

I Seminário Nacional do Ensino Médio

SENACEM

História, Mobilização, Perspectivas.

Organizadores:

Jean Mac Cole Tavares Santos

Francisco das Chagas Silva Souza

Albino Oliveira Nunes

Francisca Natália da Silva

Augusto Sávio Guimarães do Nascimento

ISBN: 978-85-89872-94-2

UERN • UFAL • IFRN • UFERSA • SEEC/RN

Mossoró • Rio Grande do Norte • Novembro 2011

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

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

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

Mossoró • Rio Grande do Norte • Novembro de 2011

SENACEM – HISTÓRIA, MOBILIZAÇÃO, PERSPECTIVA

© I Seminário Nacional do Ensino Médio

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN

Universidade Federal de Alagoas, UFAL

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

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, UFRSA

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

Comissão Editorial

Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN – Mossoró)

Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN – Mossoró)

Albino Oliveira Nunes (IFRN – Mossoró)

Francisca Natalia da Silva (UERN – Mossoró)

Augusto Sávio Guimarães do Nascimento (IFRN – Mossoró)

Diagramação e Composição

Augusto Sávio Guimarães do Nascimento (IFRN – Mossoró)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

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

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

1 Vários autores.

2 Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-89872-94-2

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

APRESENTAÇÃO

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

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

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

Comissão Organizadora

Comissão Organizadora

Coordenação Geral

Jean Mac Cole Tavares Santos

Comissão organizadora

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

Comitê científico

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

SUMÁRIO

04 • HISTÓRIA E MOBILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA

ENTRE A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA DE HEGEMONIA À MOBILIZAÇÃO DE ESTUDANTES E PROFESSORES NO ESTADO MILITAR: 1968-1971, 357

Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro

O ENSINO MÉDIO MINISTRADO NO CENTRO EDUCACIONAL PATATIVA DO ASSARÉ, 371

Lia Machado Fiuza Fialho • João Batista de Andrade Filho

A IGREJA CATÓLICA E O ENSINO SECUNDÁRIO EM FORTALEZA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX, 384

J.B. Andrade Filho

NARRATIVAS EMERGENTES NO ENSINO MÉDIO: DIREITOS HUMANOS & EDUCAÇÃO, 395

Elione Maria Nogueira Diógenes

ENSINO MÉDIO: PESQUISAS EM MOVIMENTO, 407

Elione Maria Nogueira Diógenes

O SEGUNDO GRAU E A LEI Nº 5. 692/ 71: DESVELANDO PRÁTICAS E DESAFIOS NO ESPAÇO EDUCATIVO, 417

Edinária Marinho da Costa • Emerson Augusto de Medeiros • Sheila Beatriz da Silva Fernandes • Sonally Albino Bezerra

AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO, 429

Valdicélia Ferreira da Silva • Susana Couto Pimentel

ABORDAGEM HISTÓRICA DO LICEU DO CEARÁ E SEU REGIMENTO INTERNO NO SÉCULO XIX, 443

Aline Pinheiro De Sousa • Sâmia Ketley Guerra Assunção • Francisco Ari De Andrade

(RE)PENSANDO AS PERSPECTIVAS DO ENSINO DE FILOSOFIA, 453

Avelino Aldo de Lima Neto

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS, 466
Pollyanna Lima

4

HISTÓRIA E MOBILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA

ENTRE A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA DE HEGEMONIA À MOBILIZAÇÃO DE ESTUDANTES E PROFESSORES NO ESTADO MILITAR: 1968-1971

Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro¹

Resumo

O artigo propõe refletir sobre a Educação Brasileira durante o Estado Militar, com vistas ao Ensino Médio, no período de 1968 a 1971, tendo como base a experiência de alunos e professores do antigo segundo grau da Rede Pública de Ensino do Município do Recife/PE. Uma vez alunos e depois, durante o mesmo cenário político, professores suas vozes reconstruíram o percurso vivenciado dos acontecimentos “fora do palco” no enfrentamento das questões educacionais impostas pelo Estado Militar. Além de uma pesquisa bibliográfica referente ao período, a metodologia da História Oral e (auto) Biográfica foi o percurso metodológico escolhido para dar conta das vozes de sujeitos, homens e mulheres, colocados nos bastidores da História Oficial. A memória interditada durante aquele contexto histórico aponta, numa via contrária, uma memória exercitada que, a despeito das prescrições do estado, questionava, agia, intervinha. Apoiamo-nos, do ponto de vista teórico, nos estudos de Bosi (1992), Halbwachs (1990) e Josso (2002), Scott (1990) uma vez que defendem a memória enquanto função social, as (auto) biografias como um lugar de (auto) formação, ação e intervenção, a discussão sobre os dominados e a arte da resistência respectivamente. Destacamos que a história e mobilização de alunos e professores foi uma constante durante o referido período da História da Educação Brasileira. Contribuiu para confirmar sobre a relevância dos saberes dos indivíduos em sua trajetória de vida, o foro íntimo de indivíduos que estão submetidos aos efeitos daqueles que há produzem como momentos de esforço para realização de uma trajetória e possibilidade de intervenção.

Palavras-Chave: Política Educacional; Ensino Médio, Mobilização

Introdução

Neste artigo reflito sobre a Educação Brasileira durante o Estado Militar, com vistas ao Ensino Médio, no período de 1968 a 1971, tendo como base a experiência de

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

alunos e professores do antigo segundo grau da Rede Pública de Ensino do Município do Recife/PE.

Durante o Estado Militar a repressão e o exílio de muitos estudantes e professores os arrancaram dos bancos escolares deslocando-os para outros lugares ou mesmo desaparecidos pelo rigor da mão pesada e autoritária do referido período.

Nas escolas de Ensino Ginásial e Ensino Colegial, como era nomeada àquela época, a ordem do discurso era a ordem do Estado. Escolas, professores, estudantes, cursos, disciplinas eram organizadas para favorecer a estrutura e o cumprimento das prescrições do momento político. O ethos do Estado Militar era a ordem e progresso. Era o amor à pátria, à família, a busca do futuro, da disciplina, da obediência.

Analisa-se do ponto de vista da memória histórica, nos termos de Maurice Halbwachs, bem como localizando as noções de James Scott no que se refere ao discurso oculto. A Memória histórica, e os discursos públicos da história oficial, o que defendo, tecendo e embalando a história do Estado Militar, sombrearam, por outro lado, as variadas expressões e vitalidade dos discursos e práticas subterrâneas ao colocar a argumentação do Estado como único discurso de validade. A versão erguida pela memória histórica tenta apagar e decompor a memória social, ao erguer os feitos da instituição e da reprodução da versão oficial.

Apresento, a partir das vozes de estudantes e professores que reconstruíram o percurso vivenciado dos acontecimentos “fora do palco” no enfrentamento das questões educacionais impostas pelo Estado Militar. Os gestos observados durante as narrativas dos estudantes e professores, a exclusão dos que se inquietaram com o momento político, a ausência nas páginas da história oficial colocando, por essa via, o que estava por trás da História Oficial.

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

Assim, este artigo trata da análise da memória interdita durante aquele contexto histórico aponta, e numa via contrária, uma memória exercitada que, a despeito

das prescrições do estado, questionava, agia, intervinha desde a luta pais e mães para reaver seus filhos, centralmente, de “dentro do palco”, ou seja, próximo do contexto hierárquico do poder, como diria Scott, às avessas, “fora do palco”, ou seja, distante do contexto hierárquico do poder.

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

Esse momento não visível pela história oficial, mas que acompanhou a memória dos estudantes e professores em sua trajetória alimentando o sonho de reverter a situação política, de não aceitação dos ditames coronelistas nutriu, por assim dizer, o ideal de pátria fora dos interesses de um grupo.

Memória histórica nos termos de Maurice Halbwachs

Para Halbwachs a história é a compilação dos fatos que ocuparam o maior espaço na memória dos homens começando somente no ponto onde acaba a tradição, momento em que se apaga ou se decompõe da memória social. Ele se preocupa com o caráter didático da esquematização histórica e o caráter generalizado de cada período reforçando ser um quadro visto de fora e contemplados por um espectador que não faz parte dos grupos que observa e cujos fatos se deixam assim agrupar em conjuntos sucessivos e separados cada período tendo um começo, um meio e um fim.

Nesse sentido, a memória histórica, não pode considerar nenhum dos grupos reais e vivos que existiram, para quem, diz Halbwachs (1990, p. 85) “(...) todos os acontecimentos, todos os lugares e todos os períodos estão longe de apresentar a mesma importância, uma vez que não foram por eles afetados da mesma maneira”. Tudo dentro de um mesmo plano, tudo tem um mesmo valor e o mundo histórico “considerado como um oceano onde afluem todas as histórias parciais. As grandes

divisões nas quais a memória histórica está alojada correspondem a uma visão exterior e simplificada da realidade, pois as sociedades compreendem grupos bem menores que ocupam apenas uma parte do espaço. Nos termos de Halbwachs, a memória histórica deixa parecer os intervalos onde, para essa memória, nada acontece, aparentemente, onde a vida se limita a repetir-se, sob formas um pouco diferentes, sem alteração, sem rupturas, nem revoluções ao contrário do grupo que vive originalmente e, sobretudo, para si mesmo visando perpetuar os sentimentos e as imagens que formam a substância de seu pensamento.

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

A memória oficial do Estado Militar, dessa forma, confirma a violação dos intervalos (HALBWACHS, 1990): dos resíduos (MAFFESOLI, 1988); dos atalhos (MAUSS, 1979); das rasuras (TURNER, 1974); os excluídos da história: homens, operários, prisioneiros (PERROT, 1988). Sonogando essa memória, a memória histórica submete as singularidades às generalidades resumindo e esquematizando os acontecimentos e os fazendo escoar em um movimento contínuo e linear, argumenta Halbwachs. A memória oficial das ações de estudantes e professores foi enquadrada do ponto de vista das datas, dos nomes, dos heróis colocando a vida de plurais atores na superfície de corpos sociais, elas que experimentaram os abalos e as repercussões. A memória coletiva daquele período foi transformada em datas, listas de nomes, em textos de telegramas, em ações fortuitas dos presidentes militares com seus diretores de escolas “rezando” em suas cartilhas, em atos institucionais, desempenhando um papel secundário e de forma geral quase inexistindo pela força da memória histórica.

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

Assim, pude ver o negado pela memória oficial ao percorrer os lugares simbólicos dos dias de atuação e vivências melindrosas e melindradas de estudantes que se escondiam por trás de disfarces para agir e reagir com sutileza aos imprevistos, considerados, pela memória histórica e pelo discurso público Oficial de desordem, ignorância, desobediência, subversão.

Discursos, Público e Oculto, nos termos de James Scott

No esforço de entender as relações de classe em um povo malaio James Scott percebe que os “pobres hablabam de una manera em presencia de los ricos y de otra cuando hallaban entre personas de su misma condición. Asimismo los ricos no se dirigían a los pobres de la misma manera que se comunicaban entre si” (1990, p. 17). Scott tem o propósito, então, de desenvolver a idéia de como se pode ensinar sobre o poder, a hegemonia, a resistência e a subordinação.

Assim, em seus estudos aparece a divergência entre o discurso público e o discurso oculto sendo seu objetivo explorar questões relacionadas à dignidade e autonomia. Afirma que cada grupo subordinado produz, a partir de seu sofrimento, um discurso oculto que representa uma crítica ao poder. O poderoso, diz Scott, por seu lado, também elabora um discurso oculto onde se articulam as práticas e as exigências de seu poder que não se pode expressar abertamente. Mas que, em geral, o discurso oculto termina manifestando-se abertamente mesmo que disfarçado.

Para Scott “se los débiles, em precencia del poder, tienen razones obvias y convincentes para buscar refugio detrás de una máscara, los poderosos tienen sus propias razones, igualmente convincentes, de adoptar una máscara ante los subordinados” (*ibid.* p. 34). O esforço de Scott foi o de entender os espaços de resistência utilizados pelos camponeses diante do dominador quando se rebelava não diretamente. A partir desse estudo, Scott vai fazer aparecer os lugares cotidianos e formas cotidianas dos discursos públicos do poder. Ele afirma que é o auto retrato das elites dominantes onde aparecem como querem ver-se a si mesma. O discurso oculto,

para Scott, por definição, representa linguagem, gestos, atos cuja prática cria esse discurso oculto que é um instrumento para o exercício do poder.

Scott quer identificar a elaboração política que representa o discurso público no qual a dominação se reafirma cujas principais formas são as afirmações, a estigmatização, os eufemismos e a unanimidade (SCOTT, 1990, 2002; MENEZES 2002; GUERRA, 2002). Estes são o tipo de dramaturgia da dominação. Scott analisa os rumores do ponto de vista do dominado vamos trabalhar, neste artigo, com essa noção, para demonstrar como os grupos ligados ao Estado se utilizaram dos rumores para organizar junto ao poder político militar o estado de repressão na tentativa de legitimar sua prática e ganhar a opinião pública.

Com a noção de memória histórica de Halbwachs e a idéia de discurso Público e Oculto de Scott refletiremos sobre os discursos ocultos, sobre a memória clandestinizada de estudantes e professores e como a memória oficial do Estado Novo tenta invalidar as ações das populações subordinadas nos termos de Scott.

Claro que me beneficiei aqui, também, e não poderia deixar de ser, do entendimento de que há forças de poder por trás dos discursos e que esse mundo traz invasões, conflitos, armadilhas (SANTOS, 2003), assim como a imprensa, inclusive com as imagens dos subversivos publicados nos jornais, funcionou não somente como meios dos quais os acontecimentos seriam relativamente independentes “mas como a própria condição de sua existência”. A memória histórica adverte Barbosa (2004, p. 128), “vinculada às imagens e aos enunciados verbais que formam os cadernos especiais auxilia a compreender o modo como a sociedade migra para os textos da mídia sendo reciclada e reutilizada como referência de informação”.

A produção do discurso oficial, a campanha que se instalou no Brasil, reforçada pela formação de unidades repressoras, procurou solidificar as ações militares por meio da memória de pavor sobre os acontecimentos. Além dessa análise e transposição para o caso da repressão do conhecimento nas escolas a divulgação das notícias sobre a quebra da ordem pública e tantas outras produzidas pelos jornais de maior circulação à época, através desse meio de comunicação de massa, pautou-se no emprego de procedimentos como “o sensacionalismo, o acontecimento que é, antes de tudo, produto de uma

montagem e de escolhas orientadas de imagens que lhe garantem o efeito de “acontecência”, isto é, a impressão do vivido mais perto” (*ibid.* p. 118).

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

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

Para Foucault, segundo Silva (2004) a sociedade dispõe de meios para controlar a produção dos discursos sendo a função deles maquinar seus poderes e perigos. Dentro desse raciocínio o Governo Federal e seus agentes nos demais estados instalaram uma política de silenciamento do discurso público abafando as vozes, retirando estudantes de diretórios, das salas de aula, prendendo os acusados pelos crimes de perturbação da ordem pública afastando-os dos lugares e dos acontecimentos. Nem tudo pode ser dito e o que ameaça a ordem deve ser proibido, continua o autor.

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

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

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

A partir desse entendimento fui me valendo, e é o que estou fazendo aqui, do que também James Scott (1990) denomina de discurso oculto, como elucidador de tensões, provocador resistências, que vem carregado de um disfarce. A questão teórica levantada aqui está relacionada a um aspecto que freqüentemente não é colocado nas discussões sobre o estudo de documentos oficiais divulgados pelos meios de comunicação, em meio ao palco dos acontecimentos, a saber, as tensões permanentes implícitas provocadas pelas mensagens. Por isso que estamos argumentando: para compreender a dinâmica e a ação desenvolvida pelo serviço de segurança, endereçados a estudantes e professores, o imaginário de enfrentamentos vem aumentar em proporções os fatos.

Os discursos ocultos colocados com prudência, cheio de disfarce, têm o poder de dinamizar e mudar a cena. Em vários documentos, também em várias narrativas dos estudantes e professores observei essa arte de respeito disfarçado em relação ao Estado. Meu interesse com essa discussão, repito, dirigiu-se para os rumores como uma das múltiplas estratégias de resistência disfarçada no discurso público, como me ensina Scott (1990).

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

Seria um espaço de conflito e disputa que estaria se organizando fora dos bastidores e através de um diálogo carregado da defesa da justiça e da dignidade. Scott (op.cit.), diz que os rumores surgem quando ocorrem acontecimentos de vital

importância para os interesses oficiais ou populares. Nesse caso os rumores aconteceram para que se mantivesse um ódio bem aguçado e se repetisse aquecidamente tudo o que se escutava. Foi o que aconteceu a partir das notas dos jornais e da divulgação que um grupo de “subversivos estava se organizando e trazendo perigo para a comunidade local. Nos diferentes lugares do Recife assim como em outras cidades a transmissão oral do rumor a partir da divulgação oficial do “perigo iminente”, fez-se durante dias. O clima de revolta, de ira, de raiva, de não aceitação, de medo se fez presente e impulsionou a força dos mesmos. O aspecto significativo para se analisar, também, é que de boca em boca, de cochicho em cochicho, o rumor se modificava e ganhava cores pesadas de repúdio. A imaginação aqueceu os rumores no sentido de que o fato ia se transformando a cada ouvido e sustentando e aumentando com cores fortes “o perigo”.

Vozes, narrativas, (auto) biografias: um exercício de mobilização de estudantes e professores

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

A experiência aqui trabalhada está centrada nas memórias autobiográficas de alunos e professores experienciadores de um período de silenciamento. Essas narrativas de experiências de vida permitiram levantar diferentes situações e práticas “fora do palco” de estudantes e professores a partir das quais outras histórias foram conhecidas. Através de fotografias, cartas, bilhetes, diários, objetos pessoais nos encontramos com um conjunto de conteúdos e atividades praticados durante aquela fase. Para Souza (2003) nas (auto) biografias os sujeitos falam de sua própria vida mostrando o sujeito no seu papel vivido de ator e autor de suas próprias existências.

Nos relatos autobiográficos aqui estudados foi possível ver questões de contestação á conteúdos, resistência à hinos e práticas cívicas, enfrentamentos ao regime de forma velada ou mesmo aberta em torno de canções, bilhetes, frases, gestos. As narrativas aqui vivenciadas foram recursos para a ação de jovens estudantes e professores. Através de rodas de conversa ou mesmo do diálogo em situações inusitadas foi possível passar informações, aprender e ensinar.

Passegi (2011) alerta sobre não se procurar uma “verdade” nas escritas de si, mas estudar como os indivíduos dão forma e sentido as suas experiências. Acrescenta que não apenas no campo da língua natural, oral e escrita, mas para outras linguagens no horizonte da pesquisa e das práticas de formação.

Vamos a alguns exemplos de momentos de protesto nas escolas produzidos por estudantes e professores que se inquietaram e se posicionaram durante o Estado Militar .

Para este artigo traremos alguns fragmentos de vozes de estudantes e professores que desafiaram o desafio da “ordem do discurso militar. Começemos por uma letra de uma música produzida pelos estudantes. Dizia assim: “entrei na Rua Augusta a 25 por hora, botei a turma toda de censora pra fora, subi a rampa sem usar a divisa, parei com um puxão de dona Nilza, suspensão. Ai, ai Luiza, ai ai Luizinha, o que é que eu vou dizer a minha mãezinha?” Essa letra, para a narradora L. M. aponta um protesto contra a disciplina exagerada na Escola Normal. Afirma que cantavam às escondidas e sob a fiscalização de uma das estudantes que ficava olhando se a diretora ou vice diretora da escola estava subindo a rampa. A vontade de fazer o contrário, do que a ordem do discurso dizia , era cotidiano, disse a narradora.

Outro fato cotidiano eram os bilhetes de mão em mão sobre essa arte de inventar o cotidiano na contra mão da ditadura. Um dos bilhetes, relata a professora, instruía para que todos se dirigissem ao pátio, na hora do recreio, para juntos, combinarem os protestos da hora da saída. Dizia assim: “lá no lado esquerdo da cantina, e na hora do lanche, conversaremos sobre a hora do Hino Nacional. Vamos tirar a mão do peito na hora do hino. Reagir para ver se elas dão conta disso”.

Durante a aula de História do Brasil um dos comportamentos praticados pelos estudantes era o de perguntar ao professor sobre a História da Revolução de 1964. Uma das meninas perguntava: “professor e como foi a revolução”? Como aconteceu? O que o senhor acha disso tudo? E sobre o AI5? Como vai ser com o dia a dia da escola? A narradora J.A. comentou que os professores ficavam calados, mudando de assunto, mas dizendo: esse assunto não deve ser discutido, pois estamos estudando a Colonização do Brasil.

Os estudantes também construíam versos e poesias com um texto contrário ao ethos militar. Um deles foi narrado assim: “Pátria amada Brasil, Pátria amada livre e desocupada, Pátria amada respirando o ar da liberdade, Pátria amada de todos os estudantes podendo falar e dizer o que pensam”. Como muitas vezes não podiam cantar, iniciaram um aprendizado com gestos. Durante as aulas ou mesmo nos intervalos e recreio os estudantes gesticulavam a letra que era acompanhada por outros em silêncio. A letra gesticulada ensina todos os dias o caminho da não satisfação. Olhos nos olhos, olhos no corpo, os estudantes se comunicavam e alimentavam o desejo de intervenção e mudança.

Mesmo alvo das investigações durante o Estado Militar, escolas e universidades fervilhavam em suas manifestações de ideias contrárias e mais e mais estudantes começavam a engrossar as fileiras da contestação. Uma peça de teatro surpreendeu toda a escola diz a narradora M.A. Resolveram os estudantes apresentar, na aula de História do Brasil a vinda da família real ao Brasil. A família real era apresentada com roupas de ricos brasileiros acompanhados de um grupo de estudantes pertencente às famílias de militares. Os estudantes queriam chamar atenção para um grupo da sala de aula que agia com obediência por fazerem parte das famílias de coronéis. “Foi o maior movimento na sala de aula. O professor se irritou e mandou que todos parassem a cena imediatamente dizendo que não estava de acordo com a história oficial”. O importante, no entanto, foi a insatisfação e o receio do professor diante da cena. Suspensão e retaliações acompanharam o transcorrer dos acontecimentos.

Um dos momentos mais tristes foi quando um dos professores foi afastado da sala de aula por estimular, segundo a ordem do momento, a inquietação e posição crítica de

alguns estudantes. “O professor um dia foi chamado ao gabinete da diretora para um interrogatório. Após o fato ele anunciou que não poderia mais trabalhar ali e que iria fazer uma viagem para visitar a família. Os estudantes sabiam que isso não era verdade e descobriram, dias depois, que ele havia viajado para a Itália”, contou A. L.

Os pais de R.M. chamou a atenção de sua filha com o seguinte conselho: “minha filha por favor fale hoje menos do que você falou ontem. No que a filha respondeu: mamãe quem vai falar é o papel”. Era um a forma dos pais ficarem menos preocupados.

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

Na escola tínhamos um caderno com imagens de estudantes e professores em substituição às imagens dos coronéis militares. Os desenhos eram feitos em casa e passados de banca em banca, dentro de um caderno maior, camuflado, para que o professores não descobrissem. A chamada para as imagens instruía que “esses serão nossos futuros presidentes”, diz E.S.

Assim, todos os dias da semana, os desenhos eram ampliados com mais e mais imagens de estudantes na luta pela liberdade ou, como dizíamos, “para fazer uma Moral e Cívica, ou EMC, a partir das pessoas simples e comuns”. Funcionava como uma cartilha às avessas.

O que aconteceu durante o Estado Militar com um grupo de estudantes e professores questionadores vem demonstrar que a História durante aquele período não foi linear e nem “calma e suave”, como os livros de Moral e Cívica queriam passar. Bem ao contrário. Estudantes e professores modificavam sutilmente os textos, construía outros conteúdos e passavam de mão em mão suas produções.

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

Considerações Finais

A memória coletiva dos estudantes e professores e daqueles atingidos diretamente foi e é a única porta que tem se aberto para gestar a história daqueles que “fora do palco” ainda nos dias que correm tecem seu discurso paralelo. Esses espaços de manutenção da memória reminiscência, da memória voluntária, do discurso oculto continuam sendo preservado em seus espaços específicos. Dinamizam-se “fora de cena”, do Estado Militar, nas conversas disfarçadas pelos corredores, nos espaços dos intervalos de aula, no caminho para casa debaixo de uma árvore, nos encontros estudo na biblioteca da escola, nas cerimônias militares.

“Dentro do Palco”, ou seja, nos espaços por onde eles transitam oficialmente acionam um silêncio como ato de resistência por estarem se protegendo dos que os olham como “símbolos do estigma” e por outro lado, o silêncio para poderem conviver como “normais” participando da vida pública.

Hoje, aqueles estudantes e professores, vivem, sentindo uma sensação confortável de quem participou, lutou, permaneceu vivo e ativo. As falas revelam indignação, tensão, ansiedade, medo, mas, da mesma forma, ação e inconformismo.

Como era a vida dentro das escolas nesse período de falta de liberdade e ações próprias de pessoas comuns? Fomos colocando, de forma inicial, alguns passos, palavras, atitudes, deslocamentos em outra mão de estudantes que encontravam uma forma de colocarem suas táticas, suas estratégias de contestação mesmo que disfarçadas.

Por fim, acreditamos que cada cena da história da repressão militar, da história “fora do palco”, cada recorte, cada “pecinha de fuxico” foi artesanalmente erguido. Trazida à tona, penso. Temos certeza que os estudantes e professores mostraram que a memória ajuda indivíduos a manterem e resgatarem sua identidade numa situação de medo, de pavor, de aparente impossibilidade de luta.

A força da reação da luta cotidiana dinamizou a vida nas escolas, embalada pelo

amor a terra, pelo orgulho, pela honra e concretizada nas plurais maneiras que criaram aquecidos pela memória permitiu sua resistência e intervenção.

Referências

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

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

GUERRA, Lemuel Dourado. **Entre o controle e a insolência: categorias neutras na sociologia contemporânea**. Raízes, Campina grande, vol. 22, nº 02, pp. 236-245, jul/dez, 2003.

