópicos a demarcarem as fronteiras por onde percorreriam os esforços que o governo traçava para o resgate do valor social da escola pública, conforme esboçado no documento. O tópico primeiro era a opção pelo ensino público. Reconhecia o governo Ciro ser a maioria da população em idade escolar potencialmente pertencente à escola pública. Por isso, o texto reforçava o com-

promisso em garantir as metas para dar celeridade ao processo de ingresso e permanência.

Ao mesmo tempo, reconhecia ser da competência do governo prover os elementos fundamentais para melhoria da escola. No entanto, chamava à atenção sobre a necessidade de colaboração dos sujeitos envolvidos ao processo educacional, tanto da comunidade escolar, no acompanhamento da ação pedagógica e na didática da instituição escolar. Convidava a sociedade civil para fiscalizar, não apenas a dimensão pedagógica, mas, também, os recursos públicos investidos nas unidades de ensino. No segundo tópico se destacava “crescer com qualidade”. Verifica-se a palavra “qualidade” em relevo no debate educacional. O tópico se reservava apontar o Ensino Fundamental distante da universalização.

Eram urgentes os esforços para garantir a expansão da rede de ensino de 1º grau, sob o signo da “qualidade” e da “racionalidade” da oferta de vagas. Por meio de tal ação, demonstrava ser possível a correção da evasão, reprovação e da repetência. A suposta reconstrução do sistema educacional previa a recuperação do papel da escola pública, a começar pela capacitação dos professores.

Para o governo, o importante era garantir o fluxo no sistema escolar. Aos alunos ingressantes na 1ª série, aprovados para a 2ª; da 4ª para a 5ª; da 8ª para o 2º grau, pois era, precisamente, aí nesse ínterim em que residia o problema que afetava o andamento do ritmo do sistema de ensino, vertical e horizontal.

No terceiro tópico, o esboço do que devia ser o novo modelo de gestão. Estava sinalizada a descentralização da gestão escolar. Devia tudo partir da escola para o município. Do estado para a região. Ou seja: a ordem era descentralizar. E as ações partirem das unidades menores da federação, conforme previa a constituição Federal. Reconhecia o governo, na oferta dos serviços educacionais, nas últimas décadas, ter sido gerada uma “hipertrofia das estruturas burocráticas e técnicas”. Tal fato alimentaria uma rede integrada, a constituir um organismo central, transformando-se ao longo dos anos em poder decisório, a anular a capacidade da escola de tomar decisões pedagógicas. Neutralizava-se sua autonomia administrativa e financeira. Por isso, faltava à sociedade civil instrumentos de controle da escola.

A conquista da autonomia pedagógica da gestão escolar devia ser estimulada. Para tanto, caberia ao Estado e à sociedade portarem-se atentos no acompanhamento do processo educacional, mediante a avaliação sistemática de tudo o que fosse desenvolvido no âmbito pedagógico das unidades de ensino.

No quarto tópico, vinha a convicção de devolver a dignidade ao trabalho docente. A não observância de tal fator seria um impedimento ao caminho da “revolução” no ensino. Nenhuma revolução se anunciava sem a devida valorização do trabalho dos profissionais do ensino. Anunciava a necessidade de uma política clara de capacitação docente, bem como a recuperação do poder salarial dos professores. Previa, ainda, a necessidade do concurso público, para aqueles profissionais com a devida formação para o magistério, a suprir as lacunas existentes no sistema educacional. No quinto tópico, enfatizava a construção da cidadania a começar pela criança em idade escolar. A prioridade de atendimento à educação infantil estava reservada na política educacional do governo. A ênfase devia recair sobre as classes de alfabetização e as séries iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, se o foco era tal nível de ensino, as demais modalidades não seriam negligenciadas pelo governo, pois estava assegurada a promessa da destinação de verbas para sua manutenção.

No sexto tópico, o convite para somar esforços na ação educativa. Pedia o documento para a tarefa do governo não ser fragmentada pela ausência das demais instituições de ensino do estado. Acreditava o governo ser possível uma articulação entre o governo e os demais setores, para somar forças. Era significativa a participação das instituições públicas, colaborando, principalmente, para a formação dos professores.

No preâmbulo da terceira parte do referido documento, intitulado *Das Ações Prioritárias*, estavam anunciados os três desafios fundamentais assumidos pelo governo na tarefa “revolucionária”. No primeiro desafio, escola pública de boa qualidade, anunciavam-se as 11 etapas a serem vencidas pela reforma. Uma síntese de tais tópicos pode ser assim apreciada. Regularização do fluxo, articulando pré-escola e séries iniciais; aumento da jornada escolar para cinco horas por turno; expansão das vagas no 2º grau; ampliação da oferta de 5ª à 8ª série;

expansão da EJA; atendimento educacional; transformação das 22 escolas de 2º grau em centros de referência; recuperação das escolas pré-cárias; implantação das bibliotecas nas escolas; garantia do livro didático; revisão da proposta curricular de 1º e 2º graus.

Com uma reflexão sobre os desafios que deviam ser vencidos por aquela reforma, mesmo que a pesquisa não contemple a avaliação dos resultados do que estava sendo anunciado pelo governo, dá para se deduzir o teor utópico daquelas medidas. A realidade observada nas escolas, no decorrer do andamento desta pesquisa, associada às falas dos professores que ingressaram no serviço público, em 1992, por meio do concurso que aconteceu no andamento de tais ações, deixa claro a distância que ocorreu entre o que o governo pretendia e o que de fato, concretamente, ia ser contemplado no ambiente escolar.

Na continuidade da análise do documento, o tópico segundo da referida etapa, intitulado Valorização dos Profissionais de Ensino, apresentava seis pontos a serem vencidos no decorrer do processo. A começar pela criação de um sistema permanente de capacitação, em articulação com as universidades locais, dos profissionais do ensino; realização do censo de magistério; apoio aos municípios na capacitação dos professores leigos; recuperação progressiva do poder salarial docente; definição de concurso público para o magistério; reformulação do Estatuto do Magistério.

Pelo visto, a maioria destas etapas previstas foi sendo executada ao longo da década de 1990, mas sob a égide da participação do governo federal, pós LDBEN (Lei 9.394/96) e pós-Lei do FUNDEF (Lei 9.424/96), principalmente com relação ao piso nacional e à capacitação de professores leigos, com a participação de IES locais, por meio dos programas de formação em Pedagogia, chamados “licenciaturas breves”. No entanto, dessa lista, duas ações merecem ser destacadas nesse contexto. O concurso para o magistério, visando suprir as demandas para o 1º e 2º graus, ocorrido em 1992, e a aprovação do Plano de Carreira do Magistério Oficial do Estado (Lei 12.066, de 13.01.93).

No tópico sobre Gestão do Sistema de Ensino, cabe destacar as bases da descentralização da gestão escolar, nutridas por orientações “modernas” e democráticas. Incluía a transformação do processo geren-

cial da escola, por meio de mecanismos políticos que garantissem autonomia administrativa das escolas e instrumentos de avaliação do processo escolar. Ficava assegurada a criação de Conselhos/Colegiados para melhor administrar a participação docente, discente e da comunidade na gestão e fiscalização das atividades escolares.

No último tópico, Ações de Racionalização, o governo anunciava a integração do sistema de informação entre os sistemas estaduais e municipais, a facilitar o planejamento integrado da rede escolar. Com o uso da tecnologia disponível, pretendia o governo criar uma base de dados com as principais informações que garantissem a eficiência da gestão pública no atendimento escolar. Reforçava com isso as instituições públicas, mas previa a revisão da política de convênio existente com os setores da rede particular de ensino.

Concluía o documento ser aquele conjunto de ações previsto possível de execução e para isso o governo transformaria cada ação daquelas em projetos específicos a serem contemplados num Plano Plurianual de Educação, que se encontrava em estudo e discussão, otimizado como instrumento de viabilização daquelas medidas para a educação cearense.

O reconhecimento acadêmico aponta que o estado do Ceará havia se antecipado ao seu tempo naquilo que anos mais à frente a LDBEN (Lei 9.394/96) iria trazer no seu texto, visando à descentralização do sistema e à gestão colegiada da escola pública.

Por que o Ceará? Eis o ponto de partida da análise elaborada por Zibas (2008). O chamado “governo das mudanças”, que se legitimaria nas urnas por mais de duas décadas, numa sequência, com alternância de poder, entre Tasso Jereissati – Ciro Gomes – Tasso Jereissati – Tasso Jereissati, nutrindo-se, ideologicamente, pela lógica do mercado presente nos documentos expedidos pelo Banco Mundial.

Pelo fato deste novo governo ter sido eleito sob a bandeira da “mudança”, ao ser representado pelo segmento dos empresários urbanos locais, conforme constata a autora, as incursões da política cearense, no delineamento da chamada “nova administração pública”, que respingaria na organização da escola, associava-se à racionalidade econômica que orientava a administração das empresas privadas como um discurso de abrangência da nova ordem internacional (ZIBAS, 2008, p. 460).

“Todos pela educação” e o Ensino Médio tardio no Ceará

O desafio na organização do ensino médio estava centrado na tarefa de superação histórica da “dualidade estrutural” do referido modelo, acrescenta-se que se arrastava desde o Império, demarcado numa sociedade de acentuada desigualdade. O debate suscitado no início dos anos 90, do século XX, encerrava dois novos desafios para o ensino médio: a democratização da estrutura escolar e um currículo escolar que articulasse formação científica e sócio histórica à formação tecnológica (KUENZER, 2002, p. 34).

A democratização do ensino médio não passaria apenas pela ampliação do número de matrículas. Exigiria do ponto de vista da infraestrutura física novos prédios escolares, ambientados e adequados, com bibliotecas, laboratórios e equipamentos. Do ponto de vista de recursos humanos, professores capacitados e habilitados a ingressar no serviço público por via de concursos, conforme a formação adequada à área de ensino (KUENZER, 2002, p. 35).

O governo do Ceará, a exemplo de outros da federação, que naquele contexto da década de 1990 estavam intimados a criar mecanismos de mobilização educacional, para atender às necessidades básicas de aprendizagem da população, traçadas pelo MEC, ao lançar aquele manifesto de reformulação da escola pública não contaria com uma legislação regulamentar, favorável à escola de 1º e 2º grau. O dispositivo legal que orientava a organização do nosso sistema escolar brasileiro ainda era a Lei 5.692/71, aprovada sob os auspícios da reforma de ensino da década de setenta, no afã do regime de exclusão política instituído pelo Ato Institucional nº 5 (baixado em 13 de dezembro de 1968), nos “anos de chumbo” do regime militar (1964-1985) e, ainda, em conformidade com a Lei Federal 7.044/82 que alterava os artigos 1º, 4º, 5º, 6º, 8º, 12º, 16º, 22º, 30º e 76º da Lei 5.692/71, desobrigando a profissionalização do ensino de 2º grau.

Não obstante, a iniciativa de organização da escola no Ceará, necessitaria de uma nova orientação curricular, tenderia a ficar estacionada à espera de leis complementares do ensino que regulamentassem as normas constitucionais.

Um descompasso entre o que estava reservado na Constituição de 1988, assegurando as principais orientações para a organização, financiamento e distribuição das competências educacionais, entre a União e os entes federados. No entanto, se a Carta Magna de 1988 trazia avanços, vislumbrando a sociedade democrática, a aplicação de dispositivos para a educação pública no seio da sociedade esbarrava na falta de lei complementar. Por isso, era urgente exigir a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que se arrastava pelo Congresso Nacional desde a promulgação da referida constituição e só seria sancionada e publicada em dezembro de 1996.

Prevalencia, até então, a legislação educacional do governo ditatorial. No que se referia à organização curricular do ensino médio, nada podia ser alterado. A questão tornava-se mais complexa. A grade curricular do ensino de 1º e 2º grau se orientava pela Lei 5.692/71. Se o documento do governo cearense anunciava uma nova escola média, paradoxalmente, faltava lei regulamentar que garantisse uma nova matriz curricular, para atender o novo perfil de escola almejado.

Ao anunciar a abertura de concurso público para provimento de vagas ao magistério na rede pública de educação no Ceará em 1992, primeiro certame realizado nesse estado após a abertura democrática, definiu-se que tal concurso seria regido pelas novas regras constitucionais.

A grande surpresa no edital era o anúncio da oferta de 60 vagas para a disciplina Filosofia. Queria o governo atender aos apelos da luta empreendida pelos setores intelectuais que defendiam o retorno da Filosofia como disciplina obrigatória no currículo escolar do 2º grau, depois do ostracismo imposto pelo regime de exceção, em substituição às disciplinas de Organização Social e Política Brasileira e Moral e Cívica, acusadas de terem sido criadas, ideologicamente, para atender aos interesses da reforma educacional de 1971. Como seria aprovar um grupo de professores para tal disciplina, tendo em vista não estar prevista nem no núcleo comum, nem na parte diversificada da grade curricular do ensino de 2º grau? Sabe-se que a publicação da lei que regulamentaria a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia no

ensino médio nacional viria a acontecer na finalização da primeira década do novo milênio.²

As supostas conquistas tardiamente serão verificadas na efetivação da educação básica no final da década de 1990, conforme os números destacados pelos institutos de pesquisa educacional, expostos no início do novo milênio.

Os indicadores educacionais positivos se sucederam sob os auspícios das novas legislações de ensino, da Lei 9.394/96 (LDBEN), da Lei 9.424/96 (Lei do FUNDEF) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998).