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

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

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

PASSEGI, Maria da Coneição; SOUZA, Eliseu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto) Biográfica, Docência e Profissionalização. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n.01, p.369-386, abr.2011

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

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

SCOTT, James. **Los dominados y el arte de la resistência**. México. Ediciones Era, 1990.
STRAUSS, Anselm L. **Espelhos e Máscaras: a busca da identidade**. -São Paulo:Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

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

O ENSINO MÉDIO MINISTRADO NO CENTRO EDUCACIONAL PATATIVA DO ASSARÉ

Lia Machado Fiuza Fialho²
João Batista de Andrade Filho³

O Centro Educacional Patativa do Assaré (CEPA) é uma unidade de “ressocialização” para jovens em conflito com a lei do sexo masculino, de dezesseis e dezessete anos de idade, que cumprem medida socioeducativa de internação, localizada na cidade de Fortaleza, no Ceará. Foi adotada a abordagem qualitativa (MINAYO, 2003), com entrevistas e diário de campo como procedimentos metodológicos que possibilitaram a realização de um estudo de caso referente à educação escolar ministrada no CEPA. Participaram da pesquisa sete internos, um de cada bloco, e os dados foram coletados em setembro de 2011. Através da observação registrada no diário de campo foi possível averiguar que a instituição possui cinco salas de aula adequadas e que o ensino é ofertado no período da manhã e tarde, mas os alunos só desfrutam de duas horas diárias de aula. O ensino médio é ministrado através do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) respeitando um sistema interno de rodízio, no entanto, os jovens são matriculados nessa modalidade na escola mais próxima da instituição de internação, independente da distorção entre série e idade apropriada, e frequentam as aulas dentro do CEPA. A análise das entrevistas possibilitou averiguar que: a frequência as salas de aula se configura a atividade mais desejada pelos jovens; a educação escolar é suspensa sempre que eles são punidos por comportamento disciplinar indesejado; o tempo de aula é insuficiente, principalmente levando em consideração a proibição de ingressar nos dormitórios com lápis, papeis e livros, impossibilitando o estudo em horário posterior; e que a educação não contempla sua finalidade legal de desenvolver o educando para o exercício da cidadania e progressão em estudos posteriores.

Palavras-chave: Educação escolar; jovens; medidas socioeducativas; internação; EJA.

Introdução

O aumento da infração envolvendo jovens com idades inferiores a dezoito anos, a aparente precariedade dos recursos financeiros e de pessoal qualificado para efetivar políticas centradas em reverter a situação de violência juvenil, a superlotação de instituições destinadas ao atendimento do público jovem em conflito com a lei, as altas

² Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: lia_fialho@yahoo.com.br

³ Mestrando em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: jjjbatfil@yahoo.com.br

taxas de reincidência infracional, o questionável caráter ressocializador dos centros de atendimento aos jovens internos, dentre outras nuances que perpassam a problemática da violência juvenil, põem em cheque a funcionalidade do sistema socioeducativo que atende a esse público. E em contrapartida ao fundamento ressocializador, humanitário e educativo, os atuais debates sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) discutem projetos de redução da maioridade penal e encrudescimento das ações aplicadas aos menores. Essa possibilidade, fundamentada no discurso de que a ressocialização não está funcionando e de que a violência envolvendo jovem cresce largamente, permite averiguar a existência de lacunas no trato com a educação e assistência da juventude em conflito com a lei. Logo, julga-se relevante a realização de estudos acerca da violência na juventude, consistindo, esta, em um problema social que aflige a população brasileira de maneira geral (PRIULI, MORAES, 2007; OLIVEIRA, ASSIS, 1999; EDUARDO, EGRY, 2010; BRANCO, WAGNER, 2009).

Na condição de pedagoga, aflita e comprometida com a educação de crianças e adolescentes em instituições socioeducativas e incomodada com a maneira como o Estado vem tratando a problemática do jovem em conflito com a lei, a pesquisadora justifica a relevância do presente estudo em virtude da necessidade de conhecer a educação ministrada nos centros de internação sob a ótica dos jovens usuários desse serviço para compreender as razões pelas quais se questiona a eficácia da ressocialização. Permitindo que aqueles que se configuram o foco do processo socioeducativo possam opinar sobre as ações de educação direcionadas a eles.

Muitas perguntas pertinentes devem ser elaboradas e analisadas acerca dessa temática, mas uma pode ser considerada a problemática chave do presente estudo: Como os jovens em conflito com a lei, internados em instituição socioeducativa, concebem a experiência educativa vivenciada por intermédio da escolarização? Desse modo, o escopo do estudo é compreender, sob a ótica do interno, a escolarização dos jovens em conflito com a lei do Centro Educacional Patativa do Assaré – CEPA. Para tal, realiza-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, que utiliza o caminho metodológico da história oral temática colhida por intermédio de entrevista semi-estruturada.

1. As medidas socioeducativas

Quando acusado de praticar um ato infracional, pego em flagrante, o adolescente é encaminhado à delegacia da infância e juventude mais próxima do local da ocorrência, depois de registrada a infração, o juiz da vara responsável aplica uma das determinações legais intituladas de medidas socioeducativas.

A medida socioeducativa é uma determinação legal imposta pelo juiz da infância e da juventude ao adolescente que comprovadamente comete um ato infracional, visando ressocializá-lo por sua conduta antissocial. Deve possuir dimensão punitiva e educativa ao mesmo tempo, visando prioritariamente ao caráter educativo em detrimento do sancionatório. Tais medidas devem ser determinadas levando em consideração a gravidade da infração, as circunstâncias em que foi praticada e a capacidade do adolescente de cumpri-las, priorizando medidas em que o jovem permaneça no convívio familiar e social no qual está inserido.

Existem seis medidas socioeducativas que a autoridade judiciária pode aplicar ao adolescente, autor do ato infracional: Advertência, aplicável ao adolescente infrator primário que comete um ato infracional de pouca gravidade; Obrigação de reparar o dano, que consiste em restituição, ressarcimento ou compensação do dano ou do prejuízo causado à vítima; Prestação de serviço à comunidade, consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse social, por período inferior a seis meses, em entidades assistenciais; Liberdade assistida, destina-se aos jovens que aparentemente são passíveis de recuperação em meio livre e que estão se iniciando no processo infracional; Inserção em regime de semiliberdade, aplicada como tratamento tutelar designado desde o início, ou como progressão de medida da internação à liberdade, sendo esta última mais freqüente; e Internação em estabelecimento educacional, que consiste na privação de liberdade e no controle de ir e vir do adolescente, vinculando-o a um estabelecimento especializado, próprio para essa finalidade, e exclusivo para adolescentes, observando os critérios de idade, compleição física e gravidade da infração..

Configura-se necessário conhecer todas as medidas socioeducativas com suas características, bem como perceber as situações em que elas se aplicam para facilitar a compreensão do atual sistema socioeducativo. Todavia, como o estudo define seu foco

na análise da escolarização em uma instituição de internação, a pesquisa deter-se-á a discutir a última medida supracitada mais detalhadamente.

Dentre as medidas socioeducativas previamente explicitadas, as quatro primeiras são cumpridas em meio aberto e as duas últimas são restritivas de liberdade. Entretanto a única que priva realmente a liberdade do infrator, alterando totalmente sua rotina de vida e impondo-lhe vigília assídua e constante, é a de Internação. Assim esta medida merece atenção especial na sua execução e exige inúmeros cuidados particulares para que seja garantida a “humanização da punição”, como determina a lei.

A internação, apesar de imposta para cumprimento em período pré-estabelecido de seis a três anos, não comporta prazo determinado, pois sua manutenção deve ser reavaliada, mediante decisão fundamentada, no máximo a cada seis meses. Depois de atingido o limite máximo de tempo (três anos), o adolescente deverá ser liberado da internação e colocado em regime de semiliberdade ou de liberdade assistida.

Como a internação constitui medida privativa da liberdade é “sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (art.121). Ou seja, caracteriza-se: por ser imposta em casos extremos; pelo menor período de tempo possível; e possibilitar a ressocialização, fundamentada no argumento de que o adolescente ainda está em processo maturador e pode modificar sua conduta a ponto de não reincidir em atitudes antissociais.

A medida de internação, por ser a mais severa, costuma ser aplicada depois de constatada reincidência infracional ou em casos extremos de primeira infração, quando há extrema gravidade no delito e flagrante. No entanto, os primeiros passos do tramite legal, geralmente, é semelhante ao aplicado para qualquer outra infração.

De acordo com o ECA, art. 106, “nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente”, bem como ocorre com qualquer cidadão em tal circunstâncias.

2. O centro Educacional Patativa do Assaré – CEPA

A inauguração do CEPA data de 02 de abril de 2002. Nesse período, o secretário de trabalho e ação social era Edilson Azim Sarriune que pleiteou, articulando-se com outros

setores da sociedade, junto ao governador do estado do Ceará, excelentíssimo senhor Tasso Ribeiro Jereissati, a construção de novas instituições para atender aos menores infratores, já que as existentes não suportavam a demanda, permanecendo superlotadas e sem condições estruturais de assegurar humanização e qualidade de atendimento. Com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BIB, a obra foi concluída com sucesso, em prazo maior que o esperado, para atender sessenta adolescentes em regime de internação provisória.

O CEPA possui uma estrutura física muito semelhante aquela definida pela Lei nº8.666/93, que regulamenta os projetos arquitetônicos para construção, ou reforma, de unidades de sócio-atendimento especificados em documento federal, intitulado Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Entretanto, configura-se necessário esclarecer que o atendimento pelo corpo técnico e a própria estrutura física se mostram insuficientes no cumprimento das determinações legais, por conta da superlotação. Afinal, uma estrutura projetada para 60 internos, que funciona com média anual superior ao triplo dessa quantidade, fica impossibilitada de trabalhar dentro da legalidade.

A área interna do CEPA pode ser sub-dividida em duas partes: A área administrativa, referente aos espaços utilizados pelo corpo técnico; e a área coletiva, onde os internos circulam diariamente .

A área administrativa possui diversas salas: de recepção, de monitoramento, da copa, de reuniões, da secretaria, da administração, da pedagogia, do serviço social, da psicologia, de enfermaria, da cozinha e do setor jurídico. Configura-se oportuno salientar que todas as salas, do corpo técnico, possuem uma boa estrutura, com espaço suficiente para o desenvolvimento do trabalho, climatização, iluminação, armários e computadores em funcionamento satisfatórios. Esses ambientes profissionais recebem os adolescentes individualmente para entrevista, avaliação e acompanhamento, bem como os respectivos responsáveis legais, quando se faz necessário. Em nenhum momento, houve relato negativo dos funcionários quanto ao espaço físico do ambiente de trabalho.

A área coletiva possui ambientes variados: seis blocos com cinco dormitórios, um bloco denominado de tranca, cinco salas de aula, cinco salas de oficinas, uma sala de

material esportivo e recreativo, a lavanderia, o auditório, o campo de futebol, a quadra coberta, o pátio, a sala de visitas, o refeitório e o espaço ecumênico.

Observa-se que o espaço físico da instituição, como um todo, é muito bom. O grande problema é a superlotação, que impossibilita o trato para com os internos dentro dos padrões da legalidade. Pois fisicamente é fácil acomodar, com o mínimo de salubridade e conforto os 60 jovens como previa o projeto desenvolvido. O problema consiste em alojar cerca de 200 meninos em espaço projetado para 60. A superlotação na instituição faz com que um dormitório, planejado para dois, seja ocupado por no mínimo três e até nove pessoas, tornando o ambiente extremamente apertado, desconfortável e desumano.

Segundo a Lei Federal 8.069/1990 (ECA), os jovens privados de liberdade possuem direito de habitar alojamento em condições adequadas de higiene e salubridade, entretanto, principalmente nas celas, a lotação ocasiona o descumprimento forçado da lei.

3. Trajetória da pesquisa

Participaram da pesquisa sete jovens internados no CEPA, cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade, que concordaram em colaborar com estudo mediante garantia de sigilo de identidade. A escolha dos jovens foi aleatória, entretanto se assegurou a representação de todos os blocos da unidade.

O estudo utiliza o caminho metodológico da história oral temática. Esse percurso metodológico foi escolhido pela necessidade e possibilidade de ouvir os sujeitos envolvidos no processo de “ressocialização”, captar suas experiências e perceber as nuances pertinentes à educação escolar. Afinal, a história oral representa uma abordagem pouco convencional de pesquisa, mas propicia um olhar mais criterioso e fidedigno sobre a temática. Acerca da história oral, Mesquita e Fonseca afirmam que:

[...] como metodologia e técnica de investigação, propicia a narração, pois o ato de rememorar promove o encontro entre os sujeitos para compartilhar experiências, registrá-las e divulgá-las sob a forma oral e escrita. A recuperação da narração suscita e (re)constrói memórias que estimulam análises e discussões sobre situações individuais e coletivas, compreendidas a partir do

contexto social, pois o que nós pensamos, vivemos e sentimos, está intimamente ligado ao(s) outro(s) (2006, p.334).

Ouvir a história de vida dos envolvidos no processo de ressocialização, apesar de exigir uma dedicação maior do pesquisador e dos sujeitos investigados, permite a troca de experiências e a narração, possibilitando o registro e divulgação de um novo olhar acerca das vivências pessoais e coletivas. Configura-se oportuno, pois, fazer vir à tona o que ainda não havia sido registrado ou que foi, muitas vezes, expurgado dos depósitos de memória. Ora, ao longo da história da humanidade, que se caracterizou por muitas vezes só ressaltar os fatos na perspectiva do poder, elegendo “heróis” e seus feitos, a voz da grande massa social permanece esquecida e inoperante. Le Goff destaca: “Cabe, com efeito, aos profissionais científicos da memória, antropólogos, historiadores, jornalistas, sociólogos, fazer da luta pela democratização da memória social...” (2003, p.471). Com efeito, a história oral possibilitou a aquisição do discurso do ator, que foi gravada digitalmente e transcritas respeitando suas palavras, registrando, na medida do possível, emoções, silêncios, e demais observações pertinentes. A proposta foi debruçar-se na realização de uma transcrição a mais precisa possível, concordando com Vidigal quando relata que:

A oralidade ‘cativada’ no registro áudio só se transforma numa fonte acessível quando é ‘reconvertida’ em documento escrito. E a transcrição suscita inúmeros problemas, inúmeras perdas, pois é sempre uma tradução para outro suporte, quase para outro idioma (1996, p. 73).

Necessita-se elucidar que, mesmo compreendendo que a história oral não se caracteriza por ser um retrato fiel de fatos ocorridos, certamente evidencia interpretações muito pessoais construídas ao longo da trajetória de vida de cada um sob circunstâncias particulares. Afinal, os acontecimentos são contados através dos filtros culturais que a própria sociedade constrói, mas é por intermédio deles que se pode realizar uma reflexão mais rica acerca dos imbricamentos pertinentes a escolarização do jovem em conflito com a lei.

A pesquisa em educação requer uma busca criteriosa de evidências, para que o pesquisador não caia nas armadilhas do uso quase que exclusivo das fontes oficiais, e apenas as reproduza. Logo, essa investigação se preocupa em ir além das pesquisas bibliográficas e da análise histórico-documental, no intuito de evocar memórias, colher relatos, que possam analiticamente descrever os conflitos e contradições oriundos da vivência de uma escolarização em regime de ressocialização em unidade de privação de liberdade.

Interessa esclarecer que os funcionários da instituição que atendem aos jovens também participaram da pesquisa, mas de maneira secundária: fornecendo material solicitado, esclarecendo dúvidas sobre o serviço de apoio oferecido, ou prestando outras informações pertinentes ao trabalho da pesquisadora. Bem como que este estudo se configura parte constituinte de uma pesquisa maior em andamento que objetiva compreender o significado da internação na história de vida do jovem em conflito com a lei.

4. A educação escolar no CEPA: resultados e discussão

De acordo com o SINASE, os centros que atendem jovens em conflito com a lei em regime de internação deveriam possuir escola formal interna com secretária, coordenação e direção escolar, salas de aulas, projeto pedagógico, professores capacitados e materiais didáticos adequados às necessidades dos alunos. Entretanto, o CEPA não conta com instituição escolar e, sem direção, coordenação ou secretaria escolar, fica vinculado a escola pública estadual mais próxima, local no qual os alunos são matriculados e de onde são enviados relatórios à Secretaria de Educação, material didático, declarações, históricos, dentre outros documentos. Essa parceria, além de não atender as exigências do SINASE, ainda contempla vários problemas sérios que serão mencionados e analisados. Contudo, não há ensino regular na instituição, e os garotos são previamente avaliados para averiguar em que sala se adequará melhor. De maneira que, mesmo não havendo distorção da idade com a série, ele será obrigado a se adequar a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O projeto político pedagógico (PPP) da instituição foi enviado pela escola a qual o CEPA está vinculado e não atende as peculiaridades da instituição socioeducativa, configurando-se um documento desatualizado e inoperante. Esse fato prejudica

sobremaneira o direcionamento das atividades pedagógicas desenvolvidas pelo setor de pedagógico, que demonstra insegurança em verbalizar a filosofia e demais direcionamentos contidos no PPP, que deveriam estar claros para todos aqueles envolvidos no processo de escolarização.

As professoras do CEPA são todas selecionadas pela Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social para contrato temporário e não possuem vínculo com escola. Além de não dispor de estabilidade, não contam com apoio de coordenação pedagógica, elaborando seus planos de maneira individual.

O setor pedagógico é constituído apenas por uma pedagoga, uma estagiária de pedagogia e cinco professoras que ministram aulas em dois turnos no CEPA. Observou-se que a qualificação para atuar com clientela tão específica, como jovens em conflito com a lei, foi, apenas, mediante estágio e observação da direção por três dias. E que algumas vezes as professoras abandonam o emprego deixando os alunos meses sem aula, por conta do ambiente profissional hostil, como relatado pelas professoras: *“Tem que fingir que não está com medo, os meninos são tão inconstantes. [...] A gente tem que trabalhar né?”* (Pati); *“Eu estou aqui porque é o jeito, se arranjasse coisa melhor saia na hora”* (Manu); *“A Rita desistiu, ela tinha pesadelo e não conseguia dormir só de pensar que teria que estar aqui no outro dia”* (Dami). Entretanto, mesmo diante da insatisfação verbalizada, observou-se que havia muita dedicação e empenho das professoras em desenvolver, na medida do possível, um bom trabalho.

As cinco salas de aula, uma para cada professora, são: pequenas, mas com tamanho razoável por conta do pequeno número de alunos em cada uma delas; bem decoradas, com painéis, alfabetos e cartazes; com iluminação adequada; ventilação precária; e poucas carteiras escolares (sempre queimadas nas rebeliões). Há uma classe para: EJA 1 (1º e 2º anos), EJA 2 (3º, 4º e 5º), EJA 3 (6º e 7º), EJA 4 (8º e 9º) e outra para o ensino médio.

Como há revezamento de horário para o comparecimento as aulas, os garotos de cada bloco possuem períodos de aula distintos. A alegação da direção é que essa rotatividade se faz necessária para conseguir obter organização e controle interno, minimizando conflitos. Mas o observado é que a mesma acarreta inúmeros malefícios, como exemplo se pode citar: as aulas diárias são ministradas em curtíssima duração,

apenas uma hora por dia, prejudicando o aprendizado e o desenvolvimento intelectual dos internos, pela necessidade de rodízio.

Agravando o problema da carga horária muito reduzida, ainda existe uma determinação interna que proíbe a entrada de material escolar (livros, lápis, cadernos, dentre outros) e jogos educativos nos dormitórios, coibindo o estudo e a pesquisa em horários alternativos ao de sala de aula. Tal procedimento impossibilita o estudo aprofundado de conhecimentos, restringe a quantidade de conteúdos a serem ministrados e não permite, através da leitura de livros literários, a ampliação da cultura discente.

Não há sala de informática e, infelizmente, o professor contratado para o exercício dessa função acaba realizando atividades distintas para contribuir com a instituição e evitar a própria transferência, pois atua como técnico ou auxiliar para outras áreas visto que não há sala equipada para ele ministrar aulas. Conseqüentemente, os jovens perdem mais essa oportunidade de ocupação e, principalmente, de qualificação para o ingresso nas várias profissões que exigem conhecimento elementar de informática, ficando ainda mais distantes da inserção na sociedade e descumprindo determinação do ECA de “acesso aos meios de comunicação social”.

Outro ambiente importante que não consta no CEPA é a biblioteca. O setor pedagógico alega dois atenuantes para a situação: dificuldade de conseguir livros paradidáticos, pois afirma que estes nunca chegam à instituição; e a necessidade de manter papéis longe dos internos, uma vez que são utilizados para fumar e queimar durante as rebeliões, agravando ainda mais as conseqüências dessas manifestações. O observado, no entanto, é que não se dá prioridade de investimento nesse espaço, e que a leitura não se configura importante para formação cidadã dos jovens, na concepção da diretoria.

Por intermédio das entrevistas, com os sete jovens infratores acerca da educação escolar ministrada, objetivando compreender qual a visão que os usuários faziam da escolarização desenvolvida no CEPA, percebeu-se que uma das maiores queixas era referente ao curto tempo em sala de aula. Alguns depoimentos confirmam o exposto: “Mal a gente chega na aula e ela já acaba”; “É muito pouco tempo, não dá para aprender muita coisa não”; “E uma hora dá pra nada tia”; “Aprender na aula a gente aprende, mas não é muita coisa não”.

A falta de professor, bem a ausência de aula de educação física sistematizada e de informática também foram mencionadas. E reclamaram da impossibilidade de realizar leituras, escrever e usar jogos no dormitório piorava sobremaneira sua estadia na instituição, pois permaneciam mais tempo ociosos. “A gente fica preso sem ter o que fazer e fica só pensando besteira”; “Às vezes a gente engabela a professora e rouba uma caneta, papel ou lápis para poder escrever na cela, porque é proibido, mas nós queria”; “se tivesse livro na cela, eu acabaria lendo alguma coisa”.

Observa-se um ceticismo no tocante a importância da educação escolar: “Acho que essa educação aqui não muda em nada nossa vida”; “O pior é quando pega castigo ou vai pra tranca, porque fica sem aula e sem lazer”; “Não é por causa dessas aulas aqui que vou conseguir nada diferente lá fora não”; “Melhor tá na aula que preso, mas não sei se muda muita coisa não”.

Concluiu-se com as entrevistas, segundo a visão dos jovens, que a educação escolar pouco contribui na formação intelectual e cidadã deles, bem como que esta atividade é concebida muito mais como uma forma de escapar da prisão no dormitório do que como um ambiente de crescimento e desenvolvimento pessoal. Desse modo, ficou averiguado que a educação escolar não ocupa papel central na vida dos jovens do CEPA, que não atende as determinações legais e peca no quesito qualidade.

Considerações finais

Mesmo com os avanços obtidos pelo ECA para assegurar atendimento às crianças e adolescentes autores de atos infracionais, na prática, a privação de liberdade persiste como medida socioeducativa amplamente utilizada, mesmo com as recomendações em contrário. Posto que se evidencia no Brasil que a questão da infância não tem sido colocada numa perspectiva de estado de direito, mas tem se centrado no autoritarismo, clientelismo, repressão e concessões limitadas pessoais e arbitrárias visando principalmente a manutenção da ordem pelo disciplinamento (FALEIROS, 2010). Assim sendo, a relação entre cidadania e ordem acaba por gerar uma política repressiva que considera o adolescente infrator como menor ou incapaz, resultando em atendimento jurídico em centros educacionais de ressocialização e “regeneração”. Onde a participação e o direito das crianças e jovens não estão refletidos na valorização da autonomia, na

solidariedade social ou no dever do Estado em proporcionar seus direitos de cidadãos, mas, principalmente, em disciplinar para obediência e aceitação das desigualdades sociais. (FOUCAULT, 2009).

Observa-se que apesar das juventudes já se constituírem o escopo de diversas políticas governamentais, tais intervenções são idealizadas no âmbito do poder o qual restringe sua aplicabilidade à verticalidade das ações (de cima para baixo), não envolvendo na sua elaboração os seus usuários, principalmente no tocante àquelas destinadas a jovens infratores. A política voltada para cidadania, que se idealiza, implica em uma relação do Estado, para com a criança e jovem, baseada no direito efetivo e na participação social autônoma, onde o Estado se obriga não apenas a defender, mas também a propiciar de fato os direitos constitucionais.

Nesse cenário, a educação escolar ministrada na instituição de internação possui papel fundamental no debate crítico acerca dos problemas sociais que envolvem os jovens e a sociedade de maneira geral, além de possibilitar o aprendizado em diversas áreas através da mediação de conhecimentos. No entanto, da maneira que a educação escolar é ministrada na instituição de internação pouco contribui para formação do indivíduo, pois não contempla sua finalidade legal de desenvolver o educando para o exercício da cidadania e progressão em estudos posteriores, caracterizando-se pela precária qualidade.

Referências bibliográficas

BRANCO, B. M; WAGNER, A. Os adolescentes infratores e o empobrecimento da rede social quando do retorno à comunidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro v.14, n.2, mar/abr. 2009.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências, Brasília, DF, Câmara dos Deputados, 1990.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos humanos. Conselho Nacional dos Direitos da criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília, DF: CONADA, 2006.

EDUARDO, L. P; EGRY, E. Y. Estatuto da criança e do adolescente: a visão dos trabalhadores sobre sua prática. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v.44, n.1, mar. 2010.

FALEIRO, E. T. S. **Acriança e o adolescente**. Objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. In: RIZZINI, I; PILOTTI, F. (Orgs). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2 ed. São Paulo:Cortez, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 37ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5.ed. Campinas: Unicamp, 2003.

MATINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MESQUITA, Ilka Miglio de; FONSECA, Selva Guimarães. Formação de professores de história: experiências, olhares e possibilidades. **História Unisinos**, v. 10, n. 3, p. 333-343, set./dez. 2006.

MINAYO, M.C. De S. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 22 Ed. Rio De Janeiro: Vozes, 2003

OLIVEIRA, M. B; ASSIS, S. G. Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os “ressocializam”. A perpetuação do descaso. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.15, n.4, oct/dec. 1999.

PRIULI, R. M. A; MORAES, M. S. Adolescentes em conflito com a lei. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.12, n.5, set/out. 2007.

VIDGAL, L. **Os testemunhos orais na escola: história oral e projetos pedagógicos**. Lisboa: Edições Asa, 1996.