Para entender tal paradoxo, a pesquisa conseguiu localizar o professor da educação básica de Fortaleza que na época obtivera a classificação em 1º lugar, dentre os sessenta classificados para a referida disciplina. Seu depoimento é contundente ao expressar a contradição entre aquilo que o governo estadual anunciava e o que a legislação determinava para o currículo escolar, no ensino secundário.

No âmbito do programa político destinado à melhoria da educação no Ceará, o retorno da Filosofia ao 2º grau simbolizava a crença na formação do pensamento crítico da juventude brasileira, até então considerada impedida de “pensar”, por causa da estrutura curricular burocrática de cunho “tecnicista” imposto pelo regime militar no Brasil.

Conforme o depoimento do referido professor, licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará, na segunda metade da década de 1980, causara-lhe espanto, na ocasião da leitura do edital, verificar a oferta de vagas para aquela disciplina, uma vez que não havia a abertura para tal ensino e estudo na grade curricular, nem das escolas particulares, nem das escolas públicas.

Na distribuição das disciplinas do 2º grau, conforme destaca o depoente, mesmo após a publicação da lei que revogara a profissionalização do ensino, não havia espaço na grade curricular do ensino de 2º

² A Lei Nº 11.648, de 02 de junho de 2008, alterando o artigo 36 da Lei 9.394/96, estabeleceu a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia como disciplinas nos currículos do Ensino Médio.

grau para a disciplina de Filosofia. Embora demandasse um debate advindo do Centro de Humanidades da UECE, pelo retorno do ensino da Filosofia no 2º grau na escola pública e ganhasse espaço na grande mídia local, porque àquele debate se associavam ideias de abertura democrática, aurora de novos horizontes políticos que visavam derrubar a ditadura militar pelo viés democrático, prevalecia a distribuição de disciplinas hierarquizadas, conforme estava prevista na Lei 5.692/71. Essa distribuição destinava uma carga horária maior para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, contabilizando em média cinco aulas por turma na semana, em detrimento de duas horas aulas semanais para as disciplinas científicas, Química, Física e Biologia, e uma hora aula reservada para disciplinas que integravam a área de estudos sociais: História, Geografia, OSPB e Moral e Cívica.

Durante os anos da ditadura militar, aos poucos, os currículos das escolas onde havia a disciplina Filosofia e a disciplina Sociologia, por ausência de professor, eles foram repassando essa carga horária relativa a essas disciplinas pra outras disciplinas, como Português, como Matemática. Eles suprimiram a filosofia e a própria sociologia e acrescentaram uma aula a mais do professor de português ou uma aula a mais, duas aulas a mais, pro professor de matemática, porque supostamente, essas disciplinas, Português e Matemática eram mais importantes do que Filosofia e do que Sociologia. [...] A ideia era assim, a lógica era essa: Ora, não tem Filosofia, não tem professor, vamos botar uma aula a mais de Português, que os alunos vão aprender mais, melhor, entendeu? E a Filosofia e a Sociologia também, que ‘tavam suprimidas, isso no Ensino Médio. (Docente 5, 2013).

A indecisão do professor no ato da inscrição no referido concurso, entre escolher se inscrever para a disciplina História ou se inscrever para a disciplina Filosofia, era sinal de que o concurso estava distante do dilema presente no sistema escolar brasileiro. Mesmo sendo graduado no curso de Licenciatura em Filosofia, o docente ministrava na rede particular aulas nas disciplinas de História e de Geografia no ensino de 1º e 2º grau:

No dia da inscrição, como eu já vinha muito tempo dando aulas de história, há muito tempo, eu dava aula de Filosofia e de História para-

lamente, e eu fui fazer a inscrição e a fila pra História tava imensa, eu achava assim, vou fazer pra História, que eu já dou aula de História, tenho prática. Filosofia tinha menos candidatos e quando começaram a chegar... chegar... chegar... e, eu fui na fila e aquela indecisão me bateu na cabeça: faço pra Filosofia ou faço pra História, faço pra Filosofia ou faço pra... e as duas mesinhas da inscrição assim, uma do lado da outra, duas moças fazendo a inscrição, na hora “H” que eu já ia me sentar na cadeira pra me inscrever pra professor de História, eu tomei a decisão, dei aquele impulso e eu só fiz dar dois passos pra esquerda e disse vou fazer pra Filosofia, que era a minha formação, que eu também vinha estudando, né?! E fiz pra Filosofia. Eram... o edital anunciava sessenta vagas, não, anunciava seis vagas, o edital anunciava seis vagas, eles classificaram sessenta candidatos, exatamente, sessenta candidatos. (Docente 5, 2013).

A alegria sentida pelo referido professor ao ser classificado no concurso seria abortada no ato da convocação e lotação na unidade de ensino. Uma situação vexatória, para não dizer trágico-cômica, demonstrava a questão anteriormente refletida, com relação ao paradoxo entre a oferta de vagas da referida disciplina no concurso e a sua ausência no currículo escolar do 2º grau, tendo em vista que aquela disciplina havia sido abolida do currículo pela Lei 5.692/71.

Dos sessenta só se classificaram seis, pra serem chamados de imediato e dos seis só chamaram um, que foi exatamente eu o único candidato que foi chamado, e ainda tem mais um detalhe, incrível! É que quando eu fui chamado lá no antigo prédio, que era o departamento da Secretaria de Educação responsável pela colocação dos professores nas escolas, que a gente chama de lotação de professores, quando eu fui chamado, fui admitido, nesse tempo, na época o governador era o Ciro Ferreira Gomes, né! E, nós fomos pra uma solenidade e fomos encaminhados pra lotação nas escolas, quando eu cheguei que me sentei lá no CREDE na mesa da professora que ia me encaminhar pra uma escola, ela me disse: “olha, o senhor não vai poder se lotar agora, não vai poder assumir nenhuma escola”. “Mas por quê? Eu fui aprovado, fui o primeiro colocado” “Por que não temos carência, não temos vaga pra professor de Filosofia”. Quê que aconteceu historicamente?! Então, eu não pude me lotar. Aí, eu fiquei cabisbaixo, triste. Olha, eu tinha sido aprovado, eram seis vagas, sessenta foram classificados, só chamaram seis, dos seis só um assumiu e pra esse um não tinha vaga, mas por que não tinha vaga? O quê que acontecia? – [...] Então, eu voltei cabisbaixo e na saída

lá do CREDE, né?! Eu encontrei uma ex-colega minha de trabalho, que eu já tinha prestado serviço na escola pública estadual, essa escola estadual no Antônio Bezerra e que havia assumido naquela época, recentemente, ela estava à frente da direção da escola, também estadual. Ela me encontrou e disse: “Ô Nazareno, você aqui!” Aí, eu contei pra ela a história que havia passado no concurso, que tinha ido pra lotação e que tinha recebido a informação que aguardasse em casa, aguardasse uma ligação, porque não havia carência. Então, era uma contradição, entendeu? Como se realizou um concurso e ofertou vagas e não tinha efetivamente as vagas? Aí, ela olhou pra mim e disse: “Não! Vamos voltar lá, eu vou encontrar uma saída. Eu tou precisando de professor de História, tou precisando de professor de geografia, tou precisando de professor de religião, tou precisando...” E eu tinha duzentas horas, que eu passei com duzentas horas aulas, duzentas horas correspondem a dois expedientes completos, fechados, entendeu? É todas as manhãs e todas as tardes, ou todas as tardes e todas as noites, ou todas as manhãs e todas as noites, e ela disse: “lá eu tô precisando de professor tarde e noite, agora só não é filosofia, porque a minha escola não tem ensino médio”. Mas, voltou comigo lá pra lotação, sentou com a pessoa e disse: “Olha, eu quero lotar esse professor aqui, porque ele é graduado em Filosofia, mas eu sei que ele pode dar aula de História, eu sei que ele pode dar aula de Geografia, e ele já tem experiência”. Aí, mostrei o meu currículo, né?! E eu tinha, no currículo, experiências comprovadas, com declarações que eu tinha sido professor de História, de Geografia, e eu conseqüei essa autorização, porque não havia professores para essas disciplinas, e veja bem, tinha havido o concurso pra todas as áreas e não tinha preenchido. Enfim, fui dar aula de História, de Geografia, de Educação Moral e Cívica, de OSPB, pasmem vocês! De Educação Artística e de Religião. Pra completar a minha carga horária, pra que eu permanecesse na escola, porque como eram poucas aulas, em cada turma, História e Geografia só são duas aulas, por turma, por semana; Religião e Educação Artística, uma aula. Olha, eu cheguei a ter vinte diários de classe. Sabe como é que é o ser humano ter vinte diários de classe? Imagina! Vinte diários de classe, e eu fazia tudo menos dar aula de Filosofia. [...] (Docente 5, 2013).

Eu tava dando uma aula numa turma de História, no primeiro tempo, aí na outra já tava pra dar Geografia, no outro dia eu já voltava pra outra turma pra dar OSPB, à noite eu dava Religião, entende? Era uma coisa assim de louco, né?! [...] Enfim, permaneci assim durante, pelo menos, uns cinco, seis anos. (Docente 5, 2013).

Como se verifica no depoimento, contraditoriamente à pretensão do governo, em apresentar um programa de renovação da escola pública cearense, sinalizando a sua abertura política e pedagógica, por meio do retorno da Filosofia ao 2º grau, exalava um clima de demagogia. O depoimento do professor demonstra a então rigidez da estrutura burocrática do sistema educacional brasileiro. A frustração dos docentes classificados não estava prevista. O argumento oficial, na ocasião da lotação dos novos professores da disciplina Filosofia, relacionava a lotação à demanda da disciplina na grade curricular. Como haver tal demanda se não havia espaço para a citada disciplina no do 2º grau, que se orientava pela reforma de 1971? Se o concurso abrisse 60 vagas para tal disciplina e, apenas, seis seriam lotados, os demais comporiam um banco de reserva a apostar na efetivação das vagas no futuro, desde que houvesse uma reformulação do currículo do 2º grau. Como o prazo do concurso fora validado em até dois anos, renovado por igual período, cujas lotações subsequentes dependiam da carência no sistema escolar, quando a publicação Lei 9.394/96, que revogou a grade curricular da 5.692/71, trouxe uma nova orientação curricular para o Ensino Médio ao apresentar as disciplinas integradas por áreas de conhecimento, discutido anteriormente, o concurso já havia “caducado”.

Não se pretende com tal exemplo associar a melhoria da escola pública no Brasil, principalmente a qualidade pedagógica e didática do Ensino Médio, com a introdução da disciplina Filosofia no currículo escolar. Nesse caso, uma vez admitida tal máxima, a escola hoje viveria dias melhores. Uma grande ingenuidade se supor assim. Destaca-se o exemplo do professor de Filosofia nessa discussão para ilustrar como a legislação educacional vigente ainda era do regime político de exceção. O sucesso da reforma educacional passaria pela reorganização curricular. Na ocasião em que o governo no Ceará lançaria as bases para abertura da escola pública, incorporara no discurso político as questões que alimentavam o debate educacional que se sustentava, desde a promulgação da Constituição Federal, a vislumbrar o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que entre idas e vindas, entre gavetas e plenários, arrastava-se pelo Congresso Nacional.

A pretendida reforma da escola pública não aconteceria apenas com palavras em praça pública. As políticas públicas voltadas à educação básica, que surtiriam efeitos no processo de universalização do Ensino Fundamental e ampliação da matrícula no Ensino Médio, seriam lentas e graduais e percorreriam toda a década de 1990. Adentrariam pela primeira década do novo milênio, sempre ao capricho das marés ideológicas, dos embates políticos e da publicação da legislação regulamentar às normas constitucionais.

O MEC estava atento à questão do Ensino Médio nacional. Havia lançado um estudo visando identificar os pontos de fragilidade de tal nível. Reconhecia ser o ensino médio de fundamental importância para o desenvolvimento do país. Pesava a crítica de um atestado de reconhecimento do descaso nacional para com tal nível de ensino, ao longo das décadas anteriores. O governo estava acossado pela amplitude da revolução científica e tecnológica em curso que estimularia um novo panorama no mundo dos negócios e do conhecimento. O MEC, não obstante, havia dado um primeiro passo, dentro do novo contexto da economia global, em direção ao reordenamento da escola pública, a destacar o lugar do Ensino Médio neste processo, cuja demanda seria desencadeada pela luta pela universalização do Ensino Fundamental. O grande desafio estaria em traçar a identidade do Ensino Médio, capaz de tirá-lo da condição de propedêutico ao vestibular, sem perder sua essência humanista e científica, mas aproximando-o ao mundo do trabalho.

Um documento elaborado pelo MEC (1996)³ destacava ter havido avanço na educação brasileira, nas últimas décadas. Era sinalizada com otimismo a queda na taxa de analfabetismo nacional e o aumento da média de escolaridade da população.

Aliando-se ao aumento da escolaridade da população nacional, destacavam-se o crescimento da renda per capita da população, resultante do crescimento econômico a partir da década de 1970, e a queda livre da taxa de analfabetismo, verificada a passagem da casa de 39,5% na década de 1960, para o índice de 20,1% no início da década de

³ ESTATÍSTICA da educação básica no Brasil. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 10 mar. 2013.