A IGREJA CATÓLICA E O ENSINO SECUNDÁRIO EM FORTALEZA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

J.B. ANDRADE FILHO⁴

RESUMO

A Igreja Católica no Brasil da segunda metade do século XIX, em situação conflitiva com o Liberalismo e outras matrizes ideológicas, buscou assenhorear-se do monopólio do exercício legítimo de poder, montando pontos estratégicos na sociedade. Os embates ideológicos que se travaram no campo educacional, a partir do período acima aludido, demonstram o forte interesse da referida instituição na busca pelo domínio do ensino. Havia uma nítida preocupação da Igreja em dar perpetuidade à ordem social da qual era defensora. Mas, para tal intento, era necessário antes infundir nas mentalidades os pressupostos que lhe dariam sustentação. No Ceará da segunda metade do século XIX, após criação de seu bispado, em 1859, e com a abertura do Seminário Episcopal de Fortaleza, vislumbram-se fatos que corroboram com o que foi aludido acima, principalmente em relação ao número significativo de escolas secundárias particulares abertas em Fortaleza. Assim num esforço interpretativo, através de uma pesquisa documental e bibliográfica, por ora desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, buscamos compreender que a Igreja Católica teve papel relevante na difusão do ensino secundário na referida capital provincial do Ceará. Há certas evidências que nos levam à compreensão acima exposta porque, após a fundação do Seminário, houve uma disseminação de escolas, principalmente secundárias, em Fortaleza, cujos fundadores eram egressos da referida instituição de ensino religioso, padres ou não padres, que saíam instruídos para o mundo não religioso, em vias de laicização e, por isso mesmo, na visão da Igreja, necessitado de reformulação moral. De certa forma, esses fundadores de escolas estavam atrelados à Igreja, dela participavam, de uma maneira ou de outra.

Palavras-Chaves: Igreja Católica, Ensino Secundário.

Aspectos Gerais

De acordo com a crônica histórica disseminada, até a segunda metade do século XIX, a província do Ceará era ainda uma terra distante da realidade caracterizada pelo ideal de progresso que principiava a se disseminar nos principais centros urbanos do Império. Antes disso, muito gradativamente, aqui ou ali, verificava-se o eclodir de fenômenos e medidas que poderiam ser inseridos no conjunto do que se passou a chamar de progresso.

⁴Professor da Rede Pública de Ensino do Estado do Ceará. Mestrando em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Participa do Núcleo de História e Memória da Educação (NHIME). E-mail: jbandrade@hotmail.com

O governo provincial liberal do Padre José Martiniano de Alencar, segundo fontes históricas já consagradas, semeou, ainda no período Regencial, “os fundamentos do progresso moral e material do Ceará, ensaiando com grande intuição do futuro quantos melhoramentos a Província mais tarde veio a considerar indispensáveis à sua civilização.”⁵

Pelo que se sabe, tais “fundamentos do progresso moral e material” de nossa província demonstravam o anseio de um administrador que tivera a visão e o desejo de inserção do Ceará no rol dos espaços em vias de modernização por conta de necessidades oriundas do desmembramento político do Brasil, que exigia, dali por diante, pelo menos na visão de alguns, que o país trilhasse o caminho de sua autonomia.

Porém, se houve frutos em decorrência dessas medidas, possivelmente só foram colhidos a partir da segunda metade do século XIX, época em que o Estado do Ceará tem sua economia atrelada à economia internacional, passando a ser a cidade de Fortaleza o maior expoente desse progresso, onde, aliás, passa a existir uma maior centralidade de negócios e de tomadas de decisões. A cidade passa a ser o centro comercial propulsor da província cearense.

A opulência registrada nas vilas da província do Ceará geralmente seguia a mesma natureza cíclica das condições climáticas adversas, revertidas em secas calamitosas e duradouras, que vez ou outra assolavam e desestruturavam a economia e, por conseguinte, toda a vida social pelo fato de, muitas vezes, acontecer o rareamento dos recursos, bem como o esvaziamento populacional dos lugarejos e mesmo das vilas.

A capital da província, a cidade de Fortaleza, mesmo apresentando ou sofrendo as consequências dos fenômenos cíclicos apontados acima, foi um dos primeiros lugares, no Ceará, em que, com mais frequência, a partir da segunda metade do século XIX, iam-se pondo em evidência surtos de um novo desenvolvimento, comercial e urbano, atualizado pela roupagem do capitalismo ainda da primeira revolução industrial.

Segundo apontam alguns historiadores consagrados que se debruçaram sobre o tema, há um conjunto de fatores que permitiram Fortaleza da segunda metade do referido século experimentar tal inserção. Dentre eles, o fato da capital cearense ter se tornado um entreposto comercial extremamente importante, inserindo e ligando o Ceará, representado pelas referidas vilas mais prósperas, ao comércio internacional.

⁵BRÍGIDO, João. Apud GIRÃO, Raimundo. **Pequena história do Ceará**. 2ed. Fortaleza: Editora Instituto do Ceará. 1962 p.196.

De rigor, a Capital do Ceará só depois do meado século experimenta mais positivos alentos na sua vida social, econômica e cultural. Aos poucos, recebe os integrativos de uma infraestrutura mais adequada, capazes de emparelhá-la às capitais mais adiantadas do País. Vêm os calçamentos, a iluminação a gás carbônico, o serviço de abastecimento d'água, o transporte coletivo, o telégrafo, o telefone, a via-férrea ligando-a ao sertão, trazendo passageiros e cargas, o que engorda o seu comércio, já bem favorecido com o melhor movimento das exportações marítimas, com os navios a vapor, nela tocando regularmente.⁶

A produção algodoeira, desenvolvida comercialmente no sertão desde fins do século XVIII, cuja demanda provinha principalmente da Inglaterra, juntamente com a produção de café e açúcar das regiões serranas, que também escoavam para outras praças comerciais europeias, foram fatores econômicos importantíssimos e determinantes para o acúmulo de capitais que alavancaram as condições da Província e de sua respectiva capital a determinados patamares de desenvolvimento.

A cultura algodoeira objetiva mudança na própria estrutura política local, sendo o cultivo feito em larga escala, necessitando de escoamento da produção para o litoral, através das estradas que se abrem de Fortaleza para as zonas interioranas. Provoca assim o súbito desenvolvimento dos meios de transporte, assegurando de modo compensador o exercício da atividade agrícola; colocando pela primeira vez a sede administrativa em condições de se impor às demais vilas cearenses, como verdadeiro centro político, econômico e social da Capitania.⁷

Conseqüentemente, a partir da segunda metade do século XIX, diversas demandas internas se constituíram no sentido de dar uma nova roupagem à vida de uma cidade em que, há um tempo não muito distante, sequer apresentava-se como das mais importantes da província.

Registre-se que, a partir de 1853, o Ceará torna-se sede de bispado, cujas instalações se dão na capital. Portanto, há de se compreender que tal feito proporcionou também que a cidade buscasse sua inserção dentre aquelas ditas importantes e de prestígio pois, afinal de contas, àquela época, abrigar um bispado era motivo de orgulho e de prestígio social e político, principalmente se levarmos em conta que o referido

⁶Idem. **Fortaleza e a crônica histórica**. Fortaleza: UFC – Casa de José de Alencar, 2000. p. 27.

⁷GIRÃO, Valdelice Carneiro. **As Charqueadas**. Disponível em: <http://www.ceara.pro.br/Institutosite/Rev-apresentacao/RevPorAno/1996/1996-AsCharqueadas.pdf> p. 88. Acesso em 09/11/2011

acontecimento proporcionou a consolidação da construção da autonomia jurídica e política da província iniciada ainda na última década do século XVIII. No entendimento de Reis⁸, “além de representar a quebra do último laço de “submissão” político-administrativo do Ceará em relação a Pernambuco, significou a entrada de Fortaleza no seleto grupo das capitais provinciais que também eram Sé Episcopal no Império brasileiro”.

Certamente isso exigiu das autoridades locais uma postura diferenciada em relação ao passado não muito remoto, nos centros urbanos interioranos e na capital da Província, em relação ao melhoramento dos espaços públicos.

A Fortaleza, antes perdida nas dunas, por exemplo, que sequer possuía iluminação pública, segundo dados históricos de viajantes que estiveram por estas plagas na primeira metade do século XIX, agora entrava em uma nova fase que forçosamente exigiu intervenções diferenciadas em muitos setores, tais como político, social, cultural, religioso, econômico, educacional e, emergencialmente, uma intervenção diferenciada no plano arquitetônico da cidade. Era também uma situação que exigia o aformoseamento da cidade, moldando-a de acordo com o padrão estabelecido na nova mentalidade que se firmava, e certamente se espraiava por outras cidades cearenses.

Afinal, a criação da diocese representou também o anseio de uma elite local, agora classe média comercial e urbana, de inserir-se no rol dos centros civilizados do Império. Assim é que Reis registra o padre Tomas Pompeu, membro reconhecido dessa elite, à frente do movimento pela implantação da diocese cearense, apresentando, em seguida, as razões de sua criação:

Os argumentos levantados pelo pe. Tomaz Pompeu são os seguintes: em primeiro lugar, porque a região era grande o bastante para ser uma circunscrição. Além disso, ficava muito distante da Sé de Olinda, distava, segundo os cálculos de Pompeu, umas 200 léguas e tinha uma população em torno de “340 mil almas”, divididas entre as 33 paróquias existentes. Toda essa população, distribuída nesse vasto território, era atendida por um número insuficiente de padres. Nesse ponto ele passa para uma outra ordem de argumentos. Esses, de cunho moral e disciplinar. Segundo ele, a crescente situação de imoralidade e de criminalidade não eram nada mais que consequência dessa situação de abandono a que a Província estava submetida no campo religioso e que estava contribuindo para um enfraquecimento das práticas religiosas do

⁸Idem Ibidem. p.36

povo. Este relaxamento dos costumes que o pe. Tomaz Pompeu vai enxergar “em todas as classes sociais” está, segundo ele, diretamente ligado ao enfraquecimento da disciplina eclesiástica, fruto da falta de inspeção superior sobre a atuação dos párocos e vigários dispersos pela província.

Neste mesmo período, o presidente da Província em correspondência ao ministro da justiça, notificando sobre um aumento da violência no Ceará atribuía este fenômeno ao estado de crescente imoralidade em que a população está abandonada, principalmente porque o clero, insipiente e mal formado, descuidava do bem estar das almas, vivendo muitas vezes de forma escandalosa e envolvendo-se demais em outros assuntos diferentes daqueles a que eram reservados os sacerdotes⁹

O ideal de progresso puxa consigo novos hábitos, novos comportamentos, novos anseios, novos meios que possibilitem ir fundo nessa transformação da vida social que se avizinhava.

Ao se aproximar da segunda metade do século XIX, a capital cearense, circunstanciada pelos sopros dessa nova economia novidadeira, foi abandonando, quase sem resistência, seu jeito provinciano de ser. Um frenesi anunciava a europeização como modelo civilizatório e Fortaleza a ele aderiu, embalada pela velocidade dos ventos, permeável às ideias novas advindas do Velho Mundo, admitindo sua inserção ao ritmo do progresso mundial.¹⁰

Associado ao progresso e à mudança de hábitos em vista, aportaram também os anseios pelos instrumentais necessários e capazes de reformatar ou mesmo de formatar as mentalidades no intuito de garantir a concretização e o coroamento do ideal de modernização da Província. Portanto

“...ganha força a enunciação da categoria “sociedade moderna” como máxima de um discurso ideológico elaborada a partir das matrizes do pensamento europeu, com destaque, enquanto gênese, no movimento iluminista francês do final do século XVIII. Tal estado de coisas, que se traduzia em “civilização”, compunha-se de um código cultural que envolveria uma nova dinâmica socioeconômica e política, onde o Estado estaria incumbido de garantir a administração dos negócios comuns da nova ordem, afirmando-se como interventor no campo social através de ações públicas, dentre elas a educacional, como meio de construção de

⁹Idem Ibidem. p.35

¹⁰ANDRADE, Francisco Ari de. **Luzes e sombras na educação: o aciolismo e a criação da Faculdade Livre de Direito do Ceará (1903-1912)**. Fortaleza: INESP, 2008.

valores para uma sociedade democrática.”¹¹

Ao tempo em que se davam as mudanças econômicas, gestavam-se ideais, estas circulavam e precisavam de suportes úteis à sua contínua geração. Se considerarmos que as ideias, cuja matriz repousa no Iluminismo, preconizavam a educação como o instrumento mais apropriado de formatação da nova mentalidade, compreenderemos que, no Ceará, de uma forma ou de outra, tais demandas também se faziam presentes.

Se os espaços, a partir de então, estavam suscetíveis a um determinado ordenamento, condizente com as novidades modernizantes e seu conseqüente ritmo de vida, da mesma forma as pessoas precisavam se adequar aos novos padrões europeus ventilados pelo progresso. O ordenamento da cidade implicava igual tratamento aos cidadãos. Desta forma, pode-se falar da necessidade de educação da nova elite como forma de adequação ou enquadramento aos novos padrões de comportamentos impostos pelo ideal de “progresso”.

Não é de se estranhar, portanto, considerando o período em questão, a existência de diversas intervenções no campo cultural cearense e, notadamente, no campo educacional escolar, dando respaldo à inferência de que havia uma nítida preocupação de adequação dos comportamentos aos novos padrões antes referidos.

“O progresso chegara a Fortaleza também no que se referia à vida social, educacional e cultural. Datam do período o Liceu do Ceará, a Escola Normal, a Biblioteca Pública, o Instituto Histórico e Geográfico, a Academia Cearense de Letras, além dos vários periódicos que circulavam com certa frequência. A modernidade que chegara a Fortaleza possuía as cores das novas edificações, dos novos espaços de sociabilidade, dos novos serviços oferecidos.”¹²

Havia necessidade do estabelecimento de uma nova sociabilidade, de novos códigos de conduta. Afinal, a Província vinha paulatinamente sendo dotada de condições necessárias, seja por parte do poder público ou por iniciativa privativa, à instrução de parte de sua juventude. Exemplo disso foi a criação do Liceu, do Seminário da Prainha advindo com a criação do bispado cearense, e da abertura de diversas escolas

¹¹ **Idem Ibidem** p.23

¹² LIMA, Zilda Maria de Menezes. **A Cidade de Fortaleza na Literatura do Século XIX**. In: SOUZA, Simone de e NEVES, Frederico de Castro (Org.) **Comportamentos**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.p.42

confessionais particulares em nível secundário. Estas duas últimas ações por intervenção da Igreja Católica.

A Igreja Católica em Tempos de Reforma

No Século XIX, embasada no temor da laicização do mundo, a Igreja Católica postou-se como guardiã da tradicionalidade, oferecendo resistências ao avanço de “ideias novas” cujas matrizes teóricas eram o Iluminismo, o cientificismo, o liberalismo, o protestantismo, dentre outras, ventiladas aos mais distantes lugares da Terra, propondo a expectativa de liberdade e de progresso.

De acordo com Riolando Azzi¹³, a reforma eclesial que, pela hierarquia, foi liderada pelos bispos obedientes à Santa Sé, ou seja, fielmente ligados ao Pontífice Romano, pretendia remodelar a vida moral dos clérigos, bem como redirecionar a vida do povo, de acordo com princípios tridentinos. No Brasil, notadamente, significava também varrer do próprio clero a influência liberal e o tradicionalismo luso-brasileiro. Este último porque havia formatado as mentalidades de acordo com um cristianismo devocional e cheio de superstições¹⁴.

A Igreja Católica alimentou a consciência de que a obtenção do êxito de seus propósitos necessariamente passaria por um projeto de educação. Desta forma, lançava mão de um preceito básico traçado ainda na Contra-Reforma, a partir do Concílio de Trento, que era a educação em ambientes apropriados para esse fim, os seminários.

Pretendia-se restabelecer a hierarquia eclesiástica e social. Portanto, a Igreja tinha a convicção de que, segundo Riolando Azzi, a função da instrução religiosa e da educação católica era fazer com que a obediência à hierarquia fosse cumprida por razões de consciência.¹⁵ Assim, a Igreja antevê a educação como instrumento ético de manutenção da sociedade tradicional e da ordem estabelecida¹⁶.

Nesse contexto de intenções da Igreja em tomar, ou retomar, as rédeas da situação, a então província do Ceará passa a fazer parte ativa do referido processo devido à criação, em 1854, de sua Diocese e, como consequência, a partir da iniciativa de seu

¹³ AZZI, Riolando. **O trono é unido ao altar**: um projeto conservador. São Paulo: Paulinas, 1992. p. 30

¹⁴ No Brasil, “esses bispos, liderados por D. Antônio Viçoso, bispo de Mariana, e por D. Antônio de Melo, bispo de São Paulo, assumiram de fato a missão específica de reforma do clero brasileiro: sua meta era fazer com que os sacerdotes se ocupassem exclusivamente dos assuntos espirituais, deixando a esfera temporal a cargo do governo”.Ibid., p. 186.

¹⁵ Idem., **A crise da cristandade e o projeto liberal**. São Paulo: Paulinas, 1991 p.242

¹⁶ Idem. **Op. Cit.** p.91

primeiro bispo, com o surgimento do Seminário Episcopal do Ceará em 1864, localizado no bairro da Prainha, em Fortaleza. Possivelmente, em terras alencarinhas, ele foi a arma mais poderosa da Igreja cearense no combate às ideias seculares. Notadamente porque de lá emanou um dos projetos pedagógicos da maior relevância na história do Ceará, dado que aquela instituição de ensino representou, no nosso contexto educacional, um dos primeiros núcleos de ensino formal no Estado.

Cumprindo a sua missão religiosa e pedagógica, o referido seminário foi responsável pela formação de quadros intelectuais que comporiam, além da função missionária, também o corpo do exercício do magistério e das letras, tanto em Fortaleza, como nos mais recônditos rincões da terra alencarina; ou bem além de suas fronteiras, porque, por ser a nossa primeira escola de nível superior, atraiu também pessoas de muitos lugares que, de acordo com Andrade¹⁷ “vinham nem sempre com o propósito de se consagrarem à fé, mas atraídos pelas luzes da instrução, que era a mais aprimorada e benéfica, a mais proveitosa pelos métodos, dedicação e capacidade dos seus mestres”.

A Igreja Católica num Esforço Pelo Monopólio do Ensino

A Igreja Católica no Brasil da segunda metade do século XIX buscou reassenhorear-se do monopólio do exercício legítimo de poder, montando pontos estratégicos na sociedade. Os embates ideológicos que se travaram no campo educacional, a partir do período acima aludido, demonstram o forte interesse da referida instituição na busca pelo domínio do ensino.

Havia uma nítida preocupação da Igreja em dar perpetuidade à ordem social da qual era defensora. Mas, para tal intento, era necessário antes infundir nas mentalidades os pressupostos que lhe dariam sustentação.

O principal pressuposto escolhido pela Igreja Católica para fazer frente ao que considerava danoso ao progresso moral da sociedade era a educação baseada nos preceitos reformistas que tinham os seminários como propagadores de uma nova mentalidade cristã.

Numa capital de província em que havia, à época da fundação do referido seminário, algo em torno de 18 a 20.000 almas, e que, portanto, possuía apenas duas

¹⁷ ANDRADE, F. Alves de. **O seminário de Fortaleza e a cultura cearense**. Fortaleza: Editora do Instituto do Ceará, 1967. Separata de : Revista do Instituto do Ceara. Fortaleza, v.39, 1967. p.2

escolas públicas,¹⁸ possivelmente os fortalezenses e, de uma maneira geral os cearenses, notadamente os membros da elite, ansiaram, bem mais que outros, por escolas, por inserção no mundo da cultura, das letras, da mesma forma como se dava a tendência nos centros do Império. O estabelecimento de um seminário possivelmente suscitou, na alma da elite cearense, a real possibilidade de uma instituição de ensino bem mais próxima daquilo que já compartilhava através da mentalidade formada sob os auspícios da fé católica.

O aludido seminário, popularmente conhecido como Seminário da Prainha, não resta dúvida, figurou como um dos ícones da cultura no Estado, pois, além dos padres, foi responsável também pela formação de parte da elite intelectual cearense.

Nesse contexto e nessa compreensão surgiu o Seminário Episcopal de Fortaleza. Além de ser a primeira instituição de nível superior no estado, pode-se dizer também que funcionou como um dos primeiros centros de formação do magistério cearense, dado que, a partir dela, abriu-se um leque de possibilidades de educação formal do povo cearense através de fundações de escolas particulares propostas por padres e ex-alunos egressos do Seminário.

Há certas evidências que nos levam à compreensão acima exposta porque, após a fundação do Seminário, houve uma disseminação de escolas, principalmente secundárias, em Fortaleza, cujos fundadores eram egressos da referida instituição de ensino religioso, padres ou não padres, que saíam instruídos para o mundo não religioso, em vias de laicização e, por isso mesmo, na visão da Igreja, necessitado de reformulação moral. De certa forma, esses fundadores de escolas estavam atrelados à Igreja, dela participavam, de uma maneira ou de outra.

Considerações Finais

É forçoso compreendermos que a Igreja Católica montava trincheiras na sociedade no intuito de garantir o monopólio do ensino, estendendo seu poder e disseminando-o através da educação confessional católica. Compreenderemos que, com a abertura de escolas, é possível acreditarmos numa demanda por mestres, moldados e modeladores dos princípios da reforma católica então em curso.

¹⁸ Dados de acordo com o Padre Chevalier em carta de 24 de Novembro de 1864, publicada nos *Annales de la Congregation de la Mission*

A educação professada no Seminário de Fortaleza, nas mãos de padres lazaristas, funcionou como um espelho refletor que, em plena época de modernidade reproduziu lampejos de uma tradicionalidade que se reafirmava nutrida com o pensamento romanizado.

O Seminário da Prainha, como passou a ser logo denominado, durante o episcopado de Dom Luís, de Dom Joaquim Vieira e de Dom Manoel da Silva Gomes, cumpriu rigorosamente o controle do pensamento católico entre nós, instituindo o uso rotineiro de práticas morais, na pauta mesma da romanização, uma crítica política tecida pelo moralismo, uma prática educacional que se comprazia no privilegiamento da memorialização, tudo na esteira da submissão completa aos conceitos procriados pelo tradicionalismo¹⁹.

Com a fundação do referido seminário, como lembrado mais acima, há um verdadeiro surto de abertura de escolas tanto na capital quanto nas cidades interioranas cearenses. Dessa forma, deduz-se que havia, no ambiente inóspito e iletrado de então, demanda por escola e, portanto, grande contingente apto ao aprendizado. Conseqüentemente, demanda por profissionais aptos a tal tarefa.

De acordo com dados esparsos no Álbum Histórico²⁰ do Seminário, alusivo às suas bodas de ouro, diversos estabelecimentos de ensino, diretamente ligados à Diocese são criadas como evidência de que a educação inaugurada no Outeiro da Prainha irradiava-se além dos muros do Seminário.

Antes do Seminário existia, preludiando o trabalho educativo, em Fortaleza, o velho Liceu do Ceará. A 8 de janeiro de 1863 era fundado o Ateneu Cearense, em cujos Estatutos figuram, como figuram, como fins do colégio, firmar a juventude em sólidas bases de ilustração literária, a fim de poder a seu tempo aplicar-se com proveito aos estudos maiores nas Academias e Seminários do Império.²¹

Já em 1870, ou seja, apenas seis anos após a fundação do Seminário de Fortaleza,

¹⁹MONTENEGRO, João Alfredo de Sousa. **O Contexto histórico da criação da diocese do Ceará.** Kairós, Revista Acadêmica da Prainha, Ano I – Nº 1-2 Janeiro/Dezembro Fortaleza, 2004. p.17

²⁰**ÁLBUM HISTÓRICO DO SEMINÁRIO EPISCOPAL DO CEARÁ.** Em comemoração das “Bodas de Ouro” de sua fundação. 18 de outubro de 1864 – 18 de outubro de 1814. Fortaleza: s.n., (mimeografado).

²¹ANDRADE, Francisco Alves de. Apud LIMA, Francisco. **O Seminário da Prainha.** Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 1982.

diversas escolas foram abertas em solo fortalezense, tais como o Colégio Cearense do Sagrado Coração, o Colégio São José, o Instituto de Humanidades, o Pantheon Cearense e o Colégio Universal, fazendo o número de matrículas subir de 5 mil alunos para 9 mil em menos de uma década.

Referências Bibliográficas

ÁLBUM HISTÓRICO DO SEMINÁRIO EPISCOPAL DO CEARÁ. Em comemoração das “Bodas de Ouro” de sua fundação. 18 de outubro de 1864 – 18 de outubro de 1814. Fortaleza: s.n., (mimeografado).

ANDRADE, F. Alves de. **O seminário de Fortaleza e a cultura cearense.** Fortaleza: Editora do Instituto do Ceará, 1967. Separata de : Revista do Instituto do Ceara. Fortaleza, v.39, 1967.

ANDRADE, Francisco Ari de. **Luzes e sombras na educação: o acioloismo e a criação da Faculdade Livre de Direito do Ceará (1903-1912).** Fortaleza: INESP, 2008.

AZZI, Riolando. **O trono é unido ao altar: um projeto conservador.** São Paulo: Paulinas, 1992.

_____. **A crise da cristandade e o projeto liberal.** São Paulo: Paulinas, 1991

GIRÃO, Raimundo. **Pequena história do Ceará.** 2ed. Fortaleza: Editora Instituto do Ceará. 1962

_____. **Fortaleza e a crônica histórica.** Fortaleza: UFC – Casa de José de Alencar, 2000.

GIRÃO, Valdelice Carneiro. **As Charqueadas.** Disponível em: <http://www.ceara.pro.br/Instituto-site/Rev-apresentacao/RevPorAno/1996/1996AsCharqueadas.pdf> p. 88. Acesso em 09/11/2011

LIMA, Francisco. **O Seminário da Prainha.** Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 1982.

LIMA, Zilda Maria de Menezes. **A Cidade de Fortaleza na Literatura do Século XIX.** In: SOUZA, Simone de e NEVES, Frederico de Castro (Org.) **Comportamentos.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MONTENEGRO, João Alfredo de Sousa. **O Contexto histórico da criação da diocese do Ceará.** Kairós, Revista Acadêmica da Prainha, Ano I – Nº 1-2 Janeiro/Dezembro Fortaleza, 2004.

NARRATIVAS EMERGENTES NO ENSINO MÉDIO: DIREITOS HUMANOS & EDUCAÇÃO

Elione Maria Nogueira Diógenes²²

RESUMO

Com este artigo adentramos o campo dos Direitos Humanos relacionado à educação de nível médio. Aqui, temos um relato de experiência concernente a um projeto de extensão intitulado “Formação Continuada em Direitos Humanos para Professores do Ensino Médio” que foi finalizado este ano. Este objetivava introduzir a temática dos direitos humanos no campo educacional em Alagoas, mais especificamente em Maceió, cidade reconhecidamente problemática quanto se trata da garantia mínima dos direitos dos cidadãos e cidadãs que a habitam. Para tanto, o projeto foi desenvolvido no interior de uma escola pública de ensino médio e envolveu uma formação em serviço para professores deste nível de educação básica, durante todo o ano de 2010 e parte de 2011 (maio). Assim, neste artigo fazemos três abordagens importantes: na primeira, tratamos dos fundamentos históricos e políticos da Educação em Direitos Humanos no Brasil. Na segunda, discorremos sobre a metodologia do projeto e seus resultados; e, na terceira: apontamos os desafios e possibilidades para quem enfrenta a difícil tarefa de tratar dessa temática no interior da sala de aula do ensino médio como “saber” e não como “caridade”.