1990. Paralelo a tais índices, o documento sinalizava o processo de universalização do Ensino Fundamental, obrigatório na faixa etária de 7 a 14 anos.

Ainda no início da década de 1990, o número médio de anos de estudo da população brasileira na região Nordeste oscilava na casa de 3,3 anos por habitante.

No estado do Ceará, no entanto, a média ficava em torno de três anos de estudo. No tocante ao Ensino Médio, no início da década de 1990, a evolução da distribuição da população por nível de educação apontava um aumento na matrícula em torno de 15%, caindo para 12% quatro anos depois. Demonstravam os dados que os esforços dos governos estaduais, mesmo que desprovidos de legislação complementar em descompasso com aquilo que a Constituição Federal reservava, surtiam algum tipo de efeito. A matrícula na faixa etária de 15 a 17 anos, potencialmente alunos do Ensino Médio, saltou em 1991 de 6.386.482 para 7.753.422 alunos, em 1994.

Sinalizavam os dados que o índice de crescimento escolar verificado na casa de 46,5%, dos quais os sistemas estaduais respondiam por 58,1%, não ocorrera de forma hegemônica. As características do modelo socioeconômico, diga-se concentrador de renda, refletiam as desigualdades da sociedade brasileira. A gerência de um federalismo tributário viria mais tarde com a lei do Fundef, organizando a distribuição do percentual, assegurado na Constituição Federal, a ser aplicado, equitativamente na escola, entre União, estados e municípios.

O Ceará, no início da década de 1990, contabilizava menos de 100 escolas de Ensino Médio. Dados de 1996 apontavam 151 unidades em funcionamento. Do total de 13.624 professores lotados, 12.347 estavam no Ensino Médio, com a devida licenciatura na área de ensino (DIÓGENES, 2013, p. 117-121).

Deduz-se que o programa anunciado pelo governo no início da referida década surtira algum efeito. A pergunta lançada por Zibas (2008), *Por que o Ceará?*, anteriormente refletida, não fora lançada gratuitamente. Simplesmente porque os indicadores da base de dados do governo apontavam números favoráveis à democratização da educação neste estado. Não significa supor que houvesse com isso a dimi-

nuição das contradições sociais que caracterizam Fortaleza como uma cidade dentre aquelas com acentuada concentração de renda.

O ciclo dos “governos das mudanças” seria alvo de muitas críticas. Dentre algumas apontadas pelos próprios professores, a falta de diálogo com o poder político.

Capítulo 4

SENTIDO E SENTIMENTO DE QUEM GOSTA DE ENSINAR

Sentido e sentimento escolar: o que vivi, o que aprendi e o que ensinei

A busca pelo entendimento da docência na educação básica no Brasil exige uma apreciação sobre a história e a memória de professores que dizem gostar de ensinar.

Nessa sessão é trazido à baila o relato das experiências de um grupo de professores do nível de ensino médio, que participaram do primeiro concurso público para o magistério no estado do Ceará, decorrente da ação priorizada pela reforma pretendida no Governo Ciro Gomes (1991-1993). Tratava-se do primeiro certame realizado conforme as novas orientações trazidas pela Constituição de 1988. Por conta disso, ao evidenciar as falas de alguns docentes, almeja-se trazer à tona o sentido da docência, na sociedade global. Resta identificar as representações sobre educação e escola em tais docentes, a partir de suas narrativas.

Nada mais oportuno do que pôr em relevo as narrativas de docentes. Não é demais ressaltar que a educação é algo inerente ao processo de evolução da humanidade e, como assinala Durkheim (2001), pelo fato de ninguém escapar dela, a história tem o papel de aproximar, neste processo evolutivo, particularmente, o sentido da profissão do-

cente à base de entendimento das novas gerações, que venham a decidir pelo magistério como profissão.

Precisamente, ao ser narrada a história de cada professora, evidencia-se o sentido da profissão docente, com a convicção de pertencimento ao ambiente escolar.

Vale ressaltar a importância da memória escolar, por meio das narrativas docentes. A memória e a história da experiência escolar de um povo passam pela representação que os docentes fazem do ambiente escolar. Trazer à baila narrativas docentes, pelas quais se conta a história da profissão, é uma ação oportuna para refletir a representação educacional, no universo coletivo e individual dos sujeitos escolares.

Ao ser lançado o mote “Por que você escolheu ser professor(a)?”, que nortearia uma série de entrevistas feitas a alguns professores da rede básica, do ensino público na cidade de Fortaleza, na metade da segunda década do novo milênio, não causou estranhamento a resposta inicial ser esta: “porque gosto de ensinar”. Nesse sentido, antes de qualquer outra coisa, a escolha da profissão docente estaria, precisamente, associada a uma questão de gosto. O gosto pelo ato de ensinar pessoas.

Não há pretensão de mergulhar em profundidade na análise da teoria da docência, mas é conveniente trazer à tona as elucubrações de Maurice Tardif e Claude Lessard (2007) para entender a docência como uma profissão de interações, cujas relações humanas se estabelecem entre seres capazes de resistir ou participar das ações no ambiente escolar, estabelecidas pelos professores na relação com o saber. Na mesma intensidade, é oportuno destacar o trabalho desenvolvido por Sacristán (1999) acerca da profissionalidade docência definida como aquela que se consolida pelas suas práticas socialmente compartilhadas para o processo ensino-aprendizagem, nutrida por contato com a cultura, configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, o currículo escolar, a avaliação, as práticas pedagógicas e rituais que a escola professa. E, também, pôr em relevo o trabalho desenvolvido por Bernard Charlot (2013) acerca da reflexão sobre o professor na sociedade contemporânea consolidar-se um profissional da contradição.

Tal contradição é verificada, conforme Charlot (2013), no âmbito da cultura escolar. Na ocasião em que a escola pública no Brasil foi se

dilatando em direção à base, num movimento histórico da luta da sociedade pelo direito à educação formal, a proposta pedagógica choca-se com os interesses dos sujeitos sociais, que transitam pelo ambiente escolar. Alunos nem sempre disponíveis a aceitar, passivamente, aquilo que os professores, enquanto autoridades do ensino, precisam repassar no processo ensino aprendizagem.

Levando em consideração as teorias apresentadas, os referidos pesquisadores levantam à grimpá, sem conflitos, o mosaico pelo qual se representa o ambiente escolar. Em Charlot (2013), o ambiente escolar é demarcado por fronteiras conflituosas, onde se insere o trabalho docente, de mediar o conhecimento. Na medida em que precisa mobilizar os alunos para o interesse pelo saber, a ação docente se insere num universo não definido, não estático e desafiador, movido por forças as quais a racionalidade nem sempre se torna eficiente em controlá-las. Em Sacristán (1999), o trabalho docente detém um conjunto de teorias, na base da sua formação. No entanto, no ambiente escolar, a ação docente se apropria do conhecimento tácito presente no mundo escolar: esquemas práticos. Na medida em que os docentes tomam consciência da sua ação, em sala de aula, o cruzamento do esquema prático com a base epistemológica que legitima cientificamente o trabalho docente facilita a apropriação de esquema estratégico, entendido como atividade intelectual na operação do processo de ensinar pessoa.

Ao se buscar compreender o que dizem os(as) professores(as) sobre a docência no Ensino Médio, para aqueles que há mais de duas décadas exercem o magistério na rede pública de ensino, na cidade de Fortaleza, com a finalidade de se entender o sentido da profissão docente, no sistema básico de ensino, levam-se em consideração os critérios subjetivos, tendo em vista o alcance das informações que não se prendem a critérios mesuráveis.

Nesse sentido, o uso da entrevista semiestruturada tende a gerar narrativas, isto é, histórias de vida de professores. E por meio de tais narrativas, tenta-se construir a história de vida de cada um. Na medida em que se tece tal história, é possível enxergar o sentido que eles atribuem à profissão a partir do relato da experiência de si mesmos.

Levando em consideração o fato de os seres humanos construírem sentido sobre o mundo na medida em que extraem tal sentido nas histórias, que narram sobre si mesmo, (BRUNER, 2001, p. 127), a apropriação de sua vida se dá por meio de histórias comunicadas aos outros (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 35). O sentido da profissão docente é percebido pela história de professores, contadas aos outros, por meio de suas narrativas.

A narrativa, permitida pela entrevista, é vista como uma construção mental. Eis a tese reforçada por Jerome Bruner (2001). Segundo enfatiza, pode ser definida como um modo de pensamento, por meio do qual o conhecimento de que o indivíduo se apropria, por meio de suas experiências, na relação com os outros, está organizado por estruturas. Trata-se, portanto, de histórias que apresentam os encontros humanos.

No debate acerca do tema, a aproximação entre os referidos autores permite entrecruzar ambas as análises para uma melhor compreensão do termo. A narrativa, para Bruner (2001), é o caminho pelo qual os indivíduos protagonizam a história e extraem, na experiência, o sentido das coisas. Dessa forma, a narrativa é influenciada por circunstâncias históricas e culturais, que buscam encontrar a “voz” por trás das ações.

Ao serem consideradas as questões acima, o entendimento trazido por Delory-Momberger (2008) vem contribuir com o debate, na medida em que a autora considera que antes de contar essas histórias o indivíduo tem a sua vida representada, por meio de figurasções. Assim, recorrer às imagens requer evocar o curso da vida. Desse jeito se origina um elemento contribuinte à narrativa “o fato biográfico”.

O fato biográfico deve ser entendido, conforme a referida autora, como o “*curriculum vitae*” expresso por via de narrativa. A narrativa faz dos seres humanos personagens de suas histórias de vida. Ao enunciar, o narrador se constrói como sujeito. Por meio de tal caminho, torna-se evidente o percebido da nossa existência. Dessa maneira, reforça ser a narrativa compreendida entre o fato biográfico e a representação mental que o indivíduo tem sobre as coisas na relação espaço-tempo. A narrativa passa a ser a linguagem que expressa o fato biográfico, que carrega sobre si a história de vida elaborada de uma pessoa.

Narrativas e memórias se cruzam aqui nesse estudo. Ao se buscar o sentido da docência, convidou-se um grupo de professores a olhar para trás, em busca da construção de um fato biográfico, que permitisse enunciar a história de vida e trouxesse os momentos de tensão vividos, no conjunto das transformações da escola e da sociedade global, nessas últimas três décadas. O fato de serem eleitos para participação na pesquisa pelo ingresso no magistério no primeiro concurso realizado no estado do Ceará, após a Conferência Mundial de Jomtien, sob os auspícios da Constituição Federal de 1988, há quase três décadas, recorreu-se à memória de tais profissionais para montagem de tal entendimento. Passadas mais de duas décadas em exercício profissional, tendo assistido às transformações substanciais na passagem para o novo milênio, o que tem a dizer sobre a escola, o ensino e a docência? Tal trabalho foi útil por meio da memória. Se as narrativas foram construídas a partir das entrevistas semiestruturadas, não teriam acontecido se as perguntas lançadas não convidassem os docentes a penetrar no *palácio da memória* educacional.

A memória é o processo pelo qual o ser humano tem acesso ao passado. Eis uma máxima que alimenta o debate sobre a utilização de representações do passado a ser utilizado como fonte na pesquisa em História. Não se pretende seguir com tal debate, pois não se enquadra no objetivo da pesquisa. Será oportuno numa outra ocasião.

Ao se tocar em tal termo, como meio de ilustração, há de se considerar uma rápida apreciação da tese exposta por Paul Ricoeur (2007) acerca do tema, sem esgotá-lo. Ao esboçar a fenomenologia da memória, parte de duas questões essenciais: de que é a memória e de quem é a memória? Perguntas que se desdobram em duas outras: o que lembramos? Quem lembra? Nesse sentido, as novas perguntas sinalizavam haver um sujeito que intenciona lembrar-se de algo. Antes que isso se transforme numa aporia, o autor destacaria que tais perguntas em nada adiantariam na busca se não houvesse uma derradeira: como se chega à memória?

O autor insiste em definir que no processo da memória há as lembranças e as reminiscências. As lembranças ocorrem de forma voluntária, independem da nossa vontade. É uma espécie de fundo memo-

rável que manifesta em estado de devaneio. São afecções. As reminiscências, no entanto, são intencionais. Há um elemento externo que estimula a fazer o caminho de volta. É o intervalo de tempo percorrido entre o real e o seu retorno. Nessa função, encontra-se a iniciativa da busca, na dependência do poder buscar.

Partindo-se de tal assertiva, os protagonistas desta pesquisa, os professores, foram convidados a participar de um processo de reminiscência. Diga-se de passagem, não muito fácil, pois o poder de buscar informações do passado, que permita ser construído um sentido sobre a docência, não foi tarefa fácil, porque envolve graus de subjetividades.

No entanto, deve-se apenas reservar aquilo que Ecléa Bosi (1994, p. 88) destaca a respeito da função da memória em não reconstruir o tempo, nem de anulá-lo, mas de lançar uma ponte ligando o “mundo dos vivos” ao “país dos mortos”, por meio de uma evocação. Assim, a narrativa construída pelas falas dos docentes, entendida como forma artesanal da comunicação, visa apresentar o “em si” do acontecido no mundo escolar brasileiro ontem e hoje.