Palavras-chave: Ensino Médio, Direitos Humanos, Educação em Direitos Humanos.

1. PALAVRAS PRIMEIRAS: a enunciação do tema

Direitos Humanos é uma expressão que assusta! Esta é uma experiência no campo do conhecimento que vamos levar para as nossas vidas, em se tratando de discutir direitos humanos na escola pública em Maceió, capital de Alagoas, estado pobre do Nordeste, mas com uma das mais poderosas economias da atualidade. O projeto de extensão que desenvolvemos na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) ao longo de

²² Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão. Professora Adjunta I da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: elionend@uol.com.br.

2010 até meados de 2011 (maio) trata de uma formação continuada para professores do ensino médio.

O projeto intitulado “Formação Continuada em Direitos Humanos para Professores do Ensino Médio” tem uma filosofia bem simples: introduzir a questão dos direitos humanos em sala de aula. Assim, o objetivo central foi exatamente este: debater em curso de formação voltado para professores a possibilidade de introduzir os Direitos Humanos como tema gerador de conhecimentos em sala de aula. De tal modo, o primeiro passo foi conversar com os responsáveis pela escola sobre a possibilidade de realização de tal curso. Fomos bem recebidos e conseguimos matricular em torno de 30 professores. O curso foi desenvolvido em forma de encontros quinzenais na própria escola onde debatíamos questões relacionadas com três perspectivas: teórica, prática e pedagógica.

O curso foi particularmente inovador, vez que não trouxemos fórmulas e receitas de como se trabalhar tal temática em sala de aula. Em verdade, estávamos juntamente com os professores aprendendo. É desta experiência que tratamos aqui sobre dois vieses: um; o da fundamentação teórica e, dois; o da narrativa enquanto suporte memóriográfico da aprendizagem. Neste caso, deparamo-nos com uma narrativa marcadamente subjetiva, posto que, também nos fizemos parte “aprendente” do projeto.

De toda forma alertamos para o fato de que, aqui, o leitor vai encontrar um relato emergente de uma vivência na área dos Direitos Humanos e Educação em Alagoas que merece no mínimo uma reflexão coletiva, visto que muitas são as singularidades históricas, culturais e sociais que atravessam e que compõem o tecido existencial das pessoas que moram e educam nessa parte do Brasil. Aqui, não há ‘nada acabado’ no sentido de que as coisas se cristalizaram sem permitir outros olhares e vozes, mas a compreensão que norteia este relato é exatamente esta: “(...) muita coisa em nossa experiência não pode ser pronunciada de forma acabada (...)” (GOETHE, 2007, p. 22).

2. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

A discussão acerca dos direitos humanos no Brasil do ponto de vista educacional é relativamente recente. Os primeiros movimentos para implantação de políticas que

mirassem esta temática surgem em meados da década de 1990 com a criação de programas e planos de Direitos Humanos além da criação da Rede Nacional de Educação em Direitos Humanos em 1995.

Com a redemocratização ocorre uma retomada de discussões “esquecidas” no âmbito social onde ressurgem com grande efervescência a temática dos direitos humanos. A retomada desta discussão passou a gerar atuações específicas de movimentos sociais apoiadas por organismos educacionais que resultaram em inúmeras ações para a promoção da Educação em Direitos Humanos.

Com o Estado brasileiro redemocratizado a temática dos direitos humanos passa a fazer parte das discussões coletivas. No âmbito internacional a II Conferência Internacional de Direitos Humanos em Viena realizada em 1993, teve fundamental importância para o avanço desta discussão, por firmar acordo “sobre a importância de que os Direitos Humanos passassem a ser conteúdo programático da ação dos Estados nacionais” (PNDH, 2010, p. 15). Para tanto se recomendou a formulação e implementação de Planos e Programas Nacionais de Direitos Humanos. Segundo Mendonça (2010) a Conferência de Viena propunha que os países membros organizassem

[...] processos educacionais capazes de promover a compreensão dos Direitos fundamentais do ser humano como forma eficaz ao enfrentamento das violações no campo dos direitos civis e políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais, bem como no combate à intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras. (MENDONÇA, 2010, p. 8).

A partir destas discussões em 1996 é lançado o Primeiro Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no Brasil, sendo este ampliado e revisado em 2002 resultando na segunda versão. Em 2008 a 11ª Conferência Nacional dos Direitos Humanos que teve como objetivo central revisar e atualizar o PNDH-2 apresentou como resultado a última versão, publicada em 2010.

Com a instituição do Plano Nacional de Direitos Humanos pelo decreto 1904/96 de 13 de maio de 1996, o Brasil dá um importante passo na expansão desta discussão e é um dos primeiros países a seguir a determinações resultantes da Conferência de Viena. O PNDH do Brasil foi o primeiro lançado na América Latina e o terceiro do mundo sendo precedido apenas pelos planos da Austrália e Filipinas.

Em 2003 é criado o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e elaborado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que defende que

[...] a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa. (PNEDH, 2006, p. 23).

A formulação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos marca mais um passo do Brasil na implementação de políticas de que permitissem a construção de uma cultura de paz, de respeito à dignidade humana.

O Programa Nacional de Direitos Humanos, já na sua terceira versão, sistematiza as diretrizes nacionais que orientam a atuação do poder público no âmbito dos Direitos Humanos. Nesse sentido, o PNDH-3, organizado em seis eixos orientadores, subdividido em 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas, assume o compromisso de promoção e proteção dos direitos humanos, determinando o caminho a ser seguido.

Dentre os seis eixos orientadores do PNDH-3 o V ressalta a Educação e Cultura em Direitos Humanos, visando à “formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância”. (PNDH-3, 2010, p. 150) sendo dividido em quatro diretrizes com objetivos estratégicos definidos.

A Educação em Direitos Humanos, fundamental veículo na construção de uma sociedade igualitária pauta-se em mecanismos que articulam:

a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional, regional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente os níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações. (idem)

O PNDH-3 articula-se com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) por estabelecer relações com a política nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos alicerçando as políticas a serem adotadas nas esferas nacional, estadual, distrital e municipal.

Os objetivos do PNEDH defendidos também no Programa se estendem em cinco grandes áreas, a saber: Na *educação básica*, possibilitando desde a infância a formação de sujeitos de direito, propondo mudanças curriculares que incluam a transversal e permanentemente discussões acerca dos Direitos Humanos; no *Ensino Superior*, incluindo a temática por meio de disciplinas, linhas de pesquisa, projetos de extensão; na *educação não formal*, propondo a inclusão da temática em programas de capacitação de lideranças comunitárias, em programas de qualificação profissional e outros, o foco central está em estabelecer um diálogo e parcerias com movimentos populares, sindicatos, igrejas, ONGs, clubes, entidades empresariais e demais instituições que desenvolvam atividades formativas; *formação e educação continuada* em Direitos Humanos, discutindo gênero, relações étnico-raciais e de orientação sexual, perpassando por todo o serviço público; e *pelos meios de comunicação em massa*, permitindo a construção de uma cultura nacional de respeito e proteção aos Direitos Humanos.

O V eixo do PNDH-3 está organizado em cinco diretrizes com objetivos determinados e ações programáticas. As diretrizes versam sobre a efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em direitos humanos para fortalecer a cultura de direitos; o fortalecimento dos princípios da democracia e dos direitos humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras; o reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção aos direitos humanos; a promoção da educação em direitos humanos no serviço público; a garantia de direito à comunicação democrática e o acesso a informação para a consolidação de uma cultura em direitos humanos.

3. FORMAÇÃO CONTINUADA EM DIREITOS HUMANOS PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: a experiência fala

O projeto **FORMAÇÃO CONTINUADA EM DIREITOS HUMANOS PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**, cuja narrativa travamos agora, foi aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) ligada à Universidade Federal de Alagoas (UFAL) em maio de 2010, quando se iniciou; e, foi concluído em maio de 2011. Portanto, foi desenvolvido num período de um ano e um mês.

O projeto foi executado por uma professora do CEDU e um aluno bolsista do curso de Pedagogia. Foi firmada também uma parceria com o Assessoria em Direitos Humanos e Segurança Pública (AEDHESP) coordenado por uma professora do curso de Serviço Social da UFAL que desenvolve em Alagoas, o Projeto Capacitação de educadores da rede básica de ensino em Educação em Direitos Humanos, cujo objetivo é a “(...) promoção de mudanças no sistema educacional de ensino no sentido de implementar uma cultura de Direitos Humanos nas escolas por meio da capacitação de educadores, técnicos e gestores da rede básica de educação, lideranças comunitárias, profissionais das cinco áreas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos”.

Assim, a base metodológica do Projeto foi montada de duas formas: 1) por meio de entrevistas com os professores e de consulta aos arquivos da Secretaria de Educação e 2) formação continuada dirigida aos professores do ensino médio.

Deste modo, a extensão conecta-se intrinsecamente com a pesquisa. Ainda atuamos junto às instituições promotoras dos Direitos Humanos em Maceió e articulamos

sua atuação com os objetivos do projeto. Os Direitos Humanos é uma temática por si instigante.

Deste modo, foi imprescindível a participação social dos principais envolvidos na temática: organizações e estabelecimentos de defesa dos Direitos Humanos - centros, sociedades, associações, comissões e conselhos. De tal modo, acreditamos que a articulação dialógica permeou todo o trabalho.

O corpo docente que na verdade são docentes foi imprescindível na execução desse projeto. Assim, o projeto teve como meta *sine qua non* incentivar a participação dos alunos de modo que os mesmos se sintam atraídos pela temática e a desenvolvam em sua sala de aula com autonomia.

A pesquisa-ação com base nas idéias de Michel Thiollent (2007) foi o nosso guia procedimental. Desde o primeiro momento da realização do projeto até o seu término a pesquisa-ação norteou todo o desenvolvimento das ações. Deste modo, por meio da pesquisa-ação promovemos a participação de todos os envolvidos no sentido de dar minimamente conta da complexidade do tema.

Assim, proporcionamos aos envolvidos no curso uma rara oportunidade de assumir seus pressupostos e discuti-los com base num entendimento coletivo. O intuito foi: propiciar aos professores um entendimento de seus problemas para que eles possam percebê-los e levantar alternativas que vão ao encontro de seus interesses pedagógicos.

3.1. Resultados e discussão

Alagoas é reconhecidamente um estado que tem sérios problemas no que toca a questão educacional voltada para o nível médio de ensino. Conforme Acioli (2003) Alagoas é um estado em “decadente situação econômica (idem, p. 109).

Com relação ao ensino médio, o Estado enquanto poder público somente assumiu sua função para com o ensino médio a partir da década de 1990 em que teve um crescimento de 100% nas matrículas em relação às outras redes: “Apesar do crescimento de 100%, observa-se que a rede estadual começa a apresentar um crescimento a partir do ano de 1998 (...)” (idem, p. 112).

Segundo o documento de Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil (BRASILIA, 2008) a educação média é um direito humano formal essencial para consolidação dos valores e conhecimentos científicos construídos pela humanidade. Nesse sentido, estamos enfrentando desafios sérios no desenvolvimento do projeto.

Antes de explicitarmos os resultados é importante colocar que o projeto é inovador e que em sua fase de desenvolvimento encontrou resistências por parte dos professores. Isto foi o que nos apontou um questionário aplicado aos professores em duas escolas públicas de ensino médio de Maceió/AL.

As unidades escolares onde o projeto foi desenvolvido localizam-se em bairros periféricos de Maceió com problemas de violência, de tráfico de drogas e alto índice de criminalidade juvenil, a saber: Clima Bom e Santos Dumont que têm, juntos, uma população de 61.650 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000).

As escolas atendem alunos e alunas de classe social baixa em sua maioria. Foram entrevistados 12 professores que têm nível superior e pudemos perceber que há um preconceito muito grande com relação a essa abordagem na sala de aula. Dos 12 professores entrevistados, 62% não têm qualquer conhecimento sobre tal temática. 58% acham desnecessário discutir tal questão, pois favoreceria a marginalidade e 45% vêm com desconfiança tal temática.

A preocupação central de nosso projeto configurou-se em construir uma cultura favorável aos Direitos Humanos dentro das escolas, vez que essas são espaços de sociabilidade humana, que não raras vezes contribuem para o favorecimento ou não de uma prática pedagógica fundada na valorização da dignidade humana. Assim causou-nos perplexidade, o fato de muitos professores guardarem ressalvas quanto à temática. É importante deixar claro que os direitos humanos, dizem respeito antes de qualquer coisa à vida e ao direito a ela, de forma plena e saudável.

Uma das conseqüências sobre a falta de conhecimento dos próprios direitos é a impossibilidade de exercer o direito essencial que assinalou Hannah Arendt (1983): o

direito a ter direitos. Os dados mostram que para a maior parte da população a democracia está reduzida a uma competição eleitoral.

A mídia conservadora consegue manipular a mentalidade dos professores de forma que não raro se expressam da seguinte forma: *direitos humanos é coisa de bandido*. Outra resposta interessante: *deviam-se ensinar aos alunos os deveres e não os direitos*. Apesar dessa resistência que entendemos ser fruto das distorções que o tema Direitos Humanos sofre na grande mídia compreendemos ser possível continuar com o projeto inclusive alargando-o para outras escolas.

Sabemos também que o poder público local não tem contribuído muito para reversão dessa situação, pois há uma crescente dicotomia entre o projeto político pedagógico da Secretaria de Educação e a realidade social do povo alagoano.

Há também uma ausência de políticas públicas voltadas para resolver as problemáticas da miséria e da situação de risco em que vive a grande maioria das crianças e dos adolescentes. Em suma, o nosso projeto tem demonstrado que há muito por fazer e poucos colaboradores. De todo modo, a escola é um espaço geofísico complexo e como tal precisa ser compreendida, pois, quem sabe a partir dela é possível transformar socialmente a dura realidade vivida?

4. CONCLUSÃO: desafios em jogo

A realização do projeto “Formação Continuada em Direitos Humanos para Professores do Ensino Médio” foi de suma importância no sentido de que tomamos conhecimento com uma realidade profundamente complexa no interior da escola pública alagoana, qual seja: a precariedade no que diz respeito às condições de trabalho dos docentes. Assim, a realidade nos instiga a entender que não podemos parar. Os Direitos Humanos é uma temática em construção! Tudo está ainda em caráter embrionário. Não é a realidade síntese de múltiplas determinações (Karl Marx, 1818-1883)? Para nós, sim. Essa só é compreensível por meio de infinitas aproximações cognoscitivas.

Por isso é preciso ter clareza de que não acabamos o projeto, apenas começamos! Igualmente, sabemos que se fazem necessárias duas abordagens ao longo desse processo. Primeira: implantação de políticas de educação no sentido de formar

permanentemente os professores no campo dos Direitos Humanos, tornando essa temática o princípio pedagógico por excelência da ação educativa. Segunda: garantia do direito de todos os cidadãos a uma educação de qualidade seja em qual nível ou essa ou aquela modalidade.

Um amplo processo de garantia de direitos voltados especificamente para o campo educativo, com certeza, reverteria a atual condição de degradação humana a que está submetida considerável parcela da população alagoana. Pode ser utópico acreditar que isso pode ser possível. É que

Os ‘fatos’, a cada nova abordagem, se apresentam como produtos de relações históricas crescentemente complexas e mediatizadas, podendo ser contextualizadas de modo concreto e inseridos no movimento maior que os engendra. A pesquisa, portanto, procede por aproximações sucessivas ao real, agarrando a *história* dos processos simultaneamente às suas *particulares internas*. (PAULO NETTO, 2004, p. 58).

Deste modo acreditamos que, antes de tudo o conhecimento é fundamental. E o conhecimento sobre os Direitos Humanos é condição *sine qua non* para a conscientização em defesa dos mesmos.

Em certo sentido é impossível defender algo que eu não conheço que eu não sei onde e como se origina, que eu não tenho como válido socialmente e constituído como histórico. Daí que os professores entrevistados ao falarem que *direitos humanos é coisa de bandido e que as vítimas não têm direitos* estão nada menos nada mais que demonstrando desconhecimento de causa e do sentido da causa.

Por isto que a formação continuada aqui se coloca como essencial vez que nos cursos de graduação de professores não se aborda tal questão. De modo que a compreensão dos direitos humanos no tempo e no espaço vai desvelar a verdadeira face desses qual seja: que diz respeito ao estatuto da humanidade, da garantia da vida e do viver, do viver e do amar, do amar e do ser feliz em uma sociedade que sistematicamente atravessa com uma lança os direitos básicos como saúde, trabalho e educação.

O Estado Democrático de Direito no Brasil institucionalizou os Direitos Humanos, pelo menos em Lei. Agora, o que nos cabe? A defesa e a promoção dos mesmos. A vigilância cidadã no sentido de não permitir que se transforme essa conquista em uma conquista neutra, onde apenas subsiste o seu conteúdo em forma de retórica.

A nossa prática inicial nesse projeto demonstra que os direitos humanos é um desafio porque a realidade nossa é ainda desigual e profundamente aniquiladora dos Direitos Humanos.

Não importa muito para as pessoas, no atual contexto de individualismo neoliberal, o que ocorre com o outro, pois em geral o outro é visto como um inimigo em potencial, pois é o concorrente de uma vaga, de um ponto comercial, de uma falsa concepção de mérito.

Nesse contexto, as cenas comuns assistidas, de forma assustadora, por todos são a negação dos direitos e o acirramento dos conflitos sociais, raciais e étnicos que provoca uma verdadeira guerra social institucionalizada.

É neste quadro que devemos e precisamos lutar pela vida e pelo direito de ter direitos seja em que circunstancia histórica vivamos. Assim, trata-se de manter-se uma inflexível prevenção no âmbito da cidadania para garantir a defesa e preservação da liberdade humana: essa palavra que o “sonho humano alimenta que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda”. Entretanto, é a liberdade um sonho? É a liberdade um fetiche? É a liberdade uma abstração? Pode ser que sim e acreditamos nisso, mais do que isto o ser humano almeja a liberdade para dela fazer sua bandeira em prol da dignidade humana que só será plenamente efetivada quando, enfim, os direitos humanos forem uma realidade universal.

Referências

ACIOLI, Adenize Costa. **O poder público e a política de expansão do ensino médio em Alagoas**: projeto escola jovem. Dissertação de Mestrado (Programa de Educação). Maceió, UFAL, 2003.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Trad. de Roberto Raposo, Rio de Janeiro: Forense, 1983.

BRASIL. Educação e Cultura em Direitos Humanos. In: **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Secretaria de Direitos Humanos da presidência da República. rev. e atual. Brasília: SDH/PR, 2010.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio do Brasil**. (Gt Interministerial Instituído Pela Portaria Nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria Nº. 386 de 25 de Março de 2008).

GOETHE, Johann Wolfgang Von. **Fausto – uma tragédia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2007.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Apresentação. In: **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

NETTO, José Paulo **Marxismo impenitente**: contribuição à história das idéias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

THIOLLENT, Michel. **A metodologia da pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ENSINO MÉDIO: PESQUISAS EM MOVIMENTO

Elione Maria Nogueira Diógenes²³

RESUMO

O presente texto traz os resultados de uma pesquisa intitulada “Avaliação política e do processo de implementação da reforma do ensino médio no Ceará (1996-2010)²⁴”, levada a efeito no interior do curso de doutorado em Políticas Públicas, vinculado ao programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão. O principal objetivo diz respeito ao tratamento epistemológico que os estudiosos dispensaram à temática do ensino médio no contexto da reforma educacional no Brasil (1996 em diante) sob a perspectiva dos estudos de avaliação, entendido aqui enquanto um “(...) campo de estudo da pesquisa social em desenvolvimento (...)” (SILVA, 2001, p. 44). Metodologicamente, foi realizado um levantamento dos principais estudos que discutiam a temática no campo avaliativo e se procedeu a uma análise da abordagem e das concepções que estão presentes nesses estudos. A base teórica fundamentou-se nos trabalhos que fazem uso do instrumental analítico e metodológico da avaliação de políticas públicas como os de Silva (2001), Figueiredo e Figueiredo (1986) e Barreira (2002) que enfatizam as especificidades desse tipo de pesquisa. A investigação foi desenvolvida a partir do entendimento de que a realidade é “(...) síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso (...)” (MARX, 1982, p. 14). Assim, a perspectiva de avaliação adotada, ressalta três aspectos essenciais em tal sentido considerados: 1) a origem e desenvolvimento dos estudos em avaliação das políticas públicas; 2) a discussão sobre as referências teóricas clássicas nas ciências sociais; e 3) as tendências metodológicas e tipos de pesquisas de avaliação. A principal conclusão do estudo materializou-se no fato de que existem pouquíssimos estudos que abordam o ensino médio sob o prisma da avaliação de políticas públicas, por outro lado o período de 1996 em diante foi rico e fecundo em termos de abordagem da referida temática numa perspectiva clássica.

Palavras-chave: Avaliação – Ensino Médio – Políticas Públicas.

1. DESENHO CONFIGURATIVO DA PROBLEMÁTICA

Evocar a história é trazer o tempo da memória para o presente. O delineamento do percurso histórico da avaliação de políticas públicas torna mais fácil entender as

²³ Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão. Professora Adjunta I da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: elionend@uol.com.br.

²⁴ Pesquisa realizada com o apoio do CNPq.

principais concepções e metodologias, os tipos e modelos clássicos de avaliação sem esquecer a materialidade histórica destes aspectos nem tampouco a sua íntima articulação com os paradigmas teóricos hegemônicos na área da pesquisa social nesse ou naquele contexto histórico. Isto é importante para se compreender por que atualmente a avaliação de políticas públicas é destacada como “(...) momento do processo de formação e implementação das políticas públicas de corte social (...)” (SILVA, 2001, p. 37). Nem sempre foi assim. A avaliação de políticas públicas abrangeu diferentes momentos históricos até a sua predominância a partir de meados dos anos 90 do século XX.

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

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

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

O entendimento dessa relação enquanto “(...) síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso (...)” (MARX, 1982, p. 14) e do referencial teórico quanto à perspectiva de avaliação adotada, ressalta três aspectos essenciais aqui considerados: 1) a origem e desenvolvimento dos estudos em avaliação das políticas públicas; 2) a

discussão sobre as referências teóricas clássicas nas ciências sociais; e 3) as tendências metodológicas e tipos de pesquisas de avaliação. Há que acrescentar um quarto aspecto não menos importante, a saber: a aplicabilidade de pesquisas avaliativas no âmbito das políticas públicas de corte educacional, com foco na área do ensino médio, especificamente à política de ensino médio, que foi implantada pelo Ministério da Educação – MEC, em 1996.

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

2. OS CAMINHOS PERCORRIDOS: materialização da pesquisa

Parece que foi caminhado um longo “trecho de estrada” para chegar até este ponto do artigo. Caminho este não só necessário, mas imprescindível para o perfeito entendimento das abordagens metodológicas e modelos clássicos dominantes de avaliação das políticas públicas de corte educacional, mais precisamente as de ensino médio. Este tem sido foco desde 1996 de políticas educacionais, com o propósito de implantar a reforma *Novo Ensino Médio: Educação agora é para a vida*, compreendida no contexto mais amplo da reforma educacional da década de 1990, cujo marco legal é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

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

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

Desde sua implantação, a reforma do ensino médio tem sido estudada pela academia e outras instituições com o intuito de se compreender suas especificidades e implicações²⁵. No entanto, para efeito do tema aqui abordado nos interessa sobretudo os estudos que se dedicaram a entender a reforma por meio de

²⁵ Ver os estudos de Machado, 1998, 2002; Macedo, Lopes, 2002; Barretto, 2002; Zibas, 2001.

pesquisas avaliativas, como temos assinalado no início do artigo, uma vez que o objetivo é identificar e analisar as concepções e modelos clássicos de avaliação dominantes, conforme a literatura desenvolvida por esse campo do saber.

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

Assim, foi feito um levantamento bibliográfico sobre o que se produziu acerca da temática da reforma do ensino médio nos anos de 1990, e selecionou-se os estudos referentes à avaliação desta política. A grande maioria dos estudos²⁶ sobre a reforma em foco trata-a numa perspectiva não-avaliativa. São excelentes estudos, sérios, clássicos, de análise crítica da política de extrema relevância para a compreensão das idiossincrasias que a permeiam. De tal modo, existem poucos trabalhos estritamente avaliativos, utilizando o referencial paradigmático explicitado por Silva (2001), Barreira (2002) e Arretche (1999; 2001).

Arretche (1999) faz uma demarcação entre “(...) uma avaliação de uma dada política (...)” (ibidem, p. 29) “(...) avaliação política e análise de políticas públicas” (ibidem). A primeira envolve essencialmente um julgamento, um juízo de valor, tratando de atribuir uma opinião valorativa.

A segunda é necessariamente “(...) o exame da engenharia institucional e dos traços constitutivos dos programas” (ARRETCHE, 1999, p. 30). Nisto, a autora vai ao encontro do pensamento de Figueiredo e Figueiredo quanto enfatizam que a avaliação política da política é uma “(...) análise e elucidação do critério ou critérios que fundamentam determinada política: as razões que a tornam *preferível* a qualquer outra (...)” (FIGUEIREDO e FIGUEIREDO, 1986, p. 2). De outra forma, a terceira busca reconstruir as diversas características das políticas públicas, tentando apreendê-las “(...) em um todo coerente e compreensível (...)” (ARRETCHE, 1999, p. 30), no sentido de dar organicidade as razões de ser da política.

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

²⁶ A título de exemplo cita-se: Kuenzer, 2000, 2002; Martins, 2000; Lopes, 2002, 2002a.

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

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

Os dois primeiros trabalhos, de Zibas (2005) e Krawczyk (2003) são resultados da pesquisa de avaliação do processo de implementação da Reforma do Ensino Médio. Neste sentido, são ambos os estudos de avaliação focada na implementação, entendendo este momento como crucial no ciclo das políticas públicas. Tal momento é a “(...) fase do processo das políticas públicas que sucede à formação (...)” (SILVA, 2001, p. 39).

Isto significa dizer que se materializa no momento de execução da política, onde são realizadas as principais estratégias e tomadas decisões fundamentais que interferem na proposta original de formulação.

Arretche (2001) define a fase de implementação como um ‘campo de incertezas’ porque é neste momento que a ação dos implementadores, pessoas que vão executar o programa, toma relevância central. Na sua argumentação a autora destaca dois aspectos fundamentais: de um lado, a realidade local onde a política será implementada, e de outro, a cooperação ou não dos agentes que não participaram do primeiro momento, isto é, da formulação. No primeiro caso é perfeitamente factível que a instância local ‘distorça’ a proposta original, e no segundo, os implementadores podem resistir a executar fielmente as propostas desenhadas na engenharia institucional do programa.

De um lado ou de outro, a ação dos implementadores interfere e muito no desenvolvimento do programa, acarretando “(...) dificuldades da autoridade central para obter sucesso na implementação de seus programas (...)” (ARRETICHE, 2001, p.

48). Isto por que “(...) a implementação é, de fato, uma cadeia de *relações* entre formuladores e implementadores situados em diferentes posições na máquina governamental (...)” (ARRETICHE, 2001, p. 49).

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

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

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

O texto de Martins (2000) pode ser inserido no modelo clássico de avaliação conhecido como ‘avaliação política da política’, em que “(...) pretende-se avaliar os pressupostos filosóficos e sociais das diretrizes e dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio” (MARTINS, 2000, p. 69). Ora, a idéia é realizar uma pesquisa crítica, levando em consideração que toda política esta inserida num dado contexto histórico, econômico e social. Daí que, a autora parte do pressuposto de que as políticas do ensino médio, no caso, a sua formulação concretizada nas *diretrizes* “(...) expressam uma determinada concepção de educação, de escola e de conhecimento que deve ser olhada criticamente” (ibidem).

Na avaliação política da política o que determina a abordagem é a análise própria da política a partir de seus fundamentos e observando o que está posto nos documentos

oficiais de formulação quanto aos princípios, objetivos e características metodológicas da política. A autora analisa também o contexto social e econômico, e o papel desempenhado pelos principais formuladores da política. Assim, a avaliação política da política se torna um instrumento importante para desvendar a relação estratégica entre a política do ensino médio e a nova ordem econômica mundial.

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

O trabalho de Martins (2000) juntamente com os de Zibas (2005) e Krawczyk (2003) são exemplos reveladores de pesquisas avaliativas na área do ensino médio. Apesar da primeira autora não identificar o seu estudo como ‘avaliação política da política’ o exame minucioso não deixa dúvidas quanto a inseri-lo nesta perspectiva. Os outros dois primeiros trabalhos deixam claro a sua intenção: acompanhamento e avaliação da reforma do ensino médio. Ambos são estudos interessantes a partir do ponto de vista da pesquisa avaliativa, pois em geral na educação os estudos de tendência avaliativa limitam-se aos macros sistemas avaliativos de desempenho escolar como atestam o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional Do Ensino Médio (ENEM), que não são focos deste artigo.

3. CONCLUSAO

As políticas públicas não estão localizadas num vazio temporal e histórico. Antes é fruto da ação do Estado, equivalendo a dizer que é política de intervenção formatada na arena social, onde divergem interesses e racionalidades. Entretanto, na correlação de forças entre as classes sociais, hegemonicamente, tem-se vencedor um determinado projeto de sociedade. E são neste contexto que precisa ser compreendida as políticas públicas desde a criação da agenda, passando pela

formulação até a execução, bem como, as especificidades dos diferentes modelos clássicos de avaliação.

As pesquisas avaliativas, por sua vez, são um campo de estudo da pesquisa social em desenvolvimento, e como tal necessitam ser estudadas e previamente analisadas, pois não há uma padronização cem por cento correta quanto ao referencial teórico-metodológico na abordagem de estudos científicos.

O que se tem são objetos de estudos que demandam diferenciadas abordagens conforme os objetivos a que o pesquisador se propõe. Neste caso, nunca é demais lembrar que a realidade é síntese de múltiplas determinações e que as variações contextuais precisam ser levadas em conta nos estudos de caráter avaliativo para que se evite cair nas armadilhas da neutralidade positivista.

Sob este prisma de análise, leu-se e estudou-se as pesquisas avaliativas realizadas com foco na reforma do ensino médio. Constatou-se que existem pouquíssimos estudos nesse campo e mais do que isto as pesquisas são incipientes e não trabalham com o referencial teórico próprio das pesquisas avaliativas, aqui considerando as reflexões de Arretche (2001) e Silva (2001). Isto sobre hipótese alguma desmerece esses estudos, pois se percebe que mesmo não se valendo de tais referências os mesmos acabam por se inserir numa certa tipologia da avaliação de políticas públicas.

Uma lacuna, que se quer registrar são os estudos sobre a reforma do ensino médio na linha da avaliação de impactos. Esta é considerada aqui como relevante e de profundidade, uma vez que visa investigar os resultados e as repercussões de uma dada política. A avaliação de impacto busca determinar se houve e porque houve modificações, quais as causas geradoras das mudanças e se elas estão relacionadas com a política propriamente dita. Enfim, tende a revelar a magnitude dessa modificação; quais estratos sociais influenciaram e de que forma. Como os diferentes componentes da política se relacionaram para intervir numa determinada realidade a partir dos objetivos propostos.

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

Referências Bibliográficas

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

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

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

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

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

FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub; FIGUEIREDO, Marcus Faria. *Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica*. São Paulo: IDESP, 1986.

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

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

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

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

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

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

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

LOPES, A. C. *Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo*. Educação e Sociedade, v.23, n.80, p.389-403, set.2002.

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

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

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

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

MARTINS, A. M. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo. n.109, p.67-87, mar.2000.

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

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

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

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

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

O SEGUNDO GRAU E A LEI Nº 5. 692/ 71: DESVELANDO PRÁTICAS E DESAFIOS NO ESPAÇO EDUCATIVO

Edinária Marinho da Costa²⁷
Emerson Augusto de Medeiros²⁸
Sheila Beatriz da Silva Fernandes²⁹
Sonally Albino Bezerra³⁰

RESUMO

O presente artigo esboça sinteticamente um estudo sobre a implantação do Segundo Grau (antigo Ensino Médio) no Brasil em interface com a Lei nº 5. 692/ 71. O objetivo principal do estudo foi perceber as implicações e os desafios que a implantação do Segundo Grau trouxe à prática docente dos educadores que lecionavam neste nível de ensino. A princípio teceremos considerações sobre a promulgação da Lei 5. 692/ 71 e a efetivação da temática em discussão (Segundo Grau), em seguida apresentaremos alguns dados referentes a uma pesquisa empírica desenvolvida com dois professores que participaram deste período histórico. Utilizando as narrativas dos docentes buscamos consolidar os objetivos aqui elencados. Os autores que compõem este documento (Josso 2010, Bosi 2003, Nóvoa 2001, Brandão 2008 e etc.) discutem aspectos qualitativos para compreensão do trabalho, deste modo, contribuindo para que as informações apresentadas tenham argumentos segundo fontes válidas e qualitativas. Mediante a análise dos discursos dos sujeitos constatou-se que a implantação do Segundo Grau (antigo Ensino Médio) trouxe repercussões na prática educativa dos docentes, logo houve uma reestruturação no ensino daquele período histórico.

PALAVRAS-CHAVE: Segundo Grau. Professor. Prática Docente.

INTRODUÇÃO

Ao fazermos uma retrospectiva histórica acerca da profissão docente poderemos perceber que o educador muitas vezes foi manipulado e induzido a desenvolver seu fazer

²⁷ Aluna Especial do Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN.

²⁸ Aluno do curso de Pós-graduação (Strictu Sensu) em Educação, no campo temático de Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN.

²⁹ Bolsista do Programa de Educação Tutorial-PET e aluna regular do 4º período do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN.

³⁰ Bolsista do Programa de Educação Tutorial-PET e aluna regular do 2º período do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN.

docente com base nas propostas oriundas dos sistemas de ensino exterior à escola (Nóvoa, 2000).

A lei 4.024/61 criada com o intuito de reger e institucionalizar a educação brasileira foi uma das políticas educacional que objetivava qualificar o ensino no Brasil.

Todavia com o golpe militar perpetrado em 1964, tal lei foi sendo progressivamente modificada. Ementas e reformas surgiram em seu contexto, entre elas, a lei nº 5. 692/71, a qual vislumbrava consolidar os objetivos dos governantes do regime em vigência daquele período histórico (Garcia 2008).

Neste campo semântico, com intuito de conhecer e compreender as transformações ocorridas no cenário global brasileiro, o presente artigo tece considerações a respeito da implantação da lei 5.692/ 71 que institucionaliza e consolida o ensino do segundo grau no país, levando em consideração as transformações ocorridas à profissão professor, visto que essa foi e é instrumento de discussões para concebermos a sociedade e a educação humana.

A pesquisa aqui discutida realizou-se com dois professores da cidade de Apodi, interior do Rio Grande do Norte, na qual objetivamos perceber as implicações e os desafios que a implantação do Segundo Grau trouxe à prática docente dos educadores que atuaram naquele período histórico, visto as mutações que este perpetrrou na civilização daquele contexto.

Lembremos que o presente estudo se caracteriza como de cunho qualitativo, sobre essa abordagem Sampiere, Collado e Lúcio destacam:

A pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas. Também oferece um ponto de vista ‘recente, natural e holístico’ dos fenômenos, assim como flexibilidade (2006, p.15).

Neste sentido, se pretendíamos desenvolver um estudo que não permeassem quantificar os dados, mas compreendê-los de forma cabal e substancial, utilizando pontos nele colhido para ler a realidade passada e comparar com a realidade presente, valorando

as interfaces e vínculos que ambas possuem não poderíamos desconsiderar a abordagem em discussão.

Para coletar as informações sobre a temática em foco, utilizamos um questionário com seis questões abertas, nos referenciando nas narrativas dos professores que participaram do processo histórico rememorado no presente estudo.

Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. A narração é uma forma artesanal de comunicação. Ela o tece até atingir uma forma boa. Investe sobre o objeto e o transforma em vida (BOSI 1994, p. 82).

Com base no exposto a cima, fica patente que o trabalho com narrativas, proporciona ao narrador e ao pesquisador refazerem o passado, pois através das narrativas nos reportamos ao vivido, resinificando os pontos que nele marcaram, deste modo clarificando o hoje, já que somos a continuação do ontem.

Por tudo que foi exposto, acreditamos que com as narrativas dos professores discutidos neste texto, conseguimos respostas concretas acerca do objetivo elucidado anteriormente, contribuindo a todos que estudam sobre a temática em ênfase.

HISTORICIZANDO SOBRE A LEI 5.692/71 E O SEU REFLEXO NA FORMAÇÃO DOCENTE.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB é constituída por dois projetos de leis, a primeira corresponde a nº 4. 024/61 proclamada pelo governo João Goulart (1961-1963) em 20 de dezembro de 1961. Esta, com o golpe militar foi progressivamente modificada na intenção de aperfeiçoá-la atendendo as necessidades julgadas como da sociedade.

Dentro da lei nº 4.024/61 foi sancionado a Reforma Universitária Lei nº 5. 540/68; a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus Lei nº 5. 692/71 e a Lei nº 7. 044/82 que abolia a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no 2º grau. A segunda corresponde a Lei nº

9.394/96 promulgada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2001) e norteada pelas diretrizes do Banco Mundial direcionadas para a educação no final do ano de 1996.

Giraldelli (1990) cita que o ministro do Planejamento no período do Governo de Castelo Branco (1964-1967) Roberto Campos sempre pretendeu profissionalizar o ensino médio, pois para ele a universidade promovia aventuras políticas que poderiam intervir no desenvolvimento do país devendo assim continuar sendo direcionado à elite, o ensino médio por sua vez deveria ser destinada a população de massa.

Para ele, toda a agitação estudantil daqueles anos era devida um ensino desvinculado do mercado de trabalho, um ensino baseado em generalidades e, segundo suas próprias palavras, um ensino que, “não exigindo praticamente trabalhos de laboratório” deixava “vácuos de lazer”, que estariam sendo preenchidos com “aventuras políticas” (GIRALDELLI. p 169, 1990).

Em 1966, num estudo com o título “Diagnostico Preliminar da Educação”, que serviu ao “Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social” do então ministério do Planejamento Roberto Campos, apareceram claramente orientações no sentido da introdução da profissionalização no ensino médio. Segundo ele, a instauração do ensino médio profissionalizante sempre foi o grande sonho dos intelectuais desde os anos 50 e por que não dizer também dos liberais progressistas ligados ao *escolanovismo* desde o *Manifesto de 32*.

A lei 5.692/71 veio justamente programar a profissionalização para o ensino secundarista rompendo com a continuação da formação individual e centrando o seu verdadeiro interesse que era profissionalizar para o mercado de trabalho.

A partir dos anos 60, a forte presença das multinacionais resultou no crescimento econômico do país, aumentando a necessidade de trabalhadores qualificados para trabalhar nas empresas internacionais que aqui se encontravam estaladas, pois o Brasil possuía mais da metade da sua população sem o ensino básico completo.

Com a necessidade de uma qualificação maior, a população começou a procura as instituições escolares em busca de uma formação para atuar no mercado de trabalho que originou numa massificação das universidades e das instituições de ensino profissionalizante fizeram com que o governo sentisse a necessidade da criação de uma Lei para qualificar e também para atender a população de classe média.

É, portanto em torno de dois principais eixos que se promove a reforma do ensino: a adequação do sistema educacional à política sócio-econômica e a necessidade de se responder à crescente demanda por melhores níveis de escolaridade (PIMENTA E GONÇALVES. p 48, 1990).

No mesmo período, a sociedade brasileira encontrava-se no grande processo de urbanização industrial e a profissão docente tradicionalmente feminina trazia uma grande vantagem, a mulher poderia ser professora e também cuidar da casa, porém o cenário social a partir da década de 60 sofreu grandes transformações no seu contexto cultural, a mulher começou a se impor no mercado de trabalho, antes o que ela fazia apenas por lazer se tornava emprego e a profissão de professora começou a ter uma procura maior e as mulheres começaram a trabalhar porque agora elas precisavam do salário para completar nas despesas domésticas.

As professoras também estavam passando por um processo de proletarização característico da classe média.

A degradação da ocupação da professora tem raízes econômicas - sociais e nessa degradação estão a acomodação e a relativa passividade das professoras em face da degradação simultânea de sua renda, de seu prestígio e de sua responsabilidade em ensinar de modo que os alunos aprendam. Ou seja, a formação da professora degradou-se no bojo da deterioração do ensino como todo (PIMENTA E GONÇALVES.p 103, 1990).

O golpe militar de 1964 inicia o período de ditadura no Brasil, uma política voltada para atrair o capital externo influenciando as propostas educacionais. O ensino neste

momento tem por objetivo atender às necessidades econômicas e exigências do mercado, ou seja, a formação técnica.

Em meio ao contexto, o governo programou um novo perfil para o sistema de ensino tornando obrigatório o ensino profissionalizante de 1º e 2º grau. O presidente Emílio G. Médici incentivador do terror militar sancionou a Lei 5.692 em 11 de agosto de 1971.

O ensino de 2º grau profissionalizante deixou na responsabilidade do conselho Federal de Educação (CFE) que através do parecer 45/72 relacionou 130 habilitações técnicas que poderiam ser adotados pela escola para seus respectivos cursos profissionalizantes que mais tarde se tornou em 158.

De acordo com Ghiraldelli 1990, não havia recursos humanos e matérias para transformar toda uma rede de ensino nacional em profissionalizante, não havia também professores qualificados nas habilidades dos cursos propostos, muito menos as escolas estavam com infraestrutura adequada à nova forma de ensino.

Com esta Lei, no primeiro momento foi extinta a formação de professores regentes e pouco a pouco os antigos institutos de educação deixaram de existir, porque a formação de docentes ficou restrita aos cursos superiores de Pedagogia. Houve também uma ampliação nas séries em que o professor poderia lecionar, pois antes era restrito apenas a educação infantil e agora habilitava-se a lecionar até o 5ª ano do ensino fundamental.

Segundo Pimenta e Gonçalves, 1990, a lei 5.692/71 deu um novo aspecto formal-legal aos cursos de formação de professores, sem ter alterado os conteúdos ou necessariamente ter direcionado para as reais necessidades de se formar um verdadeiro professor habilitado a ensinar de modo que os alunos das classes pobres tenham um verdadeiro acesso a escola e que eles pudessem realmente aprender algo. Essa lei modificou sim o antigo curso Normal que era completamente elitizante. Porém não mostrou muitos aspectos positivos que realmente desenvolve se a profissão ao contrário contribuiu para erros que permanecem até os dias atuais na formação do profissional docente.

É conhecido de toda a falta da preocupação dos órgãos competentes em definir uma política articulada para a educação nacional envolvendo os três graus de ensino. Deve-se somar a essa desarticulação as mazelas internas da própria universidade; os cursos de 3º grau (Pedagogia e Licenciatura, principalmente) que preparam os professores para 2º grau geralmente não têm nenhuma vinculação com a realidade do 2º e do 1º graus (PIMENTA E GONÇALVES. p 108 e 109, 1990).

Em 1833 houve a criação em Niterói-RJ da primeira escola Normal no Brasil a qual até 1950 se expandia de uma forma elitista e exclusivamente feminina, sendo considerada uma profissão de *Status*, mas que dispensava qualquer tipo de remuneração. A partir da década de 60 o *status* da profissão houve uma queda, pois a profissão já contava com a procura de oriundos dos segmentos médios da população.

.DESVELANDO IMPLICAÇÕES DA LEI 5.692/ 71 NO FAZER DOCENTE

A partir desse tópico passamos a apresentar como a implementação da Lei 5.692/71, ecoou na prática pedagógica de alguns docentes que atuaram no ensino de 2º grau, na cidade de Apodi - RN. Contudo, investigamos dois professores que além de ter lecionado na década de 70, também vivenciaram esse contexto histórico marcado pelo regime ditatorial que perdurou 21 anos no Brasil.

A lei 5.692/71 refletiu os princípios da ditadura, verificados pela incorporação de determinações no sentido da racionalização do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no 2º grau (GIRALDELLI. p 182, 1990).

No tocante a pesquisa, utilizamos as narrativas veiculadas pelos relatos dos professores, correspondente às suas perspectivas sobre a implementação da lei. É relevante ressaltar que concebemos o trabalho de pesquisa constituído de relatos e histórias de vida, como um trabalho de reflexão que permite ao narrador, como também

ao pesquisador fazer uma relação das mutações sociais e culturais, com a evolução dos contextos atuais.

Para tanto, o nosso olhar está direcionado sob a ótica do que nos mostra Josso (2010, p.55):

As narrativas de vida contam evidentemente vivência, mas contam-nas desenvolvendo-nos já uma significação, por mais sumária que ela seja. Por outras palavras, a narração oral ou escrita inscreve-se de imediato num contexto interpretativo constituído de vivência consideradas semelhantes e/ou num mínimo de um referencial teórico que funciona como grelha de interpretação.

Nesse sentido, podemos mencionar que as práticas narrativas, é um caminho para o conhecimento de si, em que permite ao seu autor reviver as experiências mais significativas a partir das suas recordações, e oferece ainda uma tomada de consciência sobre os diferentes registros de representações que orientam a formação no seu itinerário de vida.

Ao urdir-se à questão da reforma do ensino, procuramos saber dos docentes, como estes entendiam na época a mudança que sucedia no ensino, a partir da promulgação da Lei 5.692/ 71. Os entrevistados logo relataram que conviveram em um ambiente de opressão, da intolerância e do medo, mas a maioria da população do município de Apodi e demais regiões potiguares, não tinha consciência destes fatos nesse período. Quanto menos conhecimento intelectual o cidadão tinha, menos ele compreendia o que de fato ocorria nos âmbitos políticos e educacionais. Entretanto, mesmo que tivesse consciência nada poderia fazer para mudar aquela realidade.

Os professores lembraram, que a Lei 5. 692/71 alterou a estrutura organizacional da educação nacional, sendo que na época muitos educadores, não tinham esclarecimento sobre a tal lei, como se tem nos dias atuais. A mídia, assim como os pesquisadores nos permitem hoje uma maior lucidez do que caracterizou essa época de inúmeros conflitos políticos, que implicou simultaneamente no sistema educacional do país.

Segundo os investigados, a reforma do ensino de 2º grau, distanciou cada vez mais os alunos das instituições de níveis superiores. Os estudantes após a implementação da lei, se contentaram com o diploma de nível técnico, entendendo como o bastante para a sua formação e o ingresso no mercado de trabalho. Quanto aos pais, estes pareciam satisfeitos, já que ansiavam por um ensino que oportunizasse aos seus filhos condições de ter um emprego.

Mas a ideia de profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau, de fato, nunca interessou a ninguém. Foi uma visão distorcida da evolução do capitalismo brasileiro, por parte da *tecnoburocracia*, que produziu o mostrengo legislativo chamado 5.692/71 (GIRALDELLI. p 185, 1990).

Os professores explanam nas narrativas, que o aluno era moldado de acordo com o programa que o professor oferecia. Sendo que este último mesmo que opor-se ao sistema, não lhe era concedido questionar, expressar ou opinar algo que não fosse de encontro aquilo imposto aos professorados.

No que concerne às práticas em sala de aula, os docentes confirmaram que eram obrigatoriamente focadas para a formação profissional de nível técnico e que por isso tiveram algumas dificuldades. A metodologia e a didática já não era a mesma, no entanto essa mudança trouxe muita confusão aos professores.

Procuramos saber dos docentes, se na época os professores que lecionaram no ensino de 2º grau participaram de cursos de capacitação. Os docentes ao responderem, declararam que em Apodi durante a década de 70 havia uma deficiência por professores para o ensino de 2º grau. Afirmaram também que inexistia qualquer preocupação das diferentes esferas públicas com a qualidade da formação docente. Tampouco as escolas e os professores estavam instrumentalizados para desenvolver o previsto em lei, isto é, nas instituições faltavam condições físicas e materiais para a implantação dos programas e cursos, que somavam a desqualificação em que se encontrava a categoria docente.

Mediante o exposto no questionário, os docentes elencaram os pontos positivos e negativos percebidos na Lei 5. 692/71 no que diz respeito ao ensino de 2º grau. Os

professores destacaram como ponto relevante a unificação do curso primário e o ginásio, para um único curso de 1º grau, que ampliou-se de 4 (quatro) para os 8 (oito) anos.

No que tange aos pontos negativos, estes tiveram maior ênfase nos relatos dos docentes, dentre eles: a baixa qualidade na formação do professor e no ensino; a desvalorização da profissão docente; a obrigatoriedade do ensino de 2º grau; a metodologia de ensino voltada para a transmissão de conhecimento que visava uma mão de obra barata; o respaldo à formação técnica e o desprestígio à formação cidadã.

Com base nos relatos acima, podemos constatar que os docentes que atuaram nos anos 70 na cidade de Apodi-RN, tecem veemente críticas a esta reforma por refletir a profissionalização compulsória, eminentemente técnica, o que contribuiu demasiadamente para uma formação longínqua dos princípios humanos. É notório, a submissão e o conformismo do corpo docente diante da reforma implementada e o regime político da época.

Por fim, conclui-se, que as proposições aqui apresentadas, contribuíram não apenas na ampliação de um conhecimento de experiências relatadas, mas também para concebermos a pertinência da relação temporal, que permite entender à necessidade de conhecer o passado, para compreender o presente e assim perspectivar um futuro atualizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto evidencia reflexões sobre o fazer do educador diante do processo ditatorial que eclodiu no país, no período de 1964, para tanto delimitamos um referencial histórico, utilizando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.24/61, nos referendando na ementa 5. 692/71 que esta teve.

Com base nas narrativas dos educadores, atores sociais do estudo, percebeu-se que a profissão professor passou por mudanças degradantes naquele momento histórico. A prática educativa foi reorientada a um fazer técnico e objetivo.

Os professores relataram que o ensino deveria focar-se não na formação do ser homem, valorando os princípios éticos e humanos, mas sim, deveria almejar uma formação galgada ao capitalismo, ao materialismo que florescera no contexto em discussão.

Neste sentido, é prudente afirmar que o trabalho docente resumia-se a uma reprodução do poder dominante, o educador sem autonomia, não tinha condições de exercer sua criticidade, ou tão menos de ajudar as desvelar o poder fascista que o governo efetivava.

Por fim, pontuamos que os estudos desenvolvidos (o bibliográfico com os autores citados e o empírico, realizado com os dois professores) nos fizeram refletir acerca do processo educacional daquele momento histórico, permitindo conhecer traços identitários que coexistem na sociedade contemporânea a que vivemos.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 3. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961.

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo**. 3. Ed. atual. São Paulo: Avercamp, 2008.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho, **A Trajetória Da LDB: Um Olhar Crítico Frente À Realidade Brasileira**, 2010.

JÚNIOR, Paulo Ghiraldelli. **História da Educação**, São Paulo: Cortez, 1991.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. Ed. São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau**, São Paulo: ática, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido & GONÇALVES, Carlos Luiz. **Reverendo o Ensino de 2º Grau Propondo a Formação de Professores**, São Paulo: Cortez, 1990.

SAMPIERI, Roberto H; COLLADO, Carlos H; LUCIO, Pilar B. **Metodologia de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

<http://www.uesc.br/eventos/cicloshistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira.pdf> Acesso em 09 Novembro de 2011.

AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO³¹

Valdicélia Ferreira da Silva ³²

Susana Couto Pimentel ³³

Resumo: O trabalho apresenta dados preliminares de uma pesquisa monográfica em andamento, que tem como objetivo analisar as contribuições da afetividade no processo de ensino e aprendizagem em uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual, situada na cidade de Amargosa-Ba. A escolha da escola se deve ao fato da pesquisadora já ter estabelecido aproximação com a instituição, visto que a mesma participa naquele espaço, deste abril de 2010, das atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID do qual a escola é parceira. Como aporte teórico para o desenvolvimento deste estudo, apoiamos em trabalhos de Almeida (2007); Almeida (2008); Arantes (2011); Galvão (1995; 2003); Libâneo (1994); Mahoney (2008) e Mahoney; Almeida (2009), dentre outros. A investigação foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando como procedimentos técnicos para levantamento de dados, inicialmente, a aplicação de questionário com 32 alunos de uma turma de 3º ano, com os seguintes questionamentos: Qual professor você considera mais afetivo com os alunos? Por quê? A partir da aplicação desses questionários foram encontrados os dois professores considerados mais afetivos. A escolha dos mesmos se justifica por terem sido os mais citados pelos alunos nos questionários, sendo que um foi indicado 15 vezes e o outro 14 vezes. Em seguida foi realizada a observação de dez aulas (cada aula com duração de 50min.) de cada docente, para saber como se estabelece a relação afetiva entre os alunos e os professores no interior da sala de aula. Após as observações foi realizada uma entrevista semi-estrutura como os mesmos, para saber quais suas concepções de afetividade e as contribuições da mesma no processo de ensino-aprendizagem. Os dados preliminares nos permitem compreender que a afetividade exerce um papel de grande importância no

³¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil.