Por amostragem, cinco docentes que participaram daquele primeiro concurso foram convidados para participar desta pesquisa. Cada docente representa uma das áreas do conhecimento, que integralizam hoje assim estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM. Assim, um docente representante da área **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**, com destaque para uma professora da disciplina Língua Portuguesa. Um docente da área de **Ciências da Natureza e suas tecnologias**, representada por uma professora da disciplina de Biologia, um docente da área de **Matemática**, dois docentes representantes da área de **Ciências Humanas e suas tecnologias**, sendo um docente da disciplina Geografia, e um professor da disciplina Filosofia.⁴

⁴ A escolha entre professores e professoras não segue nenhuma questão de gênero. Nenhuma hierarquia quanto à importância das disciplinas, no âmbito do currículo escolar. Simplesmente obedece às circunstâncias e disponibilidade dos mestres e mestras em colaborarem com o referido estudo, ao cederem entrevistas dentro de seus espaços de folga das atividades docentes.

Os depoimentos desses(as) professores(as) compõem as narrativas que dão a tonalidade e o multicolorido desse enredo, daquilo que se objetivou alcançar nesse estudo: o sentido da docência.

O mote das entrevistas semiestruturadas foi “sentido da docência”, particularmente no Ensino Médio. A partir de tal mote, elaborou-se um roteiro com 10 questões abertas, flexíveis a outras indagações no percurso. A proposta das perguntas foi colocar o docente num processo de reminiscência de suas experiências escolares e da sua trajetória profissional, passando pelo olhar sobre os caminhos da escola nessas últimas décadas em que se anunciaram as reformas de ensino, na sociedade global. As respostas geraram cinco categorizações, assim estabelecidas, que permitem entender no universo do imaginário cultural dos professores o sentido da docência: EXPERIÊNCIA ESCOLAR, A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA, APRENDER NA PRÁTICA, RELAÇÃO COM A DISCIPLINA, A DOCÊNCIA.

A experiência escolar

Antes de pontuar o que aqueles profissionais relatam no itinerário da pesquisa, deve-se destacar a história para se chegar até o grupo. A priori seria muito fácil chegar aos professores. Dirigir-se-ia a uma unidade de ensino de nível médio aqui de Fortaleza e lá seriam localizados os profissionais que, prontamente, atenderiam aos apelos do pesquisador. Ledo engano. Depois de muitas idas e vindas, valendo-se do intermédio de alunos do PPGE e da graduação, também, de professores da rede básica de ensino, que mediarão a aproximação com o público eleito na pesquisa, chegou-se a alguns.

Apresentada a proposta da pesquisa e negociadas as condições para uso das informações coletadas, fora dado o consentimento individual para a entrevista. Uma das condições de exigência dos docentes foi a preservação das suas identidades, bem como a não identificação das unidades de ensino. Embora sendo ambiente público, com acesso ao espaço escolar e aos docentes, mesmo sendo identificadas a universidade de origem, o termo “pesquisa” despertava desconforto. No primeiro contato, o semblante demonstrava apreensão em relação ao que

se pretendia. No entanto, depois de conversar e explicar a natureza do estudo, uma vez que se deixava claro não se tratar de pesquisa do governo estadual, mas para atender aos interesses de um estágio pós-doutoral, os professores revolveram colaborar. A partir de então, seria montado um cronograma de entrevistas, conforme os dias do(a) docente fora de sala de aula, mas presente na escola. As entrevistas foram feitas no próprio ambiente escolar, porque julgou-se que assim os docentes ficariam mais à vontade, em razão do sentimento de pertencimento ao seu ambiente de trabalho, para responder as perguntas.

Passadas mais de duas décadas, da realização daquele concurso até a data de realização dessa pesquisa, os(as) professores(as) entrevistados(as) encontravam-se fora da sala de aula convencional. O concurso do qual participaram em 1992 destinava-se a suprir as vagas, principalmente, para o Ensino Médio. Porém, dos cinco participantes docentes, três trabalhavam em salas do projeto CEJA, e dois desempenhavam funções de gestor do ensino. Perguntados sobre o fato, alegaram, dentre outras coisas, tempo de serviço, pois estavam prestes a se aposentar, bem como a dificuldade hoje de trabalhar com adolescentes nas salas superlotadas com alunos nem sempre dispostos a aprender o que a escola tem a lhes ensinar.

Eis um olhar docente sobre aquele concurso nos idos de 1992, tendo em vista ser apresentado à sociedade como o primeiro processo seletivo que anunciava um novo tempo educacional. Era o primeiro concurso depois da abertura política que seria regido pelas novas normas constitucionais. A importância política daquele concurso era o que se queria sentir na fala dos depoentes. Dos docentes que quiseram discorrer sobre o certame, as falas são marcadas por ambiguidades, esvaziadas de teor político, em nada sinalizaram que tivessem consciência sobre tal processo.

Docente 1:

[...] O concurso de 92 foi o primeiro concurso sério, exigia a carteirinha do MEC e hoje mesmo, esses concursos, estão muito rigorosos. [...] Esse concurso foi muito engraçado porque me ajudou muito essa experiência, também,

num Colégio, afinal muita coisa que caiu na prova veio daí. Também, eu estava fresquinha por ter saído recente do curso. Mas assim, estudar mesmo, eu não estudei, não vou mentir. Eu tive dois filhos, um atrás do outro. Quando o primeiro tinha um ano e meio, eu tive o outro. Aí, eu estava começando a trabalhar nessa loucura, com dois meninos pequenos, e me inscrevi para o concurso. No dia de fazer a prova, eu me lembro que estava morta de gripada, com febre e tudo. Eu disse logo: “Não vou não”. Primeiro, eu nem estudei para esse concurso, não vou passar e só vou é perder meu tempo. Minha mãe veio e disse: “Não. Vá fazer o concurso porque você já se inscreveu. Deixe que eu fico com os meninos”. Então, eu fui. Fiz a prova e achei muito boa, muito fácil. Cheguei em casa, pensando logo que era coisa de carta marcada, porque eu tinha achado muito fácil. Aí, saiu o resultado e eu passei em uma colocação boa. [...]

Docente 2:

[...] Trabalhei como agente administrativo com contrato, até 92 que foi quando eu fiz o concurso pra Geografia, fui chamado em 93, é... que foi quando o pessoal começou mesmo, completei o mandato de segurança, porque vieram me dar. Eu tinha sido o 3º colocado no curso de Geografia, mas, na realidade eu tinha sido o 1º porque dois era pra deficiente físico, né?! Aí, como eu tinha muitas escolas, trabalhava em nove escolas particulares na época, não era interessante pra o mês de agosto eu assumir e deixar aquela fatia da escola particular. Aí, passei quase um mês sem aparecer e fui convocado. Quando eu apareci lá vieram me dar orientador de aprendizagem, no sistema de TV, em 93, aí eu disse que não assumia. “Orientador não, que eu fiz pra licenciatura”. Não assumi, entrei com mandato e dois anos depois me chamaram, chamaram que tinha aula pra mim. Aí eu fui pra assumir, nessa época eu

ainda tinha sete escolas particulares. Aí não quis assumir, só que eu assinei né?!

Como se percebe, as ambiguidades nas falas demonstram o esvaziamento de uma compreensão política do concurso para docentes no Ceará. Os professores que participaram do certame não conseguiam enxergar naquele concurso uma nova etapa na conquista da cidadania brasileira, pois decretava o fim do clientelismo e do nepotismo político, tão característico aqui no Ceará durante o regime de exceção.

Na época dos governadores estaduais eleitos indiretamente, chamados pela troça de “coronéis”, pesa a acusação de ter havido favorecimento, principalmente, de ingresso no magistério público de pessoas não habilitadas, sem concurso, por meio de “cartão político”.

Prática política denunciada e criticada pelos protagonistas opositores que lideraram a campanha sucessória do chamado “Governo das Mudanças” no Ceará. A Constituição Federal de 1988, ao instituir a obrigatoriedade de concurso para ingresso no serviço público, preservava o direito ao mérito intelectual e moral dos indivíduos. Em tais termos jurídicos foi anunciado, naquele contexto, o concurso para suprir as demandas do magistério público no sistema educacional cearense.

Seguiu-se a entrevista. A primeira categoria a ser analisada é **experiência escolar** dos docentes. Nesse aspecto se pretendeu traçar o perfil social daqueles que se tornaram professores um dia. Que circunstância do destino foi pesarosa na escolha de tal profissão e se refletia o percurso e o itinerário da experiência escolar inicial de tais protagonistas.

Ao ser pedido aos docentes da pesquisa que falassem alguma coisa sobre o início de sua experiência escolar, eis as falas que se destacam:

Docente 1:

Minha experiência escolar, como tudo começou. Eu estudei em escola pública, estudei no Liceu do Ceará. Eu optei pelo curso de Letras, porque eu já gostava muito dessa parte de línguas, principalmente de Português. [...] Eu estudei em Grupo Escolar. [...] Eu não entrei em Jardim. Eu me alfabetizei em casa, porque geralmente se

alfabetizava em casa, e entrei logo no primeiro ano. Aprendi a cartilha do ABC em casa, não tinha essas coisas de prezinho nem nada não. Até porque a escola pública, na época, não aceitava criancinha pequenininha não, tinha uma certa idade que aceitava, e colégios particulares nem existiam porque eu morava no interior. Particulares eram aquelas pessoas que davam aulas particulares em casa, e eram onde a gente aprendia a cartilha do ABC nessas aulas particulares assim em que alguém ensinava.[...] De lá fui para o colégio. Não chamavam de Grupo Escolar não, já chamavam de colégio. Era o Colégio Dom Terceiro em Boa Viagem. Terminei o Fundamental lá, a 8ª série. E vim para Fortaleza.

Docente 2:

Ah! Foi cruel! Sou da época da palmatória e se errasse tinha um milho lá no cantinho para se ajoelhar. Eu não fui para escola de bairro, porque minha tia era da Escola Normal, então, de tarde, todos os meninos da rua, primos e irmãos vinham para minha casa no quintal numa mesa preta com um banco largo. Não havia escola para nossa idade na época no Pan Americano. Aí, ela colocava todos os meninos com 5 e 6 anos de idade e dizia: “Vamos aprender Matemática! Tabuada: 1x1, 1x2...” E se errasse, levava a palmatória! Eu até sonho, às vezes, com a ela [palmatória]. Independente da idade, levava palmatória, mesmo, se errasse as palavras, sílabas... [...] Isso! E no outro dia, vinham todos com tudo decorado para não levar castigo! [...] Eu acho que essa situação foi traumática para muitos e que isso foi que fez com que muitos dos meus amigos não fossem para a escola com trauma disso, pensando que sempre que errasse iriam apanhar. Quando teve o boom das escolas nos bairros, muitos ficaram apenas com o que já tinha aprendido e ficaram com medo de ir estudar. Era! Mas eu acho que o método da época

era assim mesmo. Ela aprendeu assim e fazia do mesmo jeito. Só depois é que foi modificando, mas me lembro muito desses castigos, do puxão de orelha e muitos mais... Mais ou menos 1970, e foi traumático. Quem viu, não gostaria de fazer ou viver de novo não. Interessante é essa educação porque quem passou por isso e hoje tem cerca de 60 ou 70 anos de idade, mesmo tendo sofrido, tendo apanhado, diz a mesma coisa: Devia voltar a essa época! Eu penso: Como assim? Tem marcas e queria voltar? Tem saudades? Na realidade, eles pensam que o processo de ensinar e aprender só pode ser esse método agressivo de aprendizagem. Pode fazer entrevista com essa idade e vão dizer: Devia voltar! É igual à Ditadura! Muitos dizem que devia voltar à época dos militares nas ruas porque seria a única solução dos nossos dias, mas não sabem o que muitos já sofreram... Mas graças a Deus, eu tive traumas, mas deu para continuar...

Docente 3:

Quando eu estudei!? Ah! Eu dou aula desde menina, porque minha mãe era professora. Então desde o fundamental que mamãe dava aula pra completar o salário, porque professor sempre ganhou muito pouco e ela dava aula em casa e eu ajudava ela. Desde pequena que na realidade eu já... O alfabeto? Alfabetização? Lembro não! Toda vida eu gostei muito de estudar. Nós nunca demos trabalho pra estudar, nem eu nem meus irmãos. Como ela era professora e era muito dura, muito rígida, nós nunca demos trabalho pra estudo. Nunca repeti de ano, nunca fiquei de recuperação. Assim, eu fui uma aluna considerada exemplar na época.

Na realidade, na época ela era vice-diretora de uma escola e para completar o salário dela ela dava aula em casa particular de reforço. Depois que ela chegava da escola, e ela tinha um aluno mais cedo, que eu ficava com

esse aluno enquanto ela chegava. Então eu ajudava um pouquinho a ela. Quando eu comecei estudar... Foi assim: eu estudei em um colégio de freiras, no interior de Baturité, no Instituto Nossa Senhora Auxiliadora. Aí eu vim terminar o Ensino Fundamental aqui, estudei no Juvenal de Carvalho e como mamãe não tinha mais dinheiro pra pagar colégio particular pra gente, porque na época foi ficando cada vez mais caro, aí ela disse que eu tinha que fazer Escola Técnica. Eu fiz Escola Técnica Federal do Ceará. Me formei em uma disciplina totalmente diferente do que eu gosto, porque eu não tinha alternativa na época, como eu fui pra escola eu não tinha curso de alternativa nenhuma, tinha Química, Telecomunicações, tinham cursos que não tinha afinidade nenhuma comigo, com a minha pessoa, comigo mesmo, porque na realidade eu não gosto de nada técnico. O que talvez parecesse mais comigo na época era a Química, mas na época eu não me liguei pra isso, eu era adolescente, muito nova.