³² Autora. Estudante do VIII semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, *campus* de Amargosa. Bolsista PIBID/CAPES do “Sub-projeto de Pedagogia” no âmbito do PIBID-UFRB. Respectivo e-mail: valdiceliaferreira@yahoo.com.br.

³³ Orientadora. Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Bolsista PIBID/CAPES atuando como Coordenadora Institucional do projeto “A pesquisa colaborativa na iniciação à docência: uma parceria entre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e as escolas de ensino médio de Amargosa – Bahia” no âmbito do PIBID-UFRB. E-mail: sucpimentel12@yahoo.com.br.

desenvolvimento da pessoa em geral e no processo de ensino e aprendizagem em especial, uma vez que está diretamente ligada a fatores que influenciam a relação professor-aluno, podendo favorecer a qualidade educacional.

Palavras-chave: Afetividade – Ensino e Aprendizagem – Ensino Médio.

1 Introdução

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa monográfica em andamento, que tem como objetivo central analisar contribuições da afetividade no processo de ensino e aprendizagem. Os dados que serão aqui apresentados decorrem de uma investigação realizada em uma escola da rede pública estadual localizada na cidade de Amargosa-Ba, mas especificamente com uma turma de 3º ano do Ensino Médio e com dois professores que lecionam na referida turma.

Com o intuito de investigar a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, foi proposta a seguinte questão norteadora: Quais as contribuições da afetividade no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Médio?

Os objetivos específicos dessa pesquisa se direcionaram no sentido de discutir o conceito de afetividade e suas relações com os processos de ensino e aprendizagem; analisar a relação professor-aluno no cotidiano das salas de aula do Ensino Médio da escola investigada e por fim investigar as influências da relação professor-aluno no desempenho escolar dos discentes do Ensino Médio na escola pesquisada.

O interesse por este campo de estudo está motivado inicialmente em leituras exploratórias realizadas no decorrer do curso de Pedagogia e na minha vivência enquanto estudante. No processo de definição do tema do projeto de pesquisa havia uma inclinação inicial para focar a Educação Infantil; entretanto, minha participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (CAPES/UFRB/CFP), mais especificamente as atividades de campo em uma escola de Ensino Médio, levou-me a tomar esta mesma escola como campo empírico de pesquisa, uma vez que já estava inserida neste ambiente desde abril de 2010. Também tornou-se relevante o estudo por ser uma escola de Ensino Médio, pois de acordo com as leituras exploratórias, poucos são

os estudos sobre afetividade no Ensino Médio, visto que este tema é mais focado na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2 Definindo Afetividade

A afetividade é, portanto, a capacidade que o ser humano tem, de ser afetado pelo mundo que o rodeia por meio de sensações que são ligadas a tonalidade agradáveis ou desagradáveis. Wallon destaca em sua teoria, três momentos marcantes e contínuos, na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão. Estes três momentos resultam de fatores orgânicos e sociais e correspondem a configurações distintas e resultantes de sua relação: “nas emoções, há predomínio da ativação fisiológica; no sentimento, da ativação representacional; na paixão, da ativação do autocontrole”. (MAHONEY; ALMEIDA, 2009, p. 17).

As emoções, primeiro momento de evolução da afetividade, apresentam características específicas que as diferenciam das outras manifestações afetivas. Elas são a exteriorização da afetividade, ou seja, são uma demonstração corporal, motora das alterações orgânicas que se apresentam através da aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades da digestão, secura na boca, estas alterações ocorrem no funcionamento neurovegetativo, e são percebíveis por que está passando por um momento “emocional”. Elas também causam alterações na gesticulação facial, na postura corporal, na forma como são realizadas os gestos. Estas manifestações emocionais são visíveis do exterior, por serem expressivas, e por apresentarem um caráter altamente responsável pelo contágio, além de serem responsáveis por mobilizar o meio humano. (GALVÃO, 1995).

O sentimento, o segundo momento de evolução da afetividade, é a expressão representativa da afetividade. Ele não apresenta reações tão diretas e imediatas como à emoção. Os sentimentos tendem a reprimir as emoções, através de controles que acabam limitando a potencialidade da emoção. Por ser a emoção uma manifestação tão direta e impulsiva, ela acaba sendo expressada com muita rapidez, isso acontece quando

não dá tempo para tomar decisões, então elas tendem desabrochar com mais velocidade que os sentimentos.

Os sentimentos podem ser representados por expressões corporais e através da linguagem, por ser esta um instrumento fundamental da atividade intelectual e uma forma de estreitar a relação de cumplicidade entre os indivíduos da mesma espécie. O indivíduo adulto tem maiores recursos de expressão de sentimentos, pois ele observa antes de agir, sabe onde e como expressá-los, traduz intelectualmente seus motivos e circunstâncias. (MAHONEY; ALMEIDA, 2009).

O terceiro momento de evolução da vida afetiva é a paixão, geralmente esta se manifesta mais tarde, que a emoção e o sentimento, porém é mais duradora, na vida do indivíduo. A partir de seu surgimento, o indivíduo passa a ter capacidade de tornar a emoção silenciosa, através do autocontrole, que é uma condição que o indivíduo se utiliza para dominar uma situação. Sendo assim, através do autocontrole o indivíduo tem a capacidade de remodelar a situação posta em que aparece a manifestação da emoção, utilizando do aspecto cognitivo, revendo seu comportamento corporal através do aspecto motor, e buscando favorecer as necessidades afetivas, presente no contexto, porém de forma controlada e não impulsiva com acontece nas manifestações emocionais.

As manifestações das paixões e sentimentos se diferenciam das manifestações emocionais, que são essencialmente expressivas, diretas e tem base orgânica. Já as paixões e os sentimentos têm suas gêneses nas representações simbólicas e instrumentos do mundo social, físico, cultural e histórico. Entretanto, as manifestações emocionais constituem-se no primeiro recurso de interação do indivíduo com o outro, pois a emoção é primeira forma de comunicação entre o bebê humano e o meio.

De acordo com Galvão (2003), a partir do desenvolvimento psíquico, as fontes dos estados emocionais se ampliam, tornando-se mais complexas. No início as reações emocionais são predominantemente orgânicas e expressivas, entretanto com passar do tempo ela vai sendo substituída pelas imagens e expressões subjetivas do mundo exterior. Desta forma, a afetividade vai adquirindo relativa independência, entretanto nunca total, dos fatores corporais, o “recurso à fala e à representação mental faz com

que variações nas disposições afetivas possam ser provocadas por situações abstratas e idéias, e possam ser expressas por palavras.” (p.74).

3 As implicações da afetividade no processo de ensino-aprendizagem

A afetividade exerce grande destaque na construção do conhecimento. Visto que a afetividade, assim como a inteligência, não aparece pronta nem permanece imutável. Ambas tendem a evoluir ao longo da vida do sujeito. São construídas e se modificam de um período a outro, pois, à medida que o indivíduo se desenvolve, as necessidades afetivas se tornam cognitivas. Desta forma Wallon (*apud* ALMEIDA, 2007, p. 51) destaca que:

A afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados.

O desenvolvimento da inteligência humana é estabelecido no convívio social, sendo que a afetividade é responsável por unir o indivíduo ao meio social que convive, pois as mesmas antecipam o raciocínio cognitivo do ser humano.

A afetividade constitui-se como fator imprescindível na vida do ser humano, sendo indissociável dos aspectos motor, cognitivo e social. Por isso exerce um papel de grande importância no desenvolvimento da pessoa em geral e no processo de ensino e aprendizagem em especial. Uma vez que está diretamente ligada a fatores que influenciam a relação professor-aluno, podendo favorecer a qualidade educacional.

Desta forma, o aluno deve ser compreendido na sala de aula como um sujeito multideterminado, que traz inúmeros elementos de sua vivência, que precisam ser levado em consideração em sala de aula, pois o ser não é apenas intelecto, ele é movimento, emoção e estes fatores estão diretamente ligados com o processo de aprendizagem de cada indivíduo.

É de fundamental importância que o professor reconheça que a afetividade é um aspecto importante no processo de ensino e aprendizagem e que deve ser levado em

conta na sala de aula, visto que a mesma influencia decisivamente nas relações que se estabelecem entre professor, aluno e saber. A postura do professor implicará significativamente no resultado da educação de seus alunos, uma vez que é o professor que constituirá as conexões e relações do novo conhecimento para seus alunos.

A relação que se estabelece entre professor e aluno constitui como elemento fundamental para o processo pedagógico, uma vez que é necessário compreender que o ambiente social e afetivo das escolas é tão importante quanto seu espaço físico para a promoção do conhecimento.

A escola como uma instituição que desempenha papel primordial na formação integral dos indivíduos, no que se refere aos aspectos cognitivos, psicomotor, afetivo e sócio-cultural, deve conhecer estes aspectos e trabalhar a partir deles de formar integrada para que o aluno se desenvolva de modo pleno. Mahoney (2008) afirma que:

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das conseqüências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas elas têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela. (p. 15).

Além de desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento das relações interpessoais dos alunos com o professor, a afetividade é um fator de grande importância para o desenvolvimento do ser humano na sua totalidade.

A escola desempenha um papel importante na formação do indivíduo, pois os conhecimentos adquiridos neste ambiente educacional possuem um importante significado para o desenvolvimento social e afetivo do aluno. Desta forma, é imprescindível que a escola compreenda a afetividade como um aspecto que é tão

relevante quanto à inteligência para o desenvolvimento do sujeito. Sendo assim, a afetividade deve ser entendida como fator essencial que liga a vida orgânica à psíquica, pois a mesma influencia na compreensão do indivíduo como um ser completo.

2 O percurso metodológico da pesquisa

A pesquisa de campo foi estruturada com características de uma abordagem metodológica qualitativa, por considerar que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, que estabelecem vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números, como na abordagem quantitativa. Sendo assim, Bogdan e Biklen (*apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986), afirmam que:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa supõe contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. (p.11).

Esta investigação aconteceu em uma escola pública estadual situada no município de Amargosa-BA, que atende ao público do Ensino Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno. Os sujeitos participantes dessa investigação foram 32 alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Médio e dois professores da instituição que leciona na referida turma. A escolha de uma turma de 3º ano se justifica por ser a turma que mais conviveu na escola e teve mais contato com o maior número de professores, portanto por estar na escola a mais tempo do que as turmas de 1º e 2º ano.

A pesquisa de campo teve duração de cinco meses e aconteceu no cotidiano escolar e configurado da seguinte forma: o primeiro passo foi a aplicação de um questionário composto de duas questões abertas a 32 alunos de uma turma de 3º ano, com os seguintes questionamentos: Qual professor você considera mais afetivo com os alunos? Por quê?

A partir da aplicação desses questionários foram encontrados os dois professores considerados mais afetivos pelos alunos³⁴. A escolha dos mesmos se justifica por terem sido os mais citados pelos alunos nos questionários, visto que um foi indicado quinze vezes (15) e outro foi indicado quatorze vezes (14) pelos alunos, sendo que os demais três (3) votos foram direcionados para outros professores, mas como pretendo compreender as concepções dos professores mais afetivos, segundo os alunos, escolhi os mais docentes mais indicados. Vê-se, portanto que os professores escolhidos tiveram fortíssima indicação da turma, respondendo por 91% dos votos, sendo o primeiro com 47% das indicações e o segundo com 44%, revelando assim um certo equilíbrio entre a boa representação que gozam diante da turma.

Após aplicar os questionários e escolher os dois professores participantes dessa pesquisa, observei dez aulas (cada aula com duração de 50min.) de cada docente, para saber como se estabelece a relação afetiva entre os alunos e os professores no interior da sala de aula. Após as observações foi realizada uma entrevista semi-estruturada com os mesmos, isoladamente, para saber quais suas concepções de afetividade e as contribuições da mesma no processo de ensino-aprendizagem.

Os dados que foram coletados e organizados serão analisados aqui de forma parcial visto que a pesquisa ainda se encontra em fase de desenvolvimento. Sendo assim, os dados apresentados aqui visam levar os professores a compreender como se estabelecem os laços afetivos no processo de ensino-aprendizagem com seus alunos, para tanto se fez necessário analisar suas concepções sobre a afetividade e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram dois professores (um do sexo feminino e outro do sexo masculino), ambos com formação em nível superior. A professora que neste artigo será identificada por “Professora A³⁵”, é formada em Letras, tem pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior, leciona há dezenove anos e tem vínculo de trabalho efetivo com a instituição. Atualmente leciona as disciplinas de Português e Redação no Ensino Médio.

³⁴ Os alunos podiam indicar apenas um professor considerado mais afetivo.

³⁵ Foram atribuídos aos professores citados no questionário uma letra para identificá-los, sendo que a professora será identificada pela letra A e o professor será identificado pela letra M.

O professor identificado como “Professor M”, é formado em Filosofia e atualmente está fazendo mestrado; já exerce a profissão docente a dezesseis anos, sendo apenas dois anos na escola pesquisada; leciona a disciplina de Filosofia no Ensino Médio e também possui vínculo efetivo com a instituição de ensino.

Durante as observações realizadas das aulas desses professores pude perceber que os mesmos se utilizam muito de metodologias expositivas na realização de suas aulas, entretanto os alunos se sentem muito motivados a interagirem no decorrer da explicação do conteúdo, pois os professores estão sempre atentos a fala dos mesmos, e sempre valoriza os conhecimentos prévios que trazem de suas vivências e correlaciona com os novos conteúdos trabalhados.

No decorrer das observações das aulas utilizei como instrumento para o registro dos dados coletado um diário de campo contendo uma guia de observação que possibilitou constatar a relação de afetividade estabelecida no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, nesta guia foram elencados os seguintes pontos a serem observados: Valorização da fala do aluno; estímulo a participação durante as aulas; atenção individualizada quando necessário; mostrar para o aluno a importância do ensino; e despertar o interesse e a responsabilidade dos alunos para o processo de ensino-aprendizagem.

Diante desses pontos elencados para a observação, pude constatar que ambos professores valorizam frequentemente a fala dos seus alunos, os estimulando a participar das aulas, o Professor M, por ser da área de Filosofia sempre trazia para a sala de aula temática correlacionadas com a realidade destes indivíduos, tais como: a discussão acerca da importância da Lei Maria da Penha, que tem por objetivo assegurar os direitos das mulheres na sociedade contra violência doméstica, traçando assim uma discussão sobre a questão de gênero, já que no dia 07 de agosto de 2011, dia anterior a sua aula a lei tinha completado seis anos.

O Professor M trouxe também para a discussão o texto: *A visão filosófica do corpo*³⁶ de Adilson Dumont e Édison Luis de Oliveira Preto, o mesmo buscou através deste

³⁶ DUMONT, Adilson; PRETO, Édison Luis de Oliveira. **A visão filosófica do corpo**. Disponível em: <http://pepsic.bvalud.org/scielo.php?s=1677-984300500020000&script=sciarttext>. Acesso em 10 de setembro

texto, trazer uma reflexão relacionando com uma viagem que os alunos tinham feito a Salvador na semana anterior para visitar a exposição intitulada: “O Fantástico Corpo Humano”. Esta aula aconteceu fora da sala, neste dia fomos para o bosque que se localiza em frente escola e a aula aconteceu neste ambiente.

O desenvolver destas aulas foram muito interessante, pois o professor sempre buscava conciliar o conhecimento filosófico, com a realidade dos alunos, desta forma, mostrando para os estudantes a grande importância do ensino para vida suas vidas. Além de mostrar para os mesmos que o processo de ensino-aprendizagem é responsabilidade do aluno também, pois eles têm que se sentirem instigados e ir à busca do conhecimento.

Assim o professor estará desempenhando seu papel de mediador do conhecimento para seus alunos, pois organiza situações significativas e estabelecendo diálogo entre os conteúdos e os alunos, criando uma relação de afetividade para que o aluno sinta prazer no ambiente de aprendizagem escolar. Segundo Libâneo (1994): “os aspectos sócio-emocionais se referem aos vínculos afetivos entre professor e aluno, como também às normas e exigências objetivas que regem a conduta dos alunos na aula.” (p. 251).

A relação afetiva entre professor aluno deve estar pautada na amizade e no respeito mútuo pelo saber. O professor não deve medir esforços para levar seus alunos ao conflito cognitivo à reflexão crítica, à curiosidade ao questionamento e as descobertas. É imprescindível que o professor busque respeitar o desenvolvimento do aluno e aproveitar os conhecimentos que os mesmos adquiriram em suas vivências, e mediá-lo na assimilação do novo conhecimento.

Para compreender o que os professores investigados entendem por afetividade, foi feito o seguinte questionamento aos mesmos: Qual a sua concepção de afetividade? A Professora A relatou que compreende a afetividade como: “*respeito ao próximo, se não houver respeito, nunca vai haver a afeição um pelo outro*”, já o Professor M entende que afetividade é:

Ser próximo, de poder entender um pouco a dinâmica da existência e ajudar, a partilhar a existência e ajudar a caminhar

de 2011.

diante dos próprios obstáculos da própria existência. Afetividade é o está próximo! É o olhar, com os olhos, como dizia Ezu Pirry é olhar com os olhos do coração, não só apenas com os olhos material e imaterial de enxergar o outro somente como uma pessoa, mas uma pessoa que tem sentimento, uma pessoa que tem problemas, que tem valores também, que tem defeitos e que tem virtudes. (PROFESSOR M).

Diante dessa concepção que os professores possuem da afetividade é possível afirmar que o Professor M atribui a afetividade o sentido de estar próximo do aluno e o vê-los como pessoas que possuem sentimentos. De acordo, com essa afirmação e com base nas observações realizadas nas aulas desse professor é notável que o mesmo, não leva em conta na sala de aula apenas o aspecto cognitivo, visto que ele considera os alunos como seres que são influenciados pelo meio que vivem, como pessoas que trazer de suas vivencias problemas, que tem valores, que tem defeitos e virtudes, e que esses fatores interferem decisivamente no processo de ensino-aprendizagem.

Já a Professora A considera o respeito como a sua definição de afetividade, pois a mesma acredita que esse fator é de suma importância, e afirma que se não houver respeito não haverá afeição entre os sujeitos. Durante as observações que realizei das aulas dessa professora pude visualizar, que ela é uma pessoa extremamente carismática, que respeita e valoriza a fala de seus, além de estimulá-los a participar das aulas. A professora A ainda afirma que:

Primeiramente [...], o professor tem que respeitar os alunos para receber o respeito dele, com essa troca a afetividade equilibra, os alunos vão perceber que estão sendo respeitados, e procura a demonstrar a afetividade. Com o reconhecimento deles, eles vão se tornar afetivos, porque se o aluno não perceber dessa forma, ao invés de afetividade, eles vão ser indiferente, apáticos, não vai ter esse contato afetivo. (PROFESSORA A).

A Professora busca através do respeito equilibrar o clima afetivo presente na sala de aula, pois de acordo com a mesma quando há um respeito mútuo entre professor-aluno, os alunos demonstram a sua afetividade para o professor equilibrando positivamente a clima afetivo na sala de aula.

O professor exerce o papel de mediador do conhecimento para o aluno e esta mediação é tanto afetiva, quanto cognitiva. Sendo assim, compete ao professor canalizar a afetividade do aluno na construção do conhecimento, na relação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-grupo. Para tanto, é papel do professor reconhecer o clima afetivo na sala de aula e aproveitá-lo na rotina diária, para provocar o interesse do aluno. (ALMEIDA, 2008).

Sendo assim, quando questionei ao Professor M, se ele acredita que existe relação entre afetividade e o processo de aprendizagem, o mesmo afirmou que:

Eu costumo dizer que os nossos alunos, os nossos discípulos, eles não são objetos, são pessoas com sentimento e a relação professor-aluno; mestres/discípulos devem ser em uma dimensão mais ampla, de olhar como pessoa, não apenas um objeto de aprendizagem do conhecimento, mas essa aprendizagem do conhecimento em uma linha sócrática ela acontece a partir do estímulo, a partir da vontade, do interesse da própria pessoa e isso, a proximidade, afetividade, o olhar para a pessoa, nosso aluno é fundamental. (PROFESSOR M).

Com base na fala do professor é notável que o mesmo considera seus alunos como sujeitos construtores de seu próprio conhecimento, e que o professor tem o papel de mediar o conhecimento, mas o aluno também tem que ser ativo nesse processo, eles tem que se sentirem motivados a buscar novos conhecimentos. Entretanto a relação de afetividade existente entre professor-aluno implicará de forma positiva no processo de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Arantes (2011) no trabalho educativo não existe uma aprendizagem simplesmente cognitiva ou racional, pois os estudantes não se disviculam dos aspectos afetivos que os compõem quando estão na sala de aula, interagindo com os objetos de conhecimento, como também não ocultam seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto pensam.

5 Considerações finais

Com base nas observações e nas entrevistas realizadas, é possível concluir que os professores investigados compreendem a afetividade como um fator importante no processo de ensino-aprendizagem, visto que os mesmos acreditam que quanto a afetividade é utilizada na sala de aula para entender as situações que se manifestam neste ambiente, e mais fácil entender o aluno e assim motivá-los na busca do conhecimento.

De acordo com os dados levantados é possível afirmar que os professores pesquisados acreditam que na sala de aula os alunos devem compreendidos na complexidade, por serem indivíduos constituídos do aspecto cognitivo, mas também dos aspectos afetivo, social, histórico e motor, e no ato educativo o ser humano deve ser entendido com um ser completo e não fragmentado, pois se esses cinco fatores não estiverem funcionando em total harmonia nenhum deles desempenhará sua função de forma correta, pois há uma interdependência entre todos na realização de sua função específica.

Então, o presente estudo justifica-se pelo fato de contribuir com as discussões acerca da importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio e pode ser indicado para professores e alunos da Educação Básica e estudantes de graduação.

6 Referências

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 2007.
- ALMEIDA, L. R. **Wallon e a educação**. In: MAHONEY, A. A., ALMEIDA, L. R. (ORGS.). Henri Wallon: psicologia e educação. 8 ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (org.) **Afetividade e Aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade e cognição: rompendo a dicotomia na educação**. Disponível em < <http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>>. Acesso em 22 de junho de 2011, às 16h52min.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GALVÃO, I. **Expressividade e emoções segundo a perspectiva de wallon.** In: ARANTES, V. A.(Org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. 3.ed. São Paulo: Summus, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Relações professor-aluno na sala de aula.** In: Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Mega; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Epu, 1986.

MAHONEY, A. A. **Introdução.** In: MAHONEY, A. A., ALMEIDA, L. R. (ORGS.). **Henri Wallon: psicologia e educação.** 8 ed. São Paulo: Loyola, 2008.

ABORDAGEM HISTÓRICA DO LICEU DO CEARÁ E SEU REGIMENTO INTERNO NO SÉCULO XIX.

Aline Pinheiro De Sousa³⁷

Sâmia Ketley Guerra Assunção³⁸

Francisco Ari De Andrade³⁹

Resumo

O presente trabalho tem como objeto de estudo como era implantado o regimento interno do Liceu do Ceará, no século XIX. O Liceu do Ceará, como instituição de ensino secundário foi criado em julho de 1844, onde o presidente da província do Ceará José Maria da Silva Bittencourt (1843 – 1844) sancionou a Lei que o institui com uma vasta grade de disciplinas, que compunham o Curso de Humanidades. Com isso, o Liceu tornava-se uma instituição educacional de grande importância para a Província do Ceará, pois reunia num só espaço físico todas as cadeiras de humanidades, que antes eram isoladas. No dia 19 de outubro de 1845, O Liceu do Ceará foi instalado numa casa alugada e teve como primeiro diretor Tomás Pompeu de Sousa Brasil. Aquela Instituição era responsável pela fiscalização das aulas públicas do ensino primário em toda a Província. Seu Regimento Interno era rigoroso. O Liceu do Ceará era identificado como uma instituição educacional exemplar. Fazia parte do seu regimento além dos castigos físicos e morais, o uso do fardamento completo e impecável, bem como o disciplinamento dos alunos dentro e fora da escola. A partir da criação do Liceu do Ceará, o professor recebe o título de lente. Passam a ter uma própria identidade, pois antes utilizavam os nomes de mestres

PALAVRA-CHAVES: Liceu – Humanidades – Currículo – Ensino – Regimento Interno.

Introdução

O trabalho ora apresentado aborda como objeto de estudo o Liceu do Ceará e seu regimento interno durante o século XIX. Pois foi nesse período que

³⁷Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará.
E-mail: alinepinheiro.sousa@gmail.com

³⁸Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará.
E-mail: samiaketleyassunção@gmail.com

³⁹Doutor em Educação (UFC), Professor Adjunto da Universidade Federal do Ceará.
E-mail: andrade.ari@hotmail.com

ocorreram diversas reformas no ensino primário e secundário, que possibilitaram a criação de cadeiras avulsas, onde os professores possuíam autonomia político-pedagógica para ministrar suas aulas. Todos esses fatores somados ao aumento do número de matrícula nas escolas primárias impulsionaram a criação de um Liceu na província cearense.

Com a junção das cadeiras de Humanidades, que antes eram isoladas, em um só espaço fez do Liceu uma instituição educacional de grande importância para a sociedade cearense. Tendo como primeiro diretor Thomaz Pompeu, o Liceu ganhou um regimento com caráter rigoroso, onde os castigos físicos e morais estavam presentes no cotidiano dos estudantes, no qual o uso do fardamento completo e impecável era de extrema importância, como também o disciplinamento dentro e fora do ambiente escolar era essencial para a vida escolar do aluno.

Considerando os fatores citados fundamentais para a modificação do ensino secundário no Ceará, a presente pesquisa abordou o seguinte tema a fim de realizar um estudo sobre as causas que levaram a criação de uma instituição secundarista na metade do século XIX e suas características, as influências que essa mudança acarretou para a sociedade da época que refletiu nos dias atuais, para a educação.

Características do ensino secundário no Ceará antes da criação do Liceu do Ceará no século XIX

O Ceará, no início do século XIX, apresentou um crescimento educacional significativo, a ascensão da vila para província, onde tivemos a oportunidade de iniciar os registros da nossa história de forma peculiar e regional, ao contrário do século anterior, que tivemos poucos registros vinculados aos aspectos educacionais realizado pelos Jesuítas, principais educadores e fundadores das escolas primárias e secundárias do século XVIII.