Docente 4:

Eu fui do tempo da palmatória. Eu ainda hoje eu lembro da minha tia Luisinha. Na época que a gente ia passar as férias lá na Palmácia, onde minha vó morava, e minha vó, em vez de passar as férias, mandava a gente pra uma escola, uma escolinha de interior, escolinha de época de férias. Não era só pra brincar não! E a tia Luisinha tinha uma palmatória que, se a gente não fizesse as atividades, mesmo tando de férias, era uma manhã inteira que a gente tinha que passar, a brincadeira era só à tarde. Aí, sempre fui aluno de escola pública, apenas dois anos eu estudei em colégio particular, mas aí tive que sair, tive separação de pais e tudo, morando com uma tia minha e tive que ir pra escola pública. Meu Ensino Fundamental, que hoje é fundamental 2, foi todo na escola pública; o Ensino Médio todo na escola pública. Aí, quando comecei a trabalhar,

fiz aquele curso profissionalizante na escola pública, no Ensino Médio, inclusive aqui no Liceu do Ceará.

Docente 5:

Minha experiência escolar teve início no interior do Ceará, na cidade de Pentecoste. Eu comecei a estudar ainda garoto com minha mãe. Minha mãe foi minha primeira professora e foi minha alfabetizadora, ela quem me alfabetizou, por dois motivos: primeiro é que nos início dos anos 70 não existia uma facilidade de acesso às escolas de Educação infantil, como nós temos hoje, e segundo porque como ela já é professora, ela tratou de resolver esse tipo de problema, digamos assim, em casa. Ela mesma quem me ensinou as primeiras letras, enfim, me alfabetizou. Logo em seguida, eu fui pra uma escola pública municipal já sabendo ler, escrever, e fiz os primeiros anos do Ensino Fundamental nessa escola pública municipal na cidade de Pentecoste. O Ensino Fundamental, na época, início dos anos 70, havia pela LDB a denominação de 1º grau, LDB 5692/71, que ela que regia naquele momento o ensino, né! Naquela época, nós chamávamos o 1º grau, então, eu fiz o 1º grau da 5ª à 8ª série na escola da rede CNEC, no Centro Educacional João XXIII. No 2º grau também essa era a terminologia legal da época, eu fiz também nessa escola, mas, fiz pra é... Técnico em Contabilidade. Existia o 2º grau pro curso Normal, que é o antigo pedagógico, pra ser professor, e Técnico em Contabilidade.

Como são enriquecedoras tais falas. Qual o lugar da escola na formação inicial daquela geração, que depois viria a ser mobilizada à profissão de professor da educação básica? As falas demonstram como se organizava a escola elementar no Brasil, no começo da década de 1970. E a sua fragilidade em garantir matrícula para as crianças das áreas rurais, mais afastadas dos centros urbanos.

Com base em tais depoimentos é possível traçar um perfil social aproximado sobre a origem das pessoas que se tornaram docentes no Brasil, principalmente na década estudada nesta seção.

Os professores entrevistados nasceram no intervalo compreendido entre o início e o final da primeira metade da década de 1960. As falas denunciam ser originários da base da sociedade. A maioria de origem rural, das regiões mais afastadas dos centros urbanos. Cresceram sem participar da convivência com os outros colegas no ambiente socializador do prédio escolar. Mas não cresceram sem educação formal. O processo de alfabetização foi sendo tecido pelo trabalho voluntário de pessoas, membros da família ou da comunidade, que se dispuseram a ensiná-los a ler, escrever e contar. Para complementar os estudos, fossem de 1º ou de 2º grau, ao mesmo tempo na esperança de uma vida melhor, a exemplo da maioria da mão de obra trabalhadora que buscava sobreviver na cidade grande, principalmente na época das grandes estiagens, participariam do processo migratório campo- cidade, isto é, do deslocamento sertão-Fortaleza. Aqueles meninos e meninas iniciaram o ensino de 1º grau na década de 1970. No limiar da década de 1980 adentraram para o 2º grau. Receberiam uma educação escolar básica orientada pelas diretrizes curriculares da reforma de ensino proporcionado pela Lei 5.692/71. Em meados da década de 1980, ingressariam no ensino superior. Assistiriam e participariam, na condição de alunos de curso superior, do movimento político de mobilização nacional pelo fim da “ditadura militar”, com o “movimento das diretas já”. Tornar-se-iam professores, devidamente licenciados pela universidade brasileira, no início da década de 1990.

Dessa forma, a geração dos novos docentes que concorriam a uma vaga no sistema público cearense naquele período trazia na sua formação algumas deficiências pedagógicas e políticas, decorrentes de uma grade curricular engessada e prisioneira da ideologia da segurança nacional. Mas estavam sendo chamados a dar conta da educação do novo tempo, cuja abertura democrática sinalizava a possibilidade da gestão colegiada da escola pública.

A máxima destacada por Carneiro (2012) sobre a profissão docente no Brasil ser requisitada nos setores mais humildes da sociedade,

associada ao fato de poucas oportunidades dos alunos que concluem seus estudos na escola pública terem melhor condição de ingresso aos cursos de licenciaturas, parece se sustentar.

No que se referia ao início da educação escolar, a experiência destacada demonstrava a ausência da educação infantil. O processo de escolarização das crianças iniciava-se na faixa etária entre sete a oito anos de idade. Quando chegavam à escola regular já estavam, bem ou mal, alfabetizados, isto é, sabiam ler, escrever cópias, contar e desenvolver algumas operações fundamentais da matemática. Mas, pelo teor do depoimento, chega a se perceber que havia ausência da pedagogia, assim entendida por Morandi (2008), na condução da etapa inicial de educação escolar daquelas pessoas. A escolarização aconteceria à revelia de práticas escolares intuitivas, hoje entendidas como nocivas ao universo cognitivo das crianças. Pelos depoimentos podem-se refletir duas questões no cenário educacional brasileiro: a política educacional dos anos setenta era, geograficamente, restrita às capitais e cidades mais populosas, porque não favorecia a expansão da rede a toda a população; as crianças tinham acesso à aquisição das primeiras letras por meio de experiências domésticas de educação escolar.

A escolha pela docência

No entanto, por circunstâncias não bem determinadas, alguma força os conduziria, no futuro, à sala de aula. Nesse sentido, caberia saber dos inquiridos que circunstâncias pesariam nas suas vidas, ao ponto de que lhes estimularem a opção pelo magistério. O que motivaria aqueles jovens, no ato da inscrição ao vestibular, decidir pelo curso de licenciatura. Assim, destaca-se a segunda categoria eleita: **a escolha pela docência**. Obviamente, as respostas não são unânimes. Diferentes fatores foram favoráveis na escolha profissional dos futuros mestres. No entanto, são fatores subjetivos. Muito mais relacionados a um estado emocional, do que a uma realização profissional, racionalmente, planejada.

Docente 1:

Tinha um professor, que eu não lembro o nome dele, eu tenho problema de lembrar o nome das pessoas, e ele era professor de Redação no Liceu. Ele também era professor da UECE, do núcleo lá da UECE, e numa dessas aulas de Redação, eu me lembro de que ele deu um texto muito interessante chamado: Recado ao Senhor 903 do Rubem Alves, não, Rubem Braga, o cronista. Ele pediu para fazer um resumo e depois, quando ele leu minha redação, ele disse: “Você já pensou em fazer o vestibular?”. Eu já estava no terceiro ano. [...] Ai, o meu professor foi e disse: “Você quer fazer vestibular?” E eu disse: “Quero”. Ai ele disse: “E você já pensou em fazer vestibular para Letras?” Porque ele era lá de Letras. E eu: “Não!” Ai ele disse: “É porque você devia fazer”. Na realidade, eu acho que ele pensou assim, eu era aluna de escola pública, o curso de Letras não era muito concorrido e eu tinha uma certa facilidade com leitura, pelo menos não ia morrer de fome. Foi mais ou menos isso que ele disse. Ele falou: “No curso de Letras, você pode ensinar e, logo, você começa a ensinar e não ficará desempregada”. Eu comecei a colocar isso na minha cabeça e eu gostava da coisa. Mas, a questão de ser professora ainda não era aquilo que eu queria não. Na verdade, eu queria fazer Comunicação Social, porém eu enveredei no curso de Letras por conta disso e também pela questão da concorrência. O curso de Comunicação era altíssimo e eu disse que não dava para mim não. E fui.

Docente 2:

Minha motivação era a satisfação de resolver os problemas e poder ajudar o outro a entender e a compreender a Matemática, sabe...[...] Mas acho que teve uma coisa que me motivou de verdade: eu tinha uma grande admiração por um professor de Matemática devido sua organização e

como ele explicava... Eu tinha 15 anos no 1º Grau e a forma como ele transmitia o assunto me empolgava e achava muito bonito. Isso ficou na minha cabeça, pois quando eu ensinava na lousa, tinha aquela inspiração para organizar os gizes de todas as cores, os quadrados e tudo. Primeiro escolhi o magistério porque eu gostava de ensinar, e segundo porque teve alguém que me inspirou na organização e na transmissão. Acho que todos têm aquela inspiração, principalmente no início. Cantores, por exemplo, começam imitando algum outro cantor, até que, depois, você tenha sua própria característica ou maneira de ser. Eu me lembro dele! O nome dele era Liberato! Ele já morreu, mas me marcou, mesmo depois de quase 40 anos [...].

Docente 3:

Foi por isso! Por que eu conversando com algumas amigas e aí “menina tu gosta tanto de planta, gosta tanto de bicho...” que eu ainda criei muito bicho, sempre tive muito essas coisas em casa; coelho, cachorro, gato, na época que a gente podia criar periquito, papagaio, essas coisas todas. Aí como eu já saía de um curso que eu não me identificava muito, né!? Não gostava de jeito nenhum, não me sentia bem, não quis ficar de jeito nenhum na Teleceará, na época, eu não quis! Aí eu resolvi fazer Biologia e realmente eu gostava de Biologia e até hoje eu gosto!

Docente 4:

Tentei quatro vezes sim, é quatro vezes sim, porque é assim: é três vezes pra... Porque o meu sonho era entrar para agronomia na UFC né, e não dava, aí quando foi que eu fiz primeira vez pra Geologia e passei, passei pra Geologia teve um ano e meio praticamente, aí naquela época Geografia, você podia fazer de manhã e outro curso à noite ou vice-versa. Aí teve um momento, eu só traba-

lhava um expediente que era do Estado, aí quando eu vi que não dava pra fazer os dois, eu tranquei Geologia, até chegar lá. [...] Aí fiz a licenciatura em Geografia e depois fiz o Bacharelado, aí como já tava atuando na área...

Docente 5:

Eu jamais imaginava em ser professor, porque eu comecei minha carreira profissional como locutor de rádio, numa rádio do interior e fui fazer Técnico em Contabilidade porque só existiam essas duas opções: ou Normal, pra ser professor; ou Técnico em Contabilidade, e enfim, eu conclui o 2º grau em Técnico em Contabilidade. Terminando o 2º grau eu prestei exame de vestibular pra é... o curso de Filosofia na UECE e fui aprovado, né! E comecei a graduação nos anos 80, 1984 exatamente como estudante de Filosofia da UECE, já no quarto semestre, por volta do ano de 86, eu comecei a lecionar como professor não de Filosofia, mas de História, Geografia, Educação Moral e Cívica, OSPB, que eram as disciplinas do currículo escolar da época.

Ao serem cruzados tais depoimentos com as discussões traçadas à luz dos relatórios estudados, do século XIX ao século XXI, não causaria surpresa o fato de os docentes enfatizarem a escolha pelo magistério ser guiada muito mais por critérios subjetivos, do que por critérios técnicos. Na escolha pesaria, favoravelmente, a questão de gosto e do palpite. Nesse último caso, o parâmetro era a concorrência no vestibular. A título de exemplo, observa-se o professor de Matemática enfatizar que gostava da forma como seu professor ensinava à turma. Isso teria pesado na ocasião em que escolheria pelo curso de licenciatura. Quanto à professora de Língua Portuguesa, a escolha se deu por um palpite do seu professor de redação. Uma primeira opção dela seria o curso que a formaria jornalista. Sentindo a deficiência do estudo, queixa-se de ter sido aluna da escola pública, a concorrência para a licenciatura em Letras era inferior à do curso de comunicação Social. Devido

ao professor ter chamado à atenção dela para tal fato, a escolha pelo magistério pesou na ocasião da inscrição ao vestibular. Nesse sentido, a fragilidade da formação na escola pública era o motivo apontado que encaminharia aqueles a ingressarem nos cursos de licenciatura na década de 1980. Devido à concorrência pesar na aprovação dos cursos, o sistema vestibular desfavorecia àqueles que provinham da escola pública. Sendo alunos com menor índice de aprendizagem nas disciplinas de “núcleo duro”, tinham a menor chance de aprovação nos chamados cursos “nobres” do sistema superior de ensino.

Ao adentrarem no ensino superior lhes vinha a convicção de que logo estariam em sala de aula. Os cursos de licenciatura no Brasil sempre demandaram carências sociais. Os sistemas de ensino, sempre à mercê do ingresso de novos professores, colaboram com o imaginário coletivo ao alimentar a ideia, comprovada na prática, de que o ingresso nos cursos de licenciatura traz a esperança do emprego mais rapidamente, antes de outras formações superiores. Tal sentimento nutria o imaginário daqueles professores que participaram da enquête. Por isso, em suas falas há expressões que reforçam tal ideia.

Aprender na prática

No que se referia à formação recebida na universidade, durante o curso de licenciatura, articulada com o mundo do trabalho, o estudo procurou puxar dos participantes a relação entre teoria e a prática na formação docente. Tendo em vista se tratar de uma instrução na qual os profissionais têm a tradição de ingressarem no mercado de trabalho, mais rapidamente, alguns antes até das disciplinas de estágio, havia a contribuição daquilo que cada curso elegia como matriz curricular, no campo teórico e prático-metodológico, na formação dos docentes, que fosse suficiente para o exercício profissional.

Tal entendimento deve considerar as assertivas apresentadas por Sacristián (1999) acerca da teorização sobre a profissionalidade da profissão docente. Considera o referido autor que os docentes, ao saírem do ambiente acadêmico, responsável pela formação, trazem no bojo um monopólio de saberes, que podem ser traduzidos como “regras” das

atividades prestes a realizarem, no cotejo da sala de aula. No entanto, a profissão, segundo ele, se define mesmo é pelas suas práticas. É na sala de aula, entendida como um espaço reservado não apenas para ensinar, mas também onde o professor recebe uma carga de influências informais, decisivas na condução do processo ensino-aprendizagem. Tais influências informais tendem a constituir, segundo o referido autor, um “esquema prático”, enraizado na cultura escolar. Nesse sentido, entre o que a formação inicial possibilita ao professor e a realidade objetiva da escola, o docente vem para intervir nos aspectos formais da aprendizagem do conhecimento categorial, manifestam-se os esquemas práticos, entendidos como perícias aprendidas no cotidiano escolar pelos docentes. Eles exprimem o “saber-fazer” didático na sala de aula.

A categoria **Aprender na Prática** vai ao encontro da reflexão acima. Ao ser perguntado aos docentes se a sua formação universitária teria sido suficiente para a atuação em sala de aula, eis uma síntese das respostas:

Docente 1:

A minha formação universitária foi muito boa no sentido de abrir os horizontes, criar uma postura crítica das coisas, mas no dia a dia da sala de aula, não ajudou muita coisa não, quase nada. A partir das experiências que você vai vivendo, é que vai se aprimorando. Eu acho que hoje, com 21 anos de magistério e no Estado, eu acho que sou muito melhor profissional do que quando eu entrei. Tem gente que acha que quando entrou, tinha mais vontade e disposição, mas a experiência é que me fez ser o profissional que eu sou hoje. [...] A Universidade é uma alavanca. Ela abre seus horizontes, lhe mostra novas coisas, e eu não vou dizer que você não aprenda, porque a gente aprende muito. Mas a realidade dentro da sala de aula, o que se vivencia, é totalmente diferente, porque a teoria é bem diferente da prática. O dia a dia, os problemas que vão surgindo, as situações, é aí que você vai desenvolver as técnicas que na Universidade não vão lhe ensinar.

Docente 2:

Uma coisa que eu vejo é uma grande distância da universidade e do trabalho, pelo menos na minha época. Hoje, tem esses cursos de capacitação, mas não sei se a universidade está voltada mesmo para a licenciatura. Porque, quando me formei, o curso de licenciatura mais parecia um bacharelado do que uma própria licenciatura em Matemática. Os conteúdos eram de bacharelado em Matemática com coisas profundas – se bem que a gente deve aprender coisas profundas – mas, eu creio que existe essa distância de como realmente é a escola, do que se precisa na escola, como se desenvolvem os assuntos. [...] As cadeiras de didática eram tão poucas, porque nós vimos mais os teóricos da didática do que a didática em si, ou seja, faltou algo que aproximasse mais a universidade e a escola. Um exemplo: a gente aprende muito sobre derivados de todos os jeitos da Matemática, bem profundo mesmo, mas esquece de ver a aritmética, a álgebra do Ensino Médio que os alunos vão usar... Em outras palavras, quando a gente sai para a docência, saímos com o que aprendemos no nosso Ensino Médio e não da Universidade.

Docente 3:

Não, não! Eu adquiri a prática, ela me deu a base, a Universidade Federal do Ceará é uma excelente universidade. Então, ela obriga o aluno a estudar. Ou ele estuda ou ele não passa nas disciplinas. Entendeu? Então ela me deu uma base, porque eu realmente pra eu poder dar aula eu sentava e pegava quatro, cinco livros e preparava, até hoje eu ainda estudo, olha eu estou com aqueles livros abertos estudando e preparando, porque cada modelo... Embora eu tenha um monte de coisas no computador, mas eu mudei o livro didático, eu não posso usar mais aquelas mesmas avaliações, eu tenho que

olhar, que avaliar questão por questão, analisar, porque muitas vezes nem tem. Então, eu tenho um monte de questões que eu não posso usá-las, é isso que eu faço. Na realidade eu fico olhando questão por questão e olhando se tem, porque eu já tenho muita coisa né?! Porque há quantos anos eu dou aula! Então, eu fico analisando as questões, adaptando. [...] Muita coisa! Na prática do dia a dia

Docente 4:

Não muito! Né, como eu frisei anteriormente, eu tive que correr atrás. É... o meu professor de Didática, ele dizia que nunca tinha entrado numa sala de aula, foi entrar em sala de aula na universidade e era professor nosso de Didática, porque naquela época não tinha concursos e era os cabos eleitorais que arrumavam os contratos de trabalho, tanto no ensino básico, né? Quanto no ensino superior. Ele dizia mesmo “rapaz eu tou aqui porque me botaram pra fazer isso, pra ser professor de Didática”. Como ele era diretor de um colégio particular, lá ele dava aula de Didática, e eu tive Didática I, Didática II e acho que Planejamento de Ensino. As três cadeiras quase tudo era ele! Professor diretor. Quer dizer, nesse caso assim da parte de didática eu fui aprendendo com o tempo, só, lógico! Que com o tempo também me esprelhando naqueles professores que eu via que fazia o trabalho e realmente dentro da sala de aula você conseguia absorver aquilo dele. Tinha alguns mestres, né?! Tinha mestres relapsos e na faculdade eu ainda consegui ter alguns e alguns do Ensino Médio também, eu aluno do Ensino Médio, tinha professor aí, professor daqui do Liceu que pra mim era o referencial. A forma dele dar aula, de organizar, os grupos que, me valeu muito de lição também! Mas aí, quanto à questão de conteúdo eu tive que ir para os livros.

Docente 5:

Não. Não foi não! Eu tive que estudar muito sozinho, muito individualmente, entendeu? E, eu morava no interior, como eu disse eu era locutor de rádio no interior e meu sonho era fazer faculdade de filosofia ou de jornalismo. Eu tentei primeiro pra filosofia e consegui ser aprovado, aí depois acabei me envolvendo com o ensino e abandonei a ideia do jornalismo, mas eu queria mesmo era a filosofia, mas eu precisei estudar muito sozinho, muito é, [...] E isso me ajudou, isso me complementou. E eu consegui assim sozinho fazer esse tipo de estudo.

Aprender a ser professor no dia a dia da sala de aula. Aprender conforme a rotina didática e pedagógica da escola. A ser conduzido, didaticamente, no processo ensino-aprendizagem, por meio da observação do trabalho de colegas que ministravam outras disciplinas. Eis a síntese das ideias expressadas nas falas dos docentes. Onde se localiza a fronteira que separa a formação universitária para o saber docente no ambiente escolar? Pelo visto, tal fronteira imaginária ainda prevalece como entrave na formação docente no Brasil. Mesmo que a integralização curricular dos cursos de licenciatura hoje exija uma carga horária obrigatória em atividade de estágio e as formações busquem, cada vez mais, aproximar, a todo instante, por meio de atividades complementares, os alunos com o mundo escolar. Os depoimentos de docentes, recém ingressos no sistema de ensino, ainda denunciavam ser a realidade escolar muito diferente e distante daquilo que as faculdades reservaram durante a formação.

No caso dos docentes participantes desta pesquisa, suas formações aconteceram na segunda metade da década de 1980. Formações orientadas pela seguinte legislação: Lei 4.024/61 e Lei 5.692/71. Ambas adaptadas aos interesses políticos do Estado de exceção, que resguardavam a Doutrina de Segurança Nacional.

Tal amparo daria suporte legal a uma estrutura curricular não liberalizante, tendo em vista o recrudescimento da centralização pedagógica da escola de 1º e 2º grau, influenciado pelo “tecnicismo pedagógico”.

A formação superior docente, a partir de então, não ficaria imune à influência ideológica de tais matrizes. Assim, no final da década de 1980, quando aqueles professores estavam sendo certificados pelas universidades como docentes, porque possuidores do título de licenciatura plena numa área do saber, traziam no âmago da formação o peso de uma hierarquia curricular, ausente de qualquer perspectiva de diálogo com o mundo social e cultural. De tal forma, mesmo que tenham tido acesso a algum estágio, acredita-se ter acontecido à revelia do faz de conta, pois o sistema fechado não permitia a abertura de uma reflexão crítica sobre a formação. Desta feita, a maioria dos professores que foi chegando à escola, fosse pública ou particular, caiu na sala de aula, teve a aprendizagem do ofício docente, intuitivamente, desassistido de qualquer suporte pedagógico, constituído no cotidiano da lida escolar.

Sacristán (1999) admite a passagem dos professores do esquema prático, uma rotina presente no ambiente escolar, para o esquema estratégico, entendido como um princípio regulador entre o nível intelectual e prático na ação pedagógica. Consoante isso, admite-se que na medida em que tais professores foram se espelhando em outros colegas e dirigindo suas ações em sala de aula por processos miméticos, mesmo que sustentados nas rotinas e ritos escolares, foram tomando consciência da ação, ao ponto de serem capazes de resistir à estrutura burocrática e ressignificar os procedimentos didáticos e metodológicos. Sendo assim, os profissionais do ensino que “acidentalmente” se viram formados para a sala de aula passaram a gostar da disciplina e da docência, na medida da apropriação do “esquema estratégico”.

A relação com a disciplina no ofício de ensinar

Quando perguntado aos docentes a importância que eles atribuíam à disciplina que ministram, pode-se perceber:

Docente 1:

Eu acho fundamental. A comunicação é fundamental em tudo, porque se você não se comunica, não entende o mundo ao seu redor, você não vai fazer nada, não vai

poder estudar matemática, física, história, geografia, nada. Você tem que saber se comunicar, entender o mundo ao seu redor, interpretar e saber se colocar, se posicionar sobre alguma coisa, porque se você não souber se posicionar sobre alguma coisa, você não vai ser nenhum profissional, não vai fazer nada na vida. Hoje, as pessoas estão acordando para isso, e a prova do Enem é um exemplo disso porque as questões estão contextualizadas, focadas na linguagem e na interpretação.

Docente 2:

A gente vai perceber que, hoje em dia, não se vive sem a matemática, por exemplo: no supermercado vai precisar saber calcular, saber sobre juros, proporção, razão e outros. Se você tem esses conhecimentos básicos da matemática será menos enganado, porque você poderá fazer os cálculos, nem que seja na sua calculadora, mas você terá uma ideia do que irá acontecer no seu dia a dia. [...] Eu digo até assim: “A melhor matemática é a que você aprende no dia a dia, que você vai ver”. Aí os alunos dizem: “Mas professor, eu não vou aplicar equação de segundo grau no meu dia a dia”. Eu respondo: “Tudo bem, mas o menino que vai programar seu computador e que você vai passar a noite toda no facebook, esse menino vai quebrar a cabeça para fazer o movimento das imagens que você vai usar”. [...] Pena que, muitas vezes, a escola parte muito para álgebra e esquece o lado da prática e, muitas vezes, os alunos não têm um raciocínio lógico abstrato e acha isso chato porque o abstratismo dele não veio ainda, ainda está tudo no concreto. [...] Quando eu comecei a ensinar está do mesmo jeito que hoje, depois de 30 anos de magistério. O interessante nesses 30 anos de magistério é que a dor do aprender a matemática é a mesma. Os alunos a veem ainda temerosos, como um bicho de sete cabeças. O relacionamento deles, de forma

geral – retirando um pequeno grupo de alunos que quando vai para o abstrato se dá bem – mas na sua maioria, é a matéria que mais detestam. Se pudessem, sempre diriam: Quem inventou a matemática para eu matar?. A relação é de tamanha distância que quer matar a pessoa que inventou a matemática.