Todas as modalidades de ensino são de extrema importância se tratando de educação, mas no presente artigo daremos ênfase ao ensino secundário do Ceará, onde o mesmo limitava-se ao ensino de disciplinas ofertadas avulsamente, popularmente conhecida como cadeiras liberais, onde não havia um local específico que abrigasse todas as disciplinas ministradas. Algumas aulas eram realizadas na residência dos próprios mestres, ou na casa dos educandos. Como todo ensino, o secundário passou por dificuldades no começo:

A começar pela escassez de professores qualificados, para ministrar as cadeiras liberais que compunham o currículo escolar de tal modalidade. Pela fragilidade de fiscalização das cadeiras e da inexistência de técnicos capazes de acompanhamento pedagógico do curso, cada professor gozava de independência político - pedagógica [...] Tanto em Fortaleza, quanto no interior da província, as cadeiras avulsas aconteciam de forma solta e desorganizada, sem nenhum tipo de controle sobre a matrícula e a frequência dos alunos, mesmo sendo tais professores nomeados pelo Poder Público. (VASCONCELOS, 2010 p.15)

Esse mesmo ensino caracterizava-se como instrucionista e utilizava como meio disciplinador os castigos físicos e morais, para os alunos que apresentasse uma conduta indisciplinar, ou do contrário poderiam ser premiados se apresentassem um bom comportamento e boas notas, características essas que abrangia as demais instituições de ensino existentes no mesmo período. Os profissionais que promovia esse ensino eram, na maioria das vezes, profissionais liberais, religiosos e militares.

Podemos identificar nesse período, a educação como um bem acessível para aqueles alunos que dispunham de recursos financeiros favoráveis, ou seja, uma pequena minoria, a elite local. Essa mesma educação era voltada para formar indivíduos que tinham a oportunidade de se destacar em qualquer campo profissional. Como já havia citado, o ensino educacional era restrito, mas havia aqueles que conseguiam ter acesso a esse recurso limitado.

O ensino secundário, por sua vez, era o mais almejado, pois através dele algumas famílias poderiam ascender socialmente, e os jovens identificados pertencentes a essa mesma classe, tinham em vista esse meio como uma forma de alcançar o ensino superior.

A educação se modificava de acordo com a classe que aspirava ser atingida, assim os membros pertencentes às camadas populares recebiam uma instrução voltada para o trabalho prático, deveriam aprender a ler, contar e outras práticas que fossem voltadas para o trabalho, já a instrução pertencente a burguesia era voltada para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, valorizada no meio em que viviam. Essa diferenciação do ensino abrangia também o sexo feminino, onde as mulheres recebiam uma educação voltada para as práticas domésticas, como bordar, cozinhar e fazer renda. O tipo de educação se distinguia de acordo com gênero, idade e classe social a qual o indivíduo pertencia. Assim o ensino secundário cearense perdurou dessa forma até a construção do Liceu do Ceará.

A influência estrangeira pode ser identificada na história educacional cearense desde sua origem, com os Jesuítas, mas principalmente no ensino secundário, onde os exemplos citados, a grande maioria, são de origens estrangeiras. O Liceu do Ceará originou-se na França, onde era conhecido como “Lyceo”, instituição está que era reconhecida pela sua qualidade de ensino, por seus professores e alunos exemplares. No Ceará não poderia ser diferente, o colégio dispunha de um corpo docente de alto nível e alunos disciplinados. O Liceu do Ceará foi o primeiro colégio secundário do Ceará e o terceiro maior do país, seu surgimento foi um marco para o sistema educacional secundário cearense e para o Brasil.

Surgimento do Liceu do Ceará

Diante do aumento significativo do número de matrícula nas escolas primárias, o governo solicita a aprovação de uma lei que instituísse um Liceu em

Fortaleza. A criação do Liceu do Ceará como instituição de ensino secundário é regida pela Lei nº 304, de 15 de julho de 1844, que foi sancionada pelo Presidente da Província José Maria da Silva Bittencourt⁴⁰, que determina:

Art. 1º - Fica criado nesta capital um Liceu, que se comporará das cadeiras seguintes: filosofia racional e mora; retórica e poética, aritmética, geometria, trigonometria, geografia, e história, latim, francês e inglês. (CASTELO, 1970, p. 121)

E ainda:

Art. 2º - O Liceu terá a sua congregação composta dos professôres que regerem as cadeiras mencionadas no artigo antecedente a qual deverá organizar os respectivos estatutos, tanto pelo que respeita ao método do ensino, quanto à polícia e bom regimento das aulas. (CASTELO, 1970, p. 121)

O Liceu representava um marco importante na educação do Ceará, pois além de ter em sua responsabilidade a junção das cadeiras isoladas, o Liceu assume a inspeção das aulas públicas e dos professores de toda a província.

Somente em 12 de setembro de 1845, no governo de Inácio Corrêa de Vasconcelos⁴¹ que a Lei de nº 304 de 15 de julho de 1844 foi regulamentada sob o nº 361. O regulamento era composto por 70 artigos e 39 parágrafos, contando com inúmeros dispositivos sobre o funcionamento do Liceu, as competências do corpo docente que obrigava, segundo Vitor (1945, p.9) “todos os professores remetessem de tres em tres mezes ao diretor um mappa dos alumnos, com a declaração das faltas de cada um, seu comportamento; e aplicação”.

Em decorrência do Ato Adicional de 1834, a província do Ceará ganha certa autonomia, que possibilitou tanto a aprovação da Lei de criação do Liceu, como também seu regulamento. E é através dessa autonomia que no dia 24 de setembro

⁴⁰ Nomeado presidente da Província do Ceará, por Carta Imperial de 12 de Janeiro e governou a [província do Ceará](#), de [2 de abril](#) de [1843](#) a [4 de dezembro](#) de [1844](#).

⁴¹ [Presidente](#) da [província](#) do [Ceará](#) de [1833](#) a [1834](#), e de [1844](#) a [1847](#).

de 1845, Inácio Corrêa autoriza Thomaz Pompeu a procurar uma casa que seja adequada para o funcionamento do Liceu. Após várias negociações a casa foi alugada por RS 350\$000 por ano, e encontrava-se ao lado do Paiol da Palavra, esquina da rua misericórdia. No dia 13 de outubro do referido ano, Thomaz Pompeu expediu um convite a todos os chefes de repartições, que dizia:

“Tendo o Exmo, Snr. Presidente marcado para o dia 19 do corrente para o acto da installação e abertura da Lycêo d’ esta Capital, rogo a V.S. o obzequio de, com sua presença e dos Empregados de sua Repartição solemnizar este acto que deverá ter lugar a huma hora da tarde”. (VITOR, 1945, P. 11)

Enfim, no dia 19 de outubro de 1845, o Liceu é instalado, tendo como primeiro diretor Thomaz Pompeu de Sousa Brasil. O Liceu do Ceará funcionou em diversas sedes, tanto públicas como particulares, - inclusive na Santa Casa de Misericórdia e no antigo quartel da Força Policial, onde atualmente encontra-se o jardim lateral do Teatro José de Alencar – até possuir uma sede própria. Somente no governo do coronel José Freire Bezerril Fontenele, no ano de 1894, que o Liceu passou a funcionar em sua sede na Praça dos Voluntários. Segundo Pinheiro, (1988 p. 328) as instalações físicas do Liceu:

O amplo prédio, do “Liceu do Ceará”, localizado na Praça dos Voluntários, construído pelo engenheiro João Arnoso, quando governava o Estado o Coronel José Freire Bezerril Fontenele, era constituído por dua alas; uma dando para aquela praça, a outra, para a Rua Sena Madureira.

A primeira continha oito salas, onde eram ministradas as aulas dos seis cursos; a segunda comportava a Diretoria, a Secretaria, inclusive a sala das armas, além de outras dependências da administração.

No centro do casarão, dois espaços abertos, de reguladas dimensões, não gravadas.

A entrada dos alunos para as aulas era feita por uma larga porta que dava para a Praça dos Voluntários. Para ingresso ao prédio, galgavam-se uma escada com seis degraus de mármore.

No ano de 1937 o Liceu do Ceará passou a funcionar em um edifício localizado na Praça Fernandes Vieira, onde se encontra até hoje. Contudo, a criação do Liceu do Ceará foi de extrema importância para a educação cearense, pois serviu de modelo para várias escolas de ensino secundário em diversas Províncias, além de servir como referência para o desenvolvimento do ensino Normal.

Regimento Interno

O Liceu como instituição de grande porte, era designado como referência para os demais centros educacionais, para que esse prestígio vigorasse havia um conjunto de normas que deveriam ser seguidas por todos os membros que fazia parte da escola, alunos, professores, funcionários tinham que se submeter às regras dentro e fora do Liceu.

O regimento que a instituição seguia era considerado rigoroso, mas era necessário para que esse estabelecimento funcionasse e repassasse para a sociedade uma imagem positiva. O diretor como autoridade máxima dentro da instituição, tinha como função fiscalizar os alunos, professores e demais funcionários, observando sua assiduidade, comportamento, aplicando correções quando necessário e acima de tudo constatando se os professores estavam reproduzindo boas aulas. Como o número de alunos era vasto, o diretor necessitava de profissionais para fiscalizar juntamente com ele os alunos, esse era o papel dos bedéis, acompanharem de perto o comportamento dos alunos, seu vestuário e entre outros.

Eles fiscalizavam o comportamento dos alunos, procurando inibir qualquer ato de indisciplina, conferiam a disposição da farda dos alunos, observavam se as salas estavam prontas para o funcionamento das aulas, levavam o livro de frequência dos alunos e do professor, o apagador e o giz, bem como o material didático; permanecendo sempre nas proximidades das salas a disposição

dos professores, faziam a chamada dos alunos. (CUNHA NETO, 2005, p.57)

A ação exercida pelos bedéis não se limitava apenas as dependências da escola, eles também fiscalizavam os alunos do lado de fora. Caso algum aluno fosse surpreendido fazendo baderna fora da escola, os bedéis teriam que informar a escola sobre o ocorrido e a instituição teria que aplicar o castigo.

Para tornar-se um professor do Liceu do Ceará, o candidato deveria ser submetido a um teste de admissão, nesse teste o professor deveria apresentar uma tese, no qual o mesmo deveria ser o autor, e apresentar para a banca que iria avaliar a tese, uma aula expositiva. O professor deveria apresentar uma boa reputação e mantê-la, assim como os demais funcionários. Segundo Vitor (1945, p. 9) era papel do professor disponibilizar, para o diretor, trimestralmente um mapa de cada aluno, contendo suas faltas, comportamentos e aplicação.

Os alunos eram submetidos a um regime de fiscalização mais severa, pois os mesmos eram analisados pelos mestres, inspetores (bedéis) e pelo próprio diretor. Os alunos deveriam seguir as normas da instituição com obediência e silenciosos, sem questionar, apenas seguir de forma correta.

No recinto das aulas era proibido entra-se “de chapéu na cabeça, e andar com bengala, chibata, ou chapéu de sol”. Este dispositivo era bem justificado, especialmente no que diz respeito ao lente de latim, que tinha o direito de “castigar com bolos” a seus alunos, não podendo dar mais de dez em um dia. (VITOR, 1945, p. 10)

A instituição dispunha no seu regimento interno de uma tabela de punições, a cada violação era aplicada uma pena de acordo com a gravidade do indisciplina. Mas os alunos sempre descobriam uma maneira de violar as normas e não serem punidos.

Assim o regimento interno do Liceu do Ceará era rigoroso, mas era considerado válido pelos profissionais daquela instituição, pois as regras eram responsáveis pelo comportamento considerado exemplar dos indivíduos daquela instituição.

Conclusão

A pesquisa realizada nos possibilitou identificar informações, até então desconhecidas, a cerca do Liceu do Ceará. Ao analisarmos o ensino secundário anterior a criação do Liceu, nos possibilitou a ciência de que a educação existente na província cearense deixava muito a desejar, pois recebia pouco ou quase nenhum investimento do governo, e os professores que ministravam as aulas, muitos eram profissionais liberais, sem nenhuma formação docente. Esses foram os principais motivos, que influenciaram na criação do Liceu do Ceará. Os membros pertencentes a essa instituição eram considerados como referência para a sociedade da época. Por isso quando algum indivíduo pertencente a esse meio apresentava indisciplina, era punido de acordo com o delito cometido.

Contudo, o estudo apresentado nos proporcionou conhecer um pouco mais sobre o ensino secundário cearense e suas características, como também o Liceu e seus métodos de ensino. Ampliando os nossos conhecimentos na história da educação no Ceará e suas peculiaridades, conhecimentos esses que apresentam um valor significativo para a nossa formação docente.

Referências

CUNHA NETO, Francisco Sales da. *Práticas do disciplinamento no Liceu do Ceará dos anos 1937 a 1945*. Fortaleza: RBS, 2005.

CASTELO, Plácido Aderaldo. *História do ensino no Ceará*. Fortaleza: Depto. de Imprensa Oficial, 1970.

PINHEIRO, Lívio Virgílio. *Meu colega 132 do Liceu do Ceará*. (In) INSTITUTO DO CEARÁ. Revista do Instituto do Ceará. Tomo CII. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1988.

VASCONCELOS, José Gerardo. *Fontes, métodos e registros para a história da educação*. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2010. 221p. ISBN 9788572823838 (broch.).

VITOR, Hugo. *O Liceu do Ceará em cem anos*. Fortaleza: Tipografia Iracema, 1945. 140p.

(RE)PENSANDO AS PERSPECTIVAS DO ENSINO DE FILOSOFIA

Avelino Aldo de Lima Neto*

RESUMO

A recente obrigatoriedade do ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro fez com que pedagogos, filósofos da educação e professores de filosofia passassem a problematizar o modo como este conjunto sistematizado de saberes seculares, nem sempre de fácil assimilação, seria trabalhado com os estudantes do referido nível de ensino. Neste empreendimento, defrontaram-se com a suposta dificuldade proveniente da própria natureza da disciplina, bem como com um passado recente de descuido com ela, dado que a mesma tem servido ou como complemento de carga horária de professores sem formação na área ou como espaço de masturbação intelectual dos próprios licenciados em Filosofia, que não atribuem importância suficiente às estratégias didáticas nas aulas. Estes fatos instauraram um processo que gerou nos estudantes visões distorcidas sobre a disciplina, criando um bloqueio na aprendizagem: quando não a consideram algo etéreo e impossível de aprender, olham-na como algo inútil e sem necessidade no currículo, um mero passatempo. Aqui nos propomos a analisar, em linhas gerais, as já tradicionais perspectivas do ensino filosófico, destacando os seus principais elementos e os métodos didáticos que lhes subjazem. Partindo das conclusões daí provenientes e da nossa prática cotidiana, apresentamos uma outra proposta, que acreditamos ser bastante facilitadora da experiência filosófica, a saber, a *pedagogia do conceito*, baseada na filosofia de Deleuze e Guattari e defendida por Sílvio Gallo. Nesta proposta, Gallo sustenta que o ensino da disciplina em questão deve centrar-se num itinerário dialético cujo ápice é produção de conceitos pelos próprios estudantes. Para empreender tal objetivo, recorreremos aos estudiosos do ensino e didática de Filosofia, inserindo críticas pontuais a partir de nossa breve experiência de docência, haurindo, assim, contribuições significativas para (re)pensar o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Filosofia do Ensino Médio.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Didática. Pedagogia do Conceito. Ensino Médio.

Reestruturando os conceitos de filosofia: que filosofia ensinar?

* Mestrando em Filosofia pela UFRN. Professor substituto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. E-mail: avelino.lima@ifrn.edu.br

Será que o professor de filosofia sabe o que está ensinando? Este é o primeiro desafio diante do qual o educador se encontra. Responder à pergunta *o que é filosofia* sempre foi uma questão difícil. Dos antigos aos contemporâneos, encontram-se diversas definições. Já daí surge o problema: como ensinar uma disciplina que se apresenta com várias vertentes conceituais? Sílvio Gallo afirma que, diante desse aparente intransponível obstáculo ao ensino, há uma possibilidade plausível, que é a escolha de uma perspectiva viabilizadora de um trabalho coerente. Do contrário, a não assunção de um posicionamento claro poderá gerar uma espécie de Frankstein mal-costurado, fato que, didaticamente, se constitui num desastre. Nesse processo de escolha de perspectiva, o educador ainda corre dois riscos graves: o do *dogmatismo*, ao professar que só a perspectiva adotada é filosofia, e o do *relativismo*, quando chega a dizer que tudo é filosofia. Por isso, o professor deve deixar claro para os estudantes qual perspectiva de filosofia ele adota, informando-lhes que haveria outras possibilidades também elas válidas (GALLO, 2002, pp. 191-192). ^{Aqui}, retomaremos quatro concepções do ensino de filosofia: três neste momento e uma posteriormente, visto que esta última se apresenta, ao menos para nós, como a perspectiva mais facilitadora do filosofar no Ensino Médio.

As atuais concepções de ensino de filosofia

Ensino de filosofia como história da filosofia

Trata-se de uma prática que dá ênfase exagerada aos filósofos e suas teorias ou aos chamados temas filosóficos, constituindo-se num ensino enciclopédico, sem muita conexão com a vida dos estudantes, o que impede de *per si* uma aprendizagem significativa. Sílvio Gallo e Walter Kohan afirmam que, no primeiro caso, há uma centralização nos nomes dos mais tradicionais pensadores, mas ressaltam um dado problemático, a saber, a ausência de nomes brasileiros ou latinos; no segundo caso, ocorre a tentativa de abordar as noções centrais da filosofia, como conhecimento, liberdade, política, estética, podendo haver, inclusive, uma mistura entre as duas referidas posições (Cf. GALLO; KOHAN, 2000, p. 178). Embora seja importante conhecer os pensadores e suas conjecturas – posto que eles contribuíram enormemente para o desenvolvimento do pensamento ocidental e auxiliam na compreensão sobre quem é o

homem do Ocidente hoje – o ensino baseado exclusivamente nesta concepção não colabora eficazmente para a promoção da experiência filosófica dos estudantes, dado que estudar o pensamento de outrem não é pensar, mas é pensar o já pensado, é reconhecimento. O aprendizado filosófico é ainda mais agravado pelo fato dos alunos não conseguirem, quando se usa este método de ensino, estabelecer uma conexão entre o que é visto em sala de aula com o que vivenciam no dia-a-dia, o que torna, neste caso, a aula de filosofia um momento enfadonho de recordações complicadíssimas e desprovidas de sentido. Não se quer defender aqui, entretanto, a exclusão da história da filosofia das aulas no Ensino Médio. Afinal, não se pode “pensar uma filosofia a partir da pura intuição, afinal o recurso à tradição permite, além do conhecimento do que já foi pensado por outrem, ilustrar o pensamento nascente com a riqueza de um pensamento já consolidado” (CARBONARA, 2005, p. 79). A questão é que não deveríamos fazer com que a história, os filósofos ou os temas filosóficos fossem a matriz determinante da organização didática. Sem dúvida, eles devem ser objetos de aporte constante, mas de modo não exclusivo.

Ensino de filosofia baseado nos problemas filosóficos

O ensino baseado nos problemas filosóficos – corpo/mente, existência de Deus, conhecimento, bem/mal... – também é bastante utilizado nas salas de aula pelo Brasil. Do ponto de vista filosófico, já é considerado uma evolução em relação ao anterior, à medida que perguntar-se pelo *que é um problema filosófico* já é uma questão filosófica (Cf. GALLO; KOHAN, 2000, pp. 178-179). É um ensino menos enciclopédico e mais ativo: os problemas podem ser repensados e retrabalhados pelos estudantes, aproximando-se mais de sua realidade. Pode-se dizer que, nesta concepção de ensino, leva-se em consideração a *experiência* dos aprendentes, ou seja, sua relação com o mundo, com os outros, com eles mesmos, favorecendo uma experiência filosófica da/na realidade, extrapolando, inclusive, o limite do que já se conhece, ou, ao menos, conhecendo-o sob outros prismas (Cf. LARROSA, 2008, pp. 186-187)⁴². Isto já se constitui num bom passo rumo à prática filosófica, visto que o real ultrapassa a barreira do já pensado, do que já

⁴² Retomar-se-á o conceito de experiência quando se for explicitar a *pedagogia do conceito*.

está pronto, o que implica numa maior exigência de um pensar criativo. Aqui o professor vê ampliado o seu leque de possibilidades de desenvolver uma prática pedagógico-filosófica mais incidente, visto que a aprendizagem significativa foi facilitada.

Ensino de filosofia como ensino de atitudes filosóficas

Uma terceira concepção do ensino de filosofia é aquela baseada no ensino de habilidades cognitivas e/ou atitudes filosóficas. Os defensores dessa perspectiva afirmam que, desta forma, não se ensina filosofia, mas a filosofar – um desenvolvimento de um conjunto das habilidades de pensar e julgar. Trata-se de um paradigma mais ativo do que enciclopédico, mas no qual, frequentemente, o conteúdo filosófico é desvalorizado em relação à prática do ato de filosofar. Tal concepção ganhou espaço principalmente devido ao impulso dado pelo educador e filósofo americano Matthew Lipman, que, com seu inovador programa de filosofia para crianças, promoveu um novo modo de pensar a prática de ensino de filosofia. Seu método tem como objetivo primordial o ensinar a pensar corretamente, e esta atividade, para Lipman, passa pelo crivo da lógica (Cf. SHARP; LIPMAN; OSKANIAN, 1994, p. 34). Desenvolver esta capacidade é o principal objetivo dessa concepção de ensino de filosofia, que objetiva transformar a aula de filosofia num espaço investigativo-dialógico facilitador do pensar corretamente, “um pensamento reflexivo, rigoroso e crítico, profundo, criativo, cuidadoso, contextualizado e auto-corretivo” (EVANGELISTA; GOMES, 2003, pp. 16-17). Tal objetivo se concretizará em um ambiente peculiar que Lipman chama de *comunidade de investigação*. Para a sala de aula se transformar numa comunidade deste tipo, são exigidos alguns pré-requisitos: “a prontidão para a razão, o respeito mútuo (...) e ausência de doutrinação” (Cf. SHARP; LIPMAN; OSKANIAN, 1994, p. 25). Incentivadas a pensar filosoficamente, as crianças e jovens deverão ser conduzidos pelo professor de filosofia à aquisição de determinadas habilidades de pensamento. Estas são classificadas em quatro tipos: *habilidades de investigação* (formular questões e hipóteses; observar e construir verificações; autocorreção), *habilidade de tradução* (atentar ao que é dito; perceber implicações; perceber suposições; parafrasear), *habilidades de raciocínio* (estabelecer relações;

produzir conclusões; identificar pressuposições; provar por argumentação) e *habilidades de formação de conceitos* (explicar; definir; analisar; sintetizar).

Certamente, sabemos que o filosofar passa por este conjunto de habilidades, mas não se reduz a elas. Supondo haver uma identificação entre filosofar e adquirir determinadas habilidades cognitivas, é exatamente isso que a concepção agora apresentada realiza. Além disso, adquirir determinadas habilidades não leva, *necessariamente*, a uma verdadeira experiência filosófica, e muito menos a ser um bom ser humano, um bom cidadão ou bom filósofo, pois às habilidades cognitivas e práticas associam-se várias outras dimensões que não são contempladas pelo aprendizado de habilidades, como, por exemplo, as dimensões ética, moral e estética. Logo, alguém que aprende muitas habilidades lógico-cognitivas não fará, necessariamente, a experiência filosófica. Não se pode negar, porém, que a estrutura desta concepção de ensino de filosofia trouxe valiosas contribuições para o desenvolvimento do ensino de filosofia. Uma delas reside no fato de que as possibilidades de trabalho do professor são amplificadas em vantagens e exigências, à medida que ele é colocado como mediador de um processo contínuo que deve vivenciar, dia após dia, um desenvolvimento na capacidade de pensar logicamente, criticamente, reflexivamente e criativamente.

Perscrutando os atuais métodos didáticos subjacentes ao ensino de filosofia

Para Deleuze e Guattari, filosofia é a atividade de criação de conceitos. Criar é uma coisa, descobrir é outra. À filosofia cabe criar conceitos, através de um mergulho do pensamento na experiência do problema⁴³. Partindo deste pressuposto, ambos os autores dirigirão uma crítica a três métodos de ensino de filosofia, facilmente encontrados no linguajar cotidiano de professores e, às vezes, também de alunos, quando perguntados sobre a definição da disciplina de filosofia. São elas: filosofia enquanto *contemplação*, *reflexão* e *comunicação* que, de alguma forma, encontram-se nas concepções acima explicitadas.

⁴³ As habilidades de formação de conceito no programa de Lipman não se identificam com o processo de criação de conceitos em Deleuze e Guattari. Aquele se fixa no trabalho com conceitos já prontos (pensar o já pensado através da síntese, análise, explicação e definição); estes falam de um processo facilitador de uma experiência do pensamento, cujo motor é o problema, o que levará a ressignificar o conceito.

A metodologia da *comunicação*, através do diálogo, pretende transformar a sala de aula numa ágora filosófica, intenção aparentemente positiva. Através da participação proveniente da fala dos alunos, o professor trabalha o conteúdo. Na prática, todavia, é sabido que a participação se reduz a alguns poucos alunos que, na verdade, fazem pouco mais – quando fazem – que expor a própria opinião, mera *doxa*. Consoante Gallo, aí surge um problema: basta debater para fazer filosofia? Muitos professores se contentam em promover debates em suas aulas. Numa aula assim configurada, torna-se bastante comprometida a atividade com conceitos, pois a manifestação da *doxa* por meio da discussão não se coaduna com o pensar conceitualmente, que, para Gallo, na esteira de Deleuze e Guattari, seria uma perspectiva privilegiada para o ensino de filosofia⁴⁴. Seria necessário mudar o solo onde o aluno pisa, isto, é promover uma transformação: ao invés de apenas expor opiniões, o aluno seria incentivado a pensar o problema em si, para chegar à reapropriação de conceitos (Cf. GALLO, 2002, p. 197). Ademais, é preciso corrigir a ideia de diálogo aí presente. Quando se defende o diálogo na aula de filosofia, o que se deveria querer, na verdade, é promover o imperativo ético da escuta do outro, da sua subjetividade que se encontra em processo de construção ligado à aprendizagem (CARBONARA, 2002, p. 78). O diálogo assim compreendido põe em cheque o modelo educativo vertical, e faz vir à tona um paradigma horizontal, que reconhece o papel ativo do aluno no processo de ensino-aprendizagem, no qual a partilha do *logos* “é compreendido como fundamento que possibilita a construção de um saber maior, interpretação que está para além de um eu e de um tu, mas que também não se fecha na soma do nós” (CARBONARA, 2002, p. 78).