Docente 3:

Serve pro dia a dia, né?! Por exemplo, eu digo muito isso a eles, se eu não me conheço como é que eu vou, por exemplo, saber dizer o que eu estou sentido, até mesmo pra eu conversar ou pra eu ir pro médico, pra eu ter um namorado, pra eu namorar. Eu estudando biologia, eu conhecendo um pouco do quê que eu tenho, o que o outro ser vivo tem, o quê que eu preciso pra sobreviver, a minha própria vida, né?! Pra mim é vida, a Biologia na realidade serve pra minha vida. Eu estudando a biologia eu sei por que eu preciso do outro ser vivo, a importância do outro ser vivo pra mim, dele estar vivo pra mim, então, eu estou estudando a minha vida e o que se relaciona com a vida. A Biologia não é o estudo da vida? Então eu estudando a Biologia eu sei realmente como é que eu vou viver bem, o que eu preciso pra eu me conhecer, conhecer aquele outro, né?! Estudando a Biologia

Docente 4:

Com essa nova sistemática de avaliação do ENEM, eu acho que a Geografia foi a mais privilegiada. Eu até brinco com meus colegas, que eu digo: olha, é a única área do conhecimento que ela é capaz de interdisciplinarizar com as demais! A Geografia eu posso dar uma aula... eu tô dando um assunto na Geografia que eu posso puxar pra Química, pra Física, pra Biologia, Língua Portuguesa nem se fala! Né?! Pra Matemática, pra História; assuntos mesmo, que cai na prova do ENEM hoje, você pega lá e tá

aqui, você contextualiza aquela questão e você vai trabalhar as competências e habilidades dos alunos, interdisciplinarizando aquela questão e que eu não vejo muitas vezes nas outras áreas do conhecimento essa facilidade tão grande. Essa visão mais holística, essa visão mais geral, Geografia traz, então, houve um privilégio muito grande. Você pegava às vezes questões de Geografia nas áreas de humanas, onde a prova voltada pra história, mas aquele assunto eu trabalhei na Geografia! Pra você ter uma ideia na última prova de matemática do ENEM três questões são assuntos trabalhados na Geografia. Língua Portuguesa, os últimos temas de redação eram trabalhados em Geografia, a parte ecológica e a parte populacional, tudo isso! Aí, eu vejo uma importância muito grande dentro da nossa área.

Docente 5:

Os alunos ainda têm uma visão muito romântica do que é a Filosofia. Eles ainda acham que o professor de Filosofia é aquele cara que não toma banho, que é avesso a qualquer coisa, que é ateu... Pensar em professor de Filosofia dentro dos padrões [...], que tem uma racionalidade, é um estigma, um paradigma. É algo que ainda está mudando. Para eles, o professor de Filosofia não faz a barba, não corta as unhas, que fica olhando para o tempo... Eu procuro mostrar a eles que a Filosofia não é isso. Filosofia é a possibilidade de você ter um olhar crítico sobre a realidade. Como dizia Kant: “Nós não aprendemos filosofias, nós aprendemos a filosofar”. A gente aprende a discutir, a refletir sobre a realidade. Dentro desse ponto de vista, qualquer um de nós pode desenvolver o pensamento crítico, reflexivo, que é o pensamento filosófico. Mas, claro, que a filosofia requer uma sistematização do conhecimento, uma fundamentação. Não é um achismo. [...] Não é “eu acho isso”, “eu acho aquilo”. É ter uma visão crítica, reflexiva do mundo.

Não comportaria aqui um aprofundamento sobre a relação dos alunos com o saber. No entanto, ao se procurar estabelecer conexão com a importância que os docentes atribuem à sua disciplina, no âmbito escolar, consubstanciado nos recortes acima expostos, pega-se carona na matriz teórica de Bernard Charlot (2008). Sem nenhuma pretensão de ferir os postulados epistemológicos de tal teoria, mas reconhecendo sua importância para compreender o sucesso ou fracasso escolar, procurou-se, apenas, ilustrar tal análise como tentativa de refletir a relação dos professores com a disciplina que ministram. Corroborando com o referido pensador, a disciplina, a exemplo do saber, tem uma dimensão social. Porque se dá numa relação interacionista entre o “eu” sujeito epistêmico, aqui sinalizado como o professor e os “outros”, sinalizados como alunos. Como na relação dos professores com a sua disciplina se dá o processo de ensino aprendizagem, nesse ínterim ocorre a relação dos alunos com o saber. Assim, tais relações passam a ser entendidas com o mundo social e cultural, onde os protagonistas interagem entre si. Destarte, a relação dos professores com a disciplina que ensinam constitui uma intimidade epistêmica, ao ponto de se assumirem como profissionais que gostam do que ensinam, a enaltecer o papel social da referida disciplina, no texto da vida e da escola básica.

Eis como são demonstrados os sentimentos e para onde apontam os olhares de tais docentes. Todos reconhecem a importância da disciplina associada ao dia a dia dos alunos.

Na continuidade, finalização desta etapa da pesquisa, depois de mais de duas décadas dedicadas ao ensino público no Ceará, foi perguntado como eles definiam a docência.

Docente 1:

Hoje, a docência nesse contexto é um desafio, um grande desafio.[...] Por incrível que pareça, apesar de terem muitos problemas, afinal todos sabem que a educação, pelo que mostram os estudos, o nível de aprendizagem tem diminuído muito, eu tenho percebido alguns avanços, principalmente na educação pública. Eu vejo, do tempo que eu entrei para cá, que está mais organizado, tem mais organi-

zação, porque quando eu entrei, eu achei muito mais precário. Eu vejo que hoje tem mais políticas voltadas à educação, não é que esteja perfeito, claro que não está, ainda está muito aquém. Entretanto, quando eu estudava mesmo não tinha livro. Quando eu entrei no Estado, na época que eu dava aula, eu levava o giz para sala de aula e copiava os textos na lousa porque os meninos não tinham livros. O Estado, o Governo Federal e o MEC não tinham livros para o Ensino Médio, tinha apenas para o fundamental. Não tinha máquina de xerox na escola. Hoje, temos máquina de xerox, laboratório de informática. Eu acho que as coisas caminharam, apesar de que muito lento e ainda precisam ter transformações mais eficazes, mas que houve mudanças, avanços houve. Hoje, tem livros em todas as escolas públicas, todas têm laboratórios de informática, de ciências e outros. Muita coisa teve avanço sim.

Docente 2:

De volta com a docência, faço a analogia com a imagem do professor: você ensina de acordo com o que você aprende: se você aprendeu apenas a se preparar, você só ensinará para preparar porque não sabe de outra maneira. Minha tia, por exemplo, ensinou os meninos com a palmatória, porque aprendeu com os castigos físicos também. A gente, muitas vezes, aprende durante 12 anos na escola, passa mais 4 anos na Universidade e somente aprendeu uma coisa na vida: preparar para um objetivo. Faltou a essência de ensinar e aprender. Faltou a psicologia do processo de ensino-aprendizagem. Essa questão de preparar é tão enraizada que, quando vimos as disciplinas didática, psicologia da adolescência e outras voltadas para o ser, nós, alunos de Graduação em Matemática, achávamos chato, porque estávamos tão acostumados em preparar, preparar, preparar, resolver, resolver, resolver que não compreendíamos a amplitude e a essência do ensinar e da educação.

Docente 3:

Eu acho que é dividir um pouquinho o saber, integrar, me relacionar; estudar, estudar junto com eles, passar um pouquinho da minha experiência, da minha vida e do meu saber. Eu acho que seria isso. A docência é mais isso, é uma doação, é um compartilhamento, uma interação e eu sinto falta disso, essa troca. É uma troca de saberes, experiências, pra mim a docência é isso.

Docente 4:

Eu continuo apaixonado pela docência, sabe? Eu saí de sala de aula, aí sou professor da rede pública estadual e municipal, e até agosto do ano passado, que foi quando nós assumimos, eu era também da rede particular. [...] Aí continuo apaixonado, né?! Saí de sala de aula, mas às vezes eu fico vendo: rapaz, meu lugar é na sala de aula! Meu lugar né esse trabalho não! Na sala de aula, eu trabalho com o regimento da escola, trabalho com as normas de conduta que foram criadas antes, mas o meu aluno me respeita, me respeita! [...] Eu prefiro conquistar, naquela coisa do meu dia a dia, com a minha sala, porque eu vou conquistando com ele, conversando com eles, né?! E a gente passa até a ter uma certa afinidade. Isso tá às vezes me marcando, sabe? É, que é uma das coisas que eu faço de gestão, que a gente não tá conseguindo. É essa simpatia por parte do aluno.

Docente 5:

A relação entre as pessoas, o respeito, a liderança... A gente vê isso teoricamente, mas na prática, você aprende a conquistar o espaço, aprender a respeitar as pessoas, reconhecer os limites das pessoas, ter o olhar crítico para reconhecer as falhas das pessoas e ajudar a superar essas falhas, sem nenhuma repressão, nem deixar as pessoas em uma situação constrangedora. É saber

conduzir essas questões positivas e falhas de forma satisfatória até atingir um objetivo. Em resumo, é você ser eficiente, fazer bem feito, ser eficaz, atingir os objetivos e ser efetivo, que é manter uma regularidade nisso tudo. É procurar fazer as coisas bem feitas com as pessoas, mesmo com as dificuldades, focando sempre os objetivos da escola: que os alunos aprendam, que gostem da escola, que eles cresçam, que saiam melhores do que a forma como entraram, mantendo a regularidade disso, para que não sejam casos esporádicos, mas contínuos. É a eficiência, a eficácia e a efetividade. É minha atividade profissional. Meu nome é Francisco, mas não sou Franciscano. Não sou daqueles que é amor, é uma missão dos deuses. Professor é minha profissão. Da mesma forma que escolhi ser professor, poderia ser médico, advogado ou outros. É o meu trabalho que escolhi desenvolver, e procuro aprimorar cada vez mais, agindo profissionalmente e racionalmente diante disso.

A carga simbólica trazida pelos recortes acima é enfática em destacar a relação de pertencimento dos docentes com a escola, com a disciplina e com a profissão. Cada um está convencido de que gosta de ensinar a disciplina que escolheu, e gosta, também, da sala de aula. Passadas mais de duas décadas, o universo escolar representa algo identitário na vida daqueles protagonistas.

Diante do desafio de ensinar jovens, conforme as regras e os ritos da educação formal, na esperança e crença num mundo melhor, desceram-se as cortinas, ilumina-se a ribalta e os professores entram em cena no palco da vida para representar o espetáculo de ensinar pessoas, no contexto sócio histórico. É a docência que se anuncia, no final da orquestra, no ritmo do bumba, a dar o norte por onde segue a sinfonia que decanta a glória do saber. Eis o sentido da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando esta pesquisa estava em fase de finalização, entrava na pauta nacional da política educacional uma nova proposta de reforma ao Ensino Médio. Não por coincidência, a retórica da nova proposta de reorganização do Ensino Médio trazia semelhanças com as acusações encontradas nos documentos e livros estudados nessa investigação: um ensino desconectado da realidade, incapaz de orientar os jovens para o mundo do trabalho e focado no acesso ao ingresso no ensino superior.

O presente trabalho aqui se encerra. Mas não se esgota a questão. Pode-se acrescentar que aqui se inicia a continuidade da discussão. Os dados apresentados pela pesquisa não impedem que se arrisquem alguns palpites acerca da disparidade que acompanha o ensino secundário brasileiro, do século XIX até os nossos dias.

Até que ponto a tradição do ensino médio brasileiro, humanista e propedêutica, apontada e identificada pelo poeta maranhense no seu relatório como o “mau de nosso ensino” foi, concretamente, reelaborada e superada no atual estágio do sistema educacional brasileiro? Como a docência no ensino secundário foi ganhando sentido, político e pedagógico, no ambiente cultural e educacional, ao longo da evolução da nossa experiência escolar? Hoje, frente aos novos paradigmas educacionais, qual o sentido da docência num modelo de escola democratizada?

Eis a questão de onde se partiu nesta pesquisa. A educação democratizada representa o modelo de escola pública na sociedade contemporânea brasileira, marcada por contradições sociais, decorrente do in-

gresso no seu espaço de novos sujeitos sociais, historicamente afastados de suas salas de aula. A contradição consiste, precisamente, entre a abertura ao novo/velho público, nem sempre disponível a aprender o conhecimento e a adquirir novos hábitos e atitudes que não se choquem com os padrões estabelecidos. O desafio do ofício docente hoje está na capacidade de mobilização destes novos sujeitos rumo à conquista do conhecimento. O sentido da profissão se consolida na medida em que o sucesso escolar se torna possível.

Sem pertencimento a território definido e por não ser nutrida por interpretações fechadas, em seu quadrante inquiridor, permeável ao diálogo interdisciplinar com outros campos de saber, a pesquisa educacional, ora apresentada, tende a contribuir com uma reflexão sobre a evolução educacional brasileira, a partir de ressignificação do passado, a refletir o presente e a vislumbrar as mudanças num próximo futuro.

Ao ser considerada a pesquisa educacional um campo de possibilidade interdisciplinar em seu movimento, não cristalizada e aberta às múltiplas abordagens epistemológicas e metodológicas que contribuam com o conhecimento, gravita na órbita de um universo amplo seguindo o estatuto das Ciências Humanas.

Por este prisma, foi instigante pesquisar sobre o sentido da docência na escola secundária brasileira. Ao ser lançado tal olhar sobre o referido nível escolar, tentou-se encontrar respostas para os problemas que ainda sinalizam a fragilidade do nosso sistema educacional, no atendimento universal de matrícula das populações menos favorecidas.

Nesse sentido, entende-se que a escola média se configura como uma das etapas decisivas na vida dos seres humanos. Dela depende o “progresso” dos indivíduos e da sociedade. Porém, o termo “progresso”, longe de qualquer alusão ao positivismo clássico, é compreendido como algo histórico e a humanidade assim se dirige. Nesse sentido, a palavra vem para atender ao desafio que a sociedade lança à escolaridade de nível secundário. Podemos refletir o tamanho desse desafio. Um nível de ensino a formar intelectualmente os indivíduos com base na cultura geral e preparar seres capazes de ingressar no mundo do trabalho. Nesse sentido, a continuidade da sociedade, o desenvolvimento econômico,

social, político e cultural vai atrelando seu futuro a esse empreendimento. Isso é progresso. O contrário disso é retrocesso.

Na década de 1950, Fernando de Azevedo, na sua clássica obra *Sociologia Educacional*, trouxe uma contribuição à compreensão do conceito de Sistema Escolar. A constituição do sistema escolar numa sociedade moderna denuncia seu grau de complexidade. Representado de forma piramidal, hierarquicamente vertical, o modelo azevediano destaca, na zona intermediária do sistema, o ensino médio. Tal nível visa atender as demandas do ensino primário. Sua função é dar continuidade ao estudo das pessoas, proporcionando um aprofundamento da cultura geral e despertando vocações para o ensino superior.

Embora as iniciativas políticas no Brasil tenham sido de cima para baixo e não tenham surtido o efeito sobre a oferta da educação popular, não se pode ignorar o fato de que passava pela agenda do governo a preocupação com o destino da educação nacional.

Lamentavelmente, os relatórios estudados, contemplados num longo período de quase três séculos, associados aos demais materiais bibliográficos e documentos estatísticos do governo estudados, demonstram limitação e imprecisão para se chegar a uma sombria conclusão sobre tal nível no atual estágio de desenvolvimento do sistema nacional de ensino. Sombrio na sua dinâmica curricular e rotina pedagógica, que não consegue se dissociar do caráter propedêutico ao ensino superior. O Enem vem a comprovar isso. Sombrio em relação a uma política de formação inicial e continuada de professores. Sombrio, na dimensão curricular. Não consegue articular a formação dos jovens ao mundo do trabalho, conforme reservado na LDBEN. Sombrio na lentidão em ampliação do empreendimento de novos prédios escolares, com a infraestrutura pedagógica necessária – bibliotecas, laboratórios, salas de multimeios e quadra poliesportiva – à formação com qualidade. Sombrio, mais ainda, na questão salarial docente.

Se na segunda década do século XXI ainda cabe a pergunta sobre o papel do ensino secundário e o sentido da docência no sistema educacional brasileiro, pelo fato de se perceber palidez nas intenções políticas de uma orientação curricular capaz de ruptura com a tradição preparatória ao ensino superior, vem à baila a questão lançada por Durkheim

(2001), segundo a qual quando se lança questionamento sobre o papel da educação, em busca de compreender o sentido, é sinal que o sistema de ensino é falho. Conclui-se que o sistema nacional de ensino constituído a partir da primeira metade do século XIX, consolidado ao longo do século XX, apresenta-se cheio de lacunas no século XXI. Porque não consegue dar ao ensino médio sua verdadeira vocação pedagógica que lhe reservam os sistemas educacionais modernos.

Nesse sentido, a pergunta pelo sentido busca resposta que aponte o porto onde deve ser ancorado no mar revolto da educação básica. Âncora não lançada, o ensino médio representa um barco, não à deriva, mas navegando, ora na calmaria, ora na turbulência, à mercê de marés políticas, pedagógicas e ideológicas, que em quase nada facilitam sua identidade no sistema nacional de ensino. No entanto, antes de qualquer conclusão, em uma coisa a pesquisa não conseguiu comprovar o contrário: tradicionalmente o ensino médio brasileiro, foi no passado, e continua sendo no presente, propedêutico ao ensino superior.

Tradicionalmente, o currículo escolar do ensino secundário brasileiro foi destinado ao ensino das elites. Entre uma proposta curricular de orientação humanista e uma orientação pragmática para coisas úteis, as decisões políticas, pedagógicas e ideológicas privilegiaram a primeira opção. Com isso, tal nível de ensino, da segunda metade do século XIX aos dias atuais, tem sido orientado, pedagogicamente, para uma formação de base curricular apegada a um formalismo beletrista, em contraposição a uma formação de base científica.

No entanto, as riquezas das informações ali descritas servem de pistas, porque instigam o debate para que se busque recompor o mosaico da complexa educação nacional do século XIX às primeiras décadas do século XXI.

Ao serem consideradas as contradições da sociedade brasileira, tendo em vista a escola básica, em via de democratização, garantir a matrícula dos novos sujeitos sociais, cujos comportamentos e atitudes batem de frente com a tradição escolar, tem sido desafiador às metas estabelecidas para o alcance da qualidade do ensino. Particularmente no tocante à autoridade dos professores, submetidos a uma jornada exaustiva de trabalho de 40h/a semanais, frente aos salários baixos e às pres-

sões governamentais sobre os resultados das avaliações que pesam sobre os indicadores educacionais.

Pensar hoje o sentido da docência no ensino médio é estabelecer sintonia com a necessidade de uma prática capaz de mobilizar, intelectualmente, meninos e meninas em sala de aula visando ao sucesso escolar. Aliada a tal caminho, a necessidade de se construir um entendimento acerca da profissionalização do ensino, levando-se em consideração o conjunto de contradições que caracterizam a sociedade contemporânea.

Fica assegurado àqueles que, porventura, discordem do ponto de vista, paráfrase freiriana da visão de um ponto, ao tomar distância de um caminho cristalizado, o direito do contraditório, na mesma altura desta produção acadêmica. No entanto, para aqueles simpatizantes de uma leitura que foge das certezas, com a convicção da imprevisibilidade da história, eis um olhar a apontar horizontes, não se digam novos, mas diferentes, capazes de conduzir ao pensamento crítico, sem a pretensão de fazer justiça com as próprias palavras.

REFERÊNCIAS

- ABREU, J. A educação secundária no Brasil: ensaio de identificação de suas características principais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 86, n. 212, p. 39-84, 2005.
- ALARCÃO, I. Contribuição da didática para a formação de professores. In: PIMENTA, S. G. *Didática e formação de professores: percurso e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALMEIDA, J. R. P. de. *História da instrução pública no Brasil: 1500-1889*. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.
- ALMEIDA JÚNIOR, A. Antes do “ensino livre”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, INEP, v. 15, n. 41, jan./mar. 1951.
- ANDRADE, F. A. de. *Bancários na via da cooperação: a luta pela educação básica em Fortaleza*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1999.
- ANDRADE, F. A. de; DIÓGENES, E. M. N. *Das cadeiras avulsas à “Educação Para Todos”*: caminhos do ensino secundário brasileiro. Curitiba: CRV, 2013.
- ARIËS, P. *História social da criança e da família*. São Paulo: LTC, 1981.
- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. 5. ed. São Paulo: Editora USP, 1964.
- AZEVEDO, F. Sistemas escolares. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. *Educação e sociedade*. 13. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.
- BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Ed. Shwarcz, 1996.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 20, 31 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Todos pela educação no município: um desafio para dirigentes: pacto pela infância*. Brasília, DF: UNICEF/CECIP/MEC, 1995.

BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BURKE, P. *Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CALDEIRA, J. *História da riqueza no Brasil: cinco séculos de pessoas, costumes e governos*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2017.

CAOS na educação: decadência do ensino se arrasta há anos mas só chamou a atenção com a reprovação no vestibular. *O Povo*, Fortaleza, 20 set. 1992. Caderno A, p. 22.

CARNEIRO, M. A. *O nó do ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2012.

CEARÁ. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Política Educacional. *Censo demográfico do Ceará*. Relatório: Educação, ensino profissional e mercado de trabalho no estado do Ceará. Fortaleza, dez. 1995.

CEARÁ. Secretaria de Educação. *Imagens do ensino no Ceará: 1987/96*. Fortaleza: SEDUC, 1996.

CHAGAS, V. *A reforma universitária e a Faculdade de Filosofia*. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1961.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 4, p. 129-136, 2007.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA – Educação Contemporânea*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, 2008.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1978.

DALAL, R. *A compacta história do mundo*. São Paulo: Universo das letras, 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DIAS, A. de G. Relatório Gonçalves Dias. In: ALMEIDA, J. R. P. de. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989. p. 336-365.

DIÓGENES, E. M. N. *Ensino médio no Brasil: consensos e dissensos: um estudo de avaliação das políticas públicas no campo da educação brasileira*. Curitiba: CRV, 2013.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2001.

DURKHEIM, E. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DURKHEIM, E. *Sociologia e Filosofia*. São Paulo: Martin Claret, 2009.

EBY, F. *História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais*. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Global, 1985.

ESCOLA pública: a revolução de uma geração. *O Povo*, Fortaleza, 18 maio 1991. Cidades, p. 12 A.

FONTANA, D. *História da filosofia, psicologia e lógica*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1963.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FURTADO, C. *Formação econômica do Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1963.

GAUTHIER, C.; TARDIFF, M. *A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOULART, O. M. T. *et al.* (org.). *O desafio da universalização do ensino médio*. Brasília: INEP, 2006.

HILSDORF, M. L. S. *O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

JOSEPH, M. *O Trivium: as artes liberais da lógica, gramática e retórica, entendendo a natureza e a função da linguagem*. São Paulo: É Realizações, 2008.

KUENZER, A. Z. (org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2013.

LIMA, L. de O. *A escola secundária moderna: organização, métodos e processos*. Petrópolis: Vozes, 1970.

LOURENÇO FILHO, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 44, n. 100, out./nov. 1965.

LUZURIAGA, L. *História da educação e da Pedagogia*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

MAFRA, L. A.; CAVALCANTI, E. de C. (org.). *O ensino médio no Brasil: da ruptura do privilégio à conquista do direito*. Brasília, DF: INEP, 1992.

MARCÍLIO, M. L. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

- MCNEELY, I. F.; WOLVERTON, L. *A reinvenção do conhecimento: de Alexandria à internet*. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- MORANDI, F. *Introdução à Pedagogia*. São Paulo: Ática, 2008.
- NÓVOA, A. (org.). O passado e o presente dos professores. *In: NÓVOA, A. (org.). Profissão professor*. Porto: Editora Porto, 1999.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992.
- NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 35-60, 2000.
- NUNES, R. A. da C. Noções sobre a história da escola média. *In: BREJON, M. (org.). Estrutura e funcionamento do ensino de 1^o e 2^o graus: leituras*. 18. ed. São Paulo: Pioneira, 1985. p. 19-37.
- ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. *Panorama da educação 2008: indicadores OCDE*. São Paulo: Moderna, 2009.
- PEGORARO, O. A. *Sentidos da história: eterno retorno, destino, acaso, desígnio inteligente, progresso sem fim*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- PEREIRA, J. B. B. *A escola secundária numa sociedade em mudança*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1976.
- PRADO JÚNIOR, C. *História econômica do Brasil*. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1974.
- RIBEIRO, J. Q. Estrutura didática do ensino de 1^o e 2^o grau. *In: BREJON, M. (org.). Estrutura e funcionamento do ensino de 1^o e 2^o graus: leituras*. 18. ed. São Paulo: Pioneira, 1985. p. 19-37.
- RIBEIRO, J. Q. Formas do processo educacional. *In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. Educação e sociedade*. São Paulo: Editora Nacional, 1987.
- RICOEUR, P. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2007.
- RIVIERO, C. M. L. O cenário educacional: o professor e sua prática docente diante das mudanças atuais. *In: RIVIERO, C. M. L.; GALLO, S.*

(org.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru: Edusc, 2004.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

RUSSELL, B. *História do pensamento ocidental: as aventuras dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 2016.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Editora Porto, 1999. p. 63-96.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWARTZMAN, S. et al. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVA, G. B. *A educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

SOUZA, R. F. de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

SUZIGON, W. Estado e industrialização no Brasil. *Revista de Economia Política*, São Paulo, v. 8, n. 4, p. 4-16, out./dez. 1988. Disponível em: <http://www.rep.org.br/pdf/32-1.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TOMASI, L. de et al. (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/Ação Educativa, 1996.

ZIBAS, D. M. Desdobramentos da associação “público-privado” na administração do ensino técnico no Ceará. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 359-478, maio/ago. 2008.

O AUTOR

Francisco Ari de Andrade

Professor Associado do Departamento de Fundamentos da Educação, FACED-UFC. Professor e pesquisador permanente do Programa de Pós-graduação em educação - PPGE-UFC. Doutor em Educação Brasileira - PPGE-UFC e Pós-doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade Federal de Sergipe.

Visite nosso site:
www.imprensa.ufc.br



[Versão digital](#)

Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará - UFC
Av. da Universidade, 2932 - Benfica
CEP.: 60020-181 - Fortaleza - Ceará - Brasil
Fone: (85) 3366.7485 / 7486
imprensa@proplad.ufc.br

A Universidade Federal do Ceará contribui por excelência para a educação e para a ciência em nosso país. Como um dos seus avanços acadêmicos, merece destaque o desenvolvimento da pós-graduação, que fortalece o pilar da formação de recursos humanos por meio da pesquisa.

A pós-graduação brasileira, sistematicamente avaliada nas últimas décadas, ganha credibilidade, e seus pesquisadores gozam de reconhecimento internacional. Nesse processo, o livro integra a produção intelectual acadêmica das múltiplas áreas que compõem o quadro científico da Universidade e apura os esforços dos pesquisadores que veiculam parte de sua produção nesse formato.

A Coleção de Estudos da Pós-Graduação foi criada, portanto, para apoiar os programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFC e consolidar uma política acadêmica, científica e institucional de valorização da pesquisa, ao franquear o curso da produção intelectual em forma de livro.