Já a metodologia da *contemplação*, no sentido platônico, se mostra como o verdadeiro desastre da ação criadora, visto que remete o indivíduo à contemplação das ideias perfeitas, aos conceitos já solidificados e pré-fabricados, que se apresentam como prontos para serem assimilados. Deste modo, “a contemplação, pelo menos nesse nível didático-filosófico, leva quase que invariavelmente a uma estagnação, a uma paralisia” (GALLO, 2002, p. 197), visto que impede até mesmo o nascimento da ação criativa dos estudantes. Eles, no máximo, tornam-se habilitados a pensar o já pensado por outrem, pois são incentivados a tirar conclusões de questões tal como foram pensadas pelos

⁴⁴ Posteriormente trabalharemos melhor esta concepção.

filósofos, questões estas que “podem ser apresentadas de forma histórica ou de forma temática, contudo em ambos os casos não se espera uma atividade mais produtiva” (GALLO, 2002, p 197). A concepção de ensino de filosofia que se utiliza muito deste método é aquela do ensino de filosofia como história da filosofia.

O último método didático para o ensino de filosofia apresentado por Gallo é o da aula de filosofia como *reflexão*. Frequentemente, quando os alunos são interrogados acerca do conceito de filosofia, respondem quase que mecanicamente: *é reflexão* sobre algo. Na perspectiva deleuziana, “nenhuma reflexão é por si só, filosófica, e, portanto, não seria apenas pelo fato de exercitar a reflexão em sala de aula que estaríamos produzindo uma aula de filosofia” (GALLO, 2002, p. 197). Qualquer pessoa pode refletir sem precisar ir a uma aula de filosofia. As aulas de outras disciplinas também são pautadas pela reflexão. Logo, não é a reflexão que caracteriza essencialmente a filosofia.

As três metodologias subjacentes ao ensino de filosofia, mas principalmente aquelas pautadas no diálogo e reflexão, tornaram-se como que algo pertencente ao senso comum dos professores mal-[in]formados e dos alunos quando são questionados acerca de atitudes filosóficas. Nenhum destes três métodos didáticos, contudo, favorece a experiência da aula de filosofia como espaço privilegiado da produção de conceitos, que é a concepção aqui posta como proposta significativamente facilitadora do ensino de filosofia. É nesta concepção que iremos nos fixar doravante.

Uma perspectiva diferente: a *pedagogia do conceito*

Deleuze e Guattari concebem a filosofia como *atividade de criação conceitual*. É a partir desta concepção que Sílvio Gallo se fundamentará para apresentar uma nova perspectiva do ensino de filosofia. No entanto, para compreendê-la, é necessário clarificar aquilo que os filósofos acima citados entendem por *conceito*. Para eles, apenas a filosofia é capaz de produzir conceitos. A ciência opera com prospectos, isto é, com “percepções do real que ela exprime em proposições ou funções” (GALLO, 2002, p. 198). Já a arte lida com perceptos e afetos, que são expressos nas obras. Portanto, não existem *conceitos artísticos* ou *conceitos científicos*. A filosofia, a arte e a ciência são três formas

distintas de experimentar o mundo, mas que estão intimamente unidas, de tal modo que é a partir dessa relação que a filosofia pode produzir conceitos, inclusive produzir conceitos para a arte e para a ciência. No entanto, permanece a afirmação de que produzir conceitos é uma atividade filosófica, e os conceitos são sempre objeto da filosofia (Cf. GALLO, 2002, pp. 198-200). Sendo o conceito fruto da filosofia, Deleuze e Guattari apresentam-no como uma forma específica que cada filósofo ou escola filosófica encontra de exprimir o mundo e o que nele acontece, constituindo-se numa “forma própria da filosofia de construir compreensões para o real, diferentemente da ciência, que busca encontrar nesse mesmo real as funções que permitam compreendê-lo” (GALLO, 2002, p. 200).

Partindo deste pressuposto, Sílvio Gallo dará o nome de *pedagogia do conceito* ao processo de experiência filosófica que culmina com a conceituação. Trata-se de uma verdadeira experiência do pensamento, à medida que os educandos entram em contato direto com problemas, que serão o motor do pensamento. Apresentar-se-á, neste momento, o *processo didático* desta perspectiva de ensino da filosofia, compreendendo a estratégia didática como a “forma de lidar com a relação de igualdade assimétrica, típica da relação entre professor e aluno” (ROCHA, 2005, p. 174), e não como mero cumprimento de etapas, vinculada mais a uma funcionalidade tecnicista que a uma verdadeira experiência de construção da aprendizagem. É preciso ressaltar que não se trata de momentos estanques, a serem vivenciados mecanicamente e cronometricamente num determinado número de aulas. Trata-se de um processo, e, como tal, traz consigo a aventura de poder ou não chegar ao seu termo, seja lenta ou rapidamente. Isto vai depender da experiência entre professor e alunos. Caberá ao primeiro avaliar o tempo certo de avançar ou de proceder com mais lentidão, tendo sempre em vista a facilitação do objetivo desta experiência: o mergulho no problema, para a elaboração dos conceitos e posterior retomada do problema.

Sensibilização

Afirmou-se anteriormente que o problema é o motor do pensamento. No entanto, antes de se chegar propriamente ao problema, é preciso, consoante Gallo, partir do

sensível, pois nem os alunos e nem o problema estão circunscritos numa dimensão puramente racional. Os problemas são sentidos na vida cotidiana, pondo em confronto distintos elementos, que, assim, edificam uma situação demandadora de resolução. O problema é uma força que leva a pensar, mas o princípio impulsionador deste pensar encontra-se, facilitadamente, nas experiências sensíveis (Cf. GALLO, 2008, p. 115).

Há diversos modos de promover o encontro, isto é, a experiência sensível do problema: filmes, músicas, poemas, pequenos vídeos da internet e outros meios do âmbito cultural dos estudantes. Eles serão muito úteis para fazê-los mergulhar no espaço problemático. Posteriormente, contudo, poderão também ser utilizados alguns meios do âmbito intelectual do próprio professor, na medida em que os próprios jovens vão se dando conta mais facilmente da percepção do problema através da experiência sensível, e começam a notar que os problemas que a filosofia investiga têm, sim, uma significação existencial.

Problematização

Para Deleuze, os problemas “são acontecimentos e, portanto, caóticos e imprevisíveis”, além de serem “sempre uma singularidade” (GALLO, 2008, p. 118). Sendo singular, o problema move o indivíduo a pensar, posto que o põe diante de algo sem prévia solução e até mesmo sem prévia compreensão. O problema chega a ser, em contrapartida, multiplicidade, pois é composto por um conjunto de singularidades, e sua solução dependerá de como se agenciam essas singularidades (Cf. GALLO, 2008, p. 119). Desta forma, “Deleuze procura livrar o problema de um caráter subjetivo e de algo que é superado pela solução no processo de construção do conhecimento. Para Deleuze, o problema é objetivo, é uma experiência sensível” (GALLO, 2008, p. 119).

Os estudantes do Ensino Médio são bastante suscetíveis aos problemas; acompanham atentamente os movimentos da sociedade através dos diversos meios de comunicação, estando, desta forma, bem fornidos de *problemas*. Caberá, porém, ao professor de filosofia, diagnosticar a presença ou não da categoria *filosófica* nos problemas que os alunos apresentam. Assim ele proporcionará ao estudante a

experiência objetiva do problema. O encontro com o novo problema é o que leva a pensar. No entanto, esta etapa proposta por Gallo não pode ser vivenciada como um obstáculo a ser transposto, mas como verdadeira experiência objetiva do problema. Do contrário, apenas se viverá uma instrumentalização deste, mas não pensamento que levará ao filosofar. O autor citado diz que, neste caso, se trataria de uma reconhecimento, e não de uma experiência criativa, genial. Fica claro, então, que o problema se torna motor do pensamento à medida que é experimentado em sua objetividade.

Veja-se um exemplo da problematização: levando-se em consideração que a sensibilização fixou-se na questão da justiça, a problematização consistiria em chegar ao problema filosófico que está subjacente a esta questão. Perguntar-se sobre o que é a justiça, em que consiste algo justo ou injusto, qual a influência do contexto na formulação da idéia de justiça... tudo isso remete o indivíduo ao problema filosófico que aí subjaz.

Investigar

Este é o terceiro momento do processo da experiência filosófica. Trata-se de compreender racionalmente o problema, recorrendo à história da filosofia, utilizando textos dos filósofos, fragmentos de textos, entrevistas, entre outros meios. Como se vê, o contato com a história da filosofia só acontece depois da vivência de dois momentos, não se constituindo no centro orientador do processo. No entanto, é só aqui que o problema vai obter sentido para o aluno, pois este vai fazer o contraste com o contexto de surgimento do referido problema, e poderá investigá-lo aí, com o intuito de trazer contribuições para a investigação que se dá no hoje, na sala de aula e no mundo. Não se pode perder de vista, contudo, que é a filosofia enquanto produção de conceitos que está em questão. Diante desse pressuposto é preciso levar em consideração que os conceitos com os quais eles se confrontam hoje, na sala de aula, possuem uma ligação profunda com a nossa história enquanto humanidade e enquanto equacionadores dos problemas desta. Desta forma, a própria filosofia se torna matéria-prima de ressignificação conceitual (Cf. GALLO, 2002, pp. 202-203).

A investigação é a hora de argumentar, contrapor compreensões do texto, fazer esclarecimentos sobre o problema vivido no contexto deste ou daquele filósofo, tudo através da leitura e estudo minucioso do texto filosófico. Trata-se de um verdadeiro movimento hermenêutico, no qual o discurso compartilhado entre os estudantes e o professor assume a característica investigativa, pois é nessa leitura que o aluno vai dissecar o texto, haurindo dele as contribuições necessárias para a produção de conceitos. O professor tem, aí, um papel importantíssimo. Caberá a ele inserir os alunos no contexto filosófico do autor em cheque, esclarecendo o conceito por ele produzido. Isto exigirá conhecimento da história da filosofia e domínio considerável dos conceitos, visto que, com frequência, os conceitos são desenvolvimentos de outros conceitos forjados anteriormente. É justamente a isso que aspira o ensino de filosofia baseado na pedagogia do conceito, pois a investigação sobre o conceito é determinante para a reapropriação criativa deste no hoje.

Conceituar

Chega-se então ao ápice da experiência filosófica. Tendo sentido o problema, pensado sobre ele, tido contato com a história da filosofia através de textos, encontra-se, por fim, um conceito que diz respeito ao problema em discussão. Deleuze e Guattari afirmam que “todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução” (DELEUZE & GUATTARI *apud* GALLO, 2008, p. 126). Trata-se, logo, de um movimento inverso ao da pedagogia da criação. Ao invés de utilizar o conceito como término do itinerário, a pedagogia do conceito, ao tomá-lo, pergunta-se a que problema(s) ele responde(m) (Cf. GALLO, 2008, p. 126). Portanto, esse movimento iniciado com a sensibilização sobre o problema, confronta-o, agora, regressivamente, a partir do conceito, com uma suposta solução, ajudando não a compreender o conceito através do problema, mas exatamente o contrário, o que só foi possível graças a um pensar criativo e ressignificante (Cf. GALLO, 2008, p. 126). A conceituação se dá, portanto, quando, tendo descoberto na história da filosofia determinado conceito que ajuda a pensar o problema, o aluno é capaz de deslocá-lo para o movimento que está sendo feito em sala, no hoje da

história. Na filosofia, ao contrário de outras disciplinas, nas quais os conceitos são definições de ordem utilitária e mediadora, ele é uma experiência fundamental do pensamento, que permite ao indivíduo equacionar determinado problema. Não se tem, na conceituação, um plágio do conceito antigo ou um uso enquanto mero meio, mas um verdadeiro reapropriar-se dele, e é justamente este reapropriar-se do conceito, deslocando-o para um conjunto problemático diferente, que o faz novo. Além de novo é também original, genital, visto que é fruto de um processo não feito anteriormente, engendrado em um contexto distinto, por pessoas distintas e com um conjunto significativo diverso daquele do conceito primeiro. Só assim se escapa da recongnição, do pensar o já pensado, que impede o genital, isto é, o criativo. Para tal ato criativo não existe método específico, pois cada criador faz o seu caminho. O *método regressivo* utilizado na pedagogia do conceito quer ser menos uma estratégia didática, e mais uma experiência filosófica facilitadora do contato com a criação dos conceitos, o que, entretanto, não significa que seja um método de criação de conceitos. Não há método (caminho) *a priori*. Só se conhece o caminho fazendo-o.

Considerações finais

Sem dúvida, as diversas práticas de ensino da filosofia têm sua contribuição a dar. Parece-nos que, no entanto, a pedagogia do conceito pode proporcionar aos estudantes uma experiência filosófica mais efetiva, por inseri-los no mesmo processo que todo filósofo fez e faz, isto é, no sentir, problematizar, investigar e conceituar. Trata-se de uma poderosa possibilidade para transformar as aulas de filosofia em verdadeiras ágoras, unindo tradição filosófica e inovação do pensamento, criando e recriando, inserindo-se no problema para experienciá-lo e crescer com ele através do trabalho com os conceitos. Assim, não nos localizamos nem idealismo desenraizado da realidade nem pessimismo brutal, marcado por um agnosticismo pedagógico-filosófico. O que se exige na prática de ensino da filosofia, nesta perspectiva, é uma análise cotidiana da realidade, a fim de que os alunos consigam perceber que a filosofia não é contemplação do nada, mas é contemplação da realidade existencial de todos, do mundo. E como contemplação exige estar no mundo, e estar no mundo implica necessariamente a lida com o mundo, a

filosofia também é ação transformadora, não num sentido pragmatista, mas no sentido de que teoria e práxis estão de tal forma unidas que não se deveria vislumbrar nelas uma dicotomia, mas uma unidade edificada continuamente. Filosofar por conceitos, por conseguinte, torna-se um viver mais consciente e mais sensível.

Referências

CARBONARA, Vanderlei. O diálogo na formação filosófica – uma discussão sobre metodologia do ensino de filosofia. In: RIBAS, Maria Alice Coelho (org.). **Filosofia e ensino: a filosofia na escola**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

EVANGELISTA, Francisco; GOMES, Paulo de Tarso (orgs.). **Educação para o pensar**. Campinas: Alínea, 2003.

GALLO, Sílvio. O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino de filosofia in BORBA, Siomara. KOHAN, Walter (orgs). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____; KOHAN, Walter Omar. **Filosofia no Ensino Médio**. Vozes: Petrópolis, 2000.

_____. Filosofia no Ensino Médio: em busca de um mapa conceitual. In: FÁVERO, Altair Alberto; KOHAN, Walter Omar; RAUBER, Jaime José (orgs.). **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. (Coleção Filosofia e Ensino).

LARROSA, Jorge. Desejo de realidade - experiência e alteridade na investigação educativa. in BORBA, Siomara. KOHAN, Walter (orgs). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ROCHA, Ronai Pires da. Em favor da didática. in RIBAS, Maria Alice Coelho. **Filosofia e ensino: a filosofia na escola**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

SHARP, A.; LIPMAN, M; OSKANIAN, F. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Pollyanna Lima⁴⁵

RESUMO

O ensino da Filosofia é considerado imprescindível no currículo do Ensino Médio. Fundamental para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, autônomo e crítico do aluno secundarista. Contudo, a disciplina só tem relevância se o seu ensino for baseado no pensamento filosófico e não apenas em história da filosofia. Neste sentido, orientado pela instrução délfica: “*Conhece-te a ti mesmo*”, o pensamento filosófico se fundamenta no questionamento e na reflexão como base do conhecimento que, por conseguinte, viabiliza a formação de sujeitos independentes, com atitude interrogativa e investigativa. Formando assim, cidadãos críticos e capazes de contribuir efetivamente com a sociedade a fim de enfrentar os desafios práticos do cotidiano. Não obstante, frente a um ensino com forte característica tecnicista, o ensino de uma matéria que tem como cerne o pensamento reflexivo, enfrenta vários desafios. Entre os quais, a formação inadequada dos professores, neste ponto, entendemos que para ser professor de filosofia é indispensável ter licenciatura em filosofia. Além disso, outro desafio considerável que serve como obstáculo para o ensino secundarista da filosofia, trata da dificuldade de estruturar uma prática pedagógica que respeite a natureza do saber filosófico, aliando história da filosofia e pensamento filosófico. Destarte, o trabalho divide-se em alguns pontos, a saber: O que é Filosofia e qual a sua importância para a formação do estudante secundarista e os desafios do ensino da filosofia no nível médio. Por fim, indicamos a necessidade do ensino da filosofia fundamentado no pensamento filosófico, atendendo, assim, a vocação formativa da filosofia, sob uma ótica de educação que tenha como telos, a autonomia e criticidade do sujeito.

Palavras-Chaves: Filosofia; Educação; Desafios e Perspectivas.

“Toda a aquisição de conhecimento é um alargamento do nosso Eu.”
Bertrand Russell

Desde a antiguidade, o conhecimento é considerado como algo inerente a natureza humana. Historicamente, na verdade, o esforço do homem em busca do conhecimento, é uma manifestação superior à sua preocupação de conhecer, voltada para realizações de ordem prática. Uma indagação constante, cuja natureza e âmbito transcendem a

⁴⁵ Graduada em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB. Contato: analimapb@yahoo.com.br

preocupação utilitária, continua viva nos dias atuais, como o eram em tempos da Grécia antiga. Neste sentido, o conhecimento serve como via de libertação das idéias pré-estabelecidas - libertação da caverna, para usar a analogia platônica. Contudo, este conhecimento não pode ser um conhecimento fundamentado no informacionismo científico, no tecnicismo. O conhecer, o saber, como caminho de libertação, é fundamentado na reflexão, isto é, o pensamento que pensa o próprio pensamento. É válido considerar que, excluindo-se a possibilidade de que o homem venha a experimentar uma modificação substancial na sua maneira de ser, o exercício de conhecer por conhecer está em correspondência com uma manifestação própria da natureza humana. Deste modo, Aristóteles, em sua *Metafísica*, nos diz que o desejo pelo saber é intrínseco ao homem. Entendendo homem numa acepção genérica: *ântropos*.

Ademais, é importante compreender que a formação filosófica é basilar para a existência na *pólis*, sendo assim, a filosofia se torna uma *paidéia* na medida em que atende a uma necessidade humana, ou seja, a construção da cidadania. Posto que o homem é um ser, por natureza, destinado a viver em sociedade. Sendo assim, o ensino da Filosofia é considerado imprescindível no currículo do Ensino Médio, pois é fundamental para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, autônomo e crítico do aluno secundarista. Sobre este assunto, Antônio Joaquim Severino nos diz que:

O saber constitui-se pela capacidade de reflexão no interior de determinada área do conhecimento. A reflexão, no entanto, exige o domínio de uma série de informações. O ato de filosofar, por exemplo, reclama um pensar por conta própria que é atingido mediante o pensamento de outras pessoas. A formação filosófica pressupõe, dialética e não mecanicamente, a informação filosófica⁴⁶.

Contudo, a disciplina só tem relevância se o seu ensino for baseado no pensamento filosófico e não apenas em história da filosofia. Neste sentido, o pensamento filosófico se fundamenta no questionamento e na reflexão como base do conhecimento que, por conseguinte, viabiliza a formação de sujeitos independentes, com atitude interrogativa e investigativa. Formando assim, cidadãos críticos e capazes de contribuir efetivamente com a sociedade a fim de enfrentar os desafios práticos do cotidiano.

⁴⁶ Ver: SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 20ª Ed. 1996.p. 36.

A importância da filosofia para a formação do estudante secundarista

“O começo de todas as ciências é o espanto de as coisas serem o que são.”
Aristóteles

Antes de pensarmos na importância da Filosofia para a formação do estudante secundarista, é importante tecermos algumas considerações sobre o significado da palavra filosofia. Enfim, o que é filosofia?

Do grego, *philo* deriva de *philia*, quer dizer amizade. *Sophia* significa sabedoria, donde a palavra *sophos* quer dizer sábio. Assim, podemos traduzir *Filosofia* como amizade pela sabedoria, ou mesmo, amor e desejo pelo saber. Sendo assim, filósofo é aquele que é amigo da sabedoria, ou aquele que ama o saber. O termo “filósofo”, na antiguidade, era, digamos, melhor aceito do que o termo “sábio”. Assim, os primeiros filósofos, por terem consciência do muito que desconheciam, preferiam ser chamados de amigos do conhecimento, amantes de sofia, ou seja, de filósofos.

Lembrando Miguel Reale:

O filósofo autêntico, e não o mero expositor de sistemas, é, como o verdadeiro cientista, um pesquisador incansável, que procura sempre renovar as perguntas formuladas, no sentido e atingir respostas que sejam “condições” das demais. A Filosofia começa com um estado de inquietação e perplexidade, para culminar numa atitude crítica diante do real e da vida.⁴⁷

Diante do exposto, podemos ainda acrescentar que a Filosofia se caracteriza pelo rigor sistemático, isto é, se baseia em conexões lógicas, exige fundamentação racional do que é anunciado e pensado. Desta forma, o processo de aprendizagem torna-se mais acessível quando fundamentado em pressupostos característicos da filosofia, a saber: indagação; reflexão; crítica e pensamento sistemático. E mais, a Filosofia visa o conhecimento que confere unidade ao saber.

Segundo Deleuze e Guattari a atividade filosófica pode ser balizada por três verbos: *traçar*; *inventar* e *criar*. Ou seja, traça um plano de imanência, inventa

⁴⁷ Ver: REALE, Miguel. Introdução à filosofia. 3ed. São Paulo: Saraiva, 1994. p. 3

personagens conceituais e cria conceitos.⁴⁸ Sendo assim, o pensamento filosófico resiste à *doxa*, contrasta com a repetição e enfrenta o caos da ignorância. Por estes motivos, o ensino da Filosofia é extremamente relevante para o desenvolvimento do estudante secundarista. Afinal, é através da busca da *alethea* que nos posicionamos distintamente diante da vida. Não nos “satisfazemos” com as explicações impostas, com o *status quo*. Sobre este assunto Gallo e Kohan diz que:

[...] Uma educação para a autonomia, no sentido da formação de indivíduos que possam escolher por si mesmos em que mundo querem viver, só pode ser tal se nela tiver lugar a filosofia. Pois apenas assim o jovem poderá ter acesso à aventura do pensamento como experiência radicalmente crítica e criativa. [...] E só assim nossos jovens poderão, de fato, assumir livremente a condição de cidadãos.⁴⁹

Assim, a Filosofia é um conhecimento que acentua a curiosidade, permite a autonomia do sujeito. Destarte, conhecendo as coisas além da aparência superficial, e percebendo sua razão de ser, estaremos mais próximos de uma condição de vida mais livre. O que permite avançar em busca da dignidade humana. No dizer de Gramsci: “A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, neste sentido, coincide como o “bom-senso”, que se contrapõe ao senso comum”.⁵⁰

Em última análise, o conhecimento filosófico provoca uma inquietação que serve como via para a liberdade. Bem como um exame crítico do fundamento das nossas convicções, crenças e preconceitos.

Os desafios do ensino da filosofia no nível médio

“Se o estudo da filosofia tem qualquer valor para os que não são estudantes de filosofia, tem que ser apenas indiretamente, através dos seus efeitos sobre as vidas daqueles que a estudam”. Bertrand Russell

⁴⁸ Ver: DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992 (Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonzo Muñoz).

⁴⁹ Ver: KOHAN, Walter Omar; GALLO, Sílvio. (orgs.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000 (Série Filosofia e crianças, vol. VI). p. 195.

⁵⁰ GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1986. p. 14

O ensino da Filosofia no Brasil, de maneira sistematizada, é precário. Durante a ditadura militar, na década de 1960, a Filosofia foi “erradicada” do currículo escolar secundarista, afinal, o conhecimento sempre teve seu toque de heresia. Desta forma, não temos uma *cultura* de ensino da Filosofia. Como exemplo, não poucas vezes, ouvimos a perguntas do tipo: o que é filosofia? O que se estuda quando se estuda filosofia? Perguntas que não são habituais de serem ouvidas quando tratamos de outras matérias curriculares do ensino médio brasileiro.

Apesar de a Filosofia ter voltado para o currículo do ensino secundarista, existem muito desafios para um aprendizado transformador. Entre esses desafios podemos citar o tempo destinado ao seu ensino, que muitas vezes não passa de uma hora-aula semanal.

Além do mais, em muitos casos, os professores responsáveis pelo ensino da filosofia são de outras áreas. Contudo, afora os desafios citados, como o pouco tempo para se trabalhar de forma adequada uma matéria como a Filosofia, e da desqualificação de muitos professores, existe, a meu ver, um desafio ainda maior, a saber: o ensino da Filosofia fundamentado tão somente em *história da filosofia*. Sendo assim, entendemos que a matéria *Filosofia*, separada do ato de filosofar é matéria morta. O ato de filosofar vai produzindo filosofia e a filosofia é a própria matéria que gera o filosofar. Uma coisa está interligada de maneira intrínseca a outra, é indissociável.

Deste modo, é clássico citar Kant quando se deseja defender que não é plausível ensinar filosofia, e sim a filosofar. Para Kant, a filosofia é um saber que está sempre incompleto, pois está sempre em movimento, e por isso não pode ser ensinado: “[...] nunca se realizou uma obra filosófica que fosse duradoura em todas as suas partes. Por isso não se pode em absoluto aprender filosofia, porque ela ainda não existe”.⁵¹ Segundo os partidários mais cautos deste ponto de vista, ensinar filosofia a um estudante incide em que ele conheça e apreenda quais são as habilidades de pensamento que conformam o ato de filosofar.

Assim, podemos dar razão a Kant, ensina-se a filosofar e não a filosofia. Não obstante o que mais se vê em sala é apenas a repetição de história da filosofia. Claro que situar historicamente a Filosofia e o seu desdobramento em cada período histórico são importantes para a fundamentação do saber, entretanto isso não é o cerne da filosofia.

⁵¹ KANT, I. *Crítica da razão pura*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção “Os Pensadores”). p. 407

Apesar de reconhecermos a importância que a incursão cronológica e contextualizada do universo histórico filosófico, estruturar uma prática pedagógica que respeite a natureza do saber filosófico, aliando história da filosofia e pensamento filosófico é um grande desafio para o ensino de qualidade da Filosofia. Por que a Filosofia não é sistema acabado nem o filosofar apenas a investigação dos princípios universais propostos pelos filósofos.

O movimento da razão a que chamamos filosofar se dá por interposição de conceitos filosóficos e estes só são criados e recriados por meio do filosofar. Não há como ficar com uma coisa e exonerar a outra já que não são duas coisas e sim uma só. Não há o embate filosofia *versus* filosofar. Filosofia é filosofar e filosofar é filosofia. A filosofia deve ser estudada por causa das questões filosóficas suscitadas na reflexão filosófica.

Todos os temas capitais do mundo em que vivemos podem ser emoldurados pela óptica da razão e do conhecimento filosófico. Temas como ética, lógica, religião, política, metafísica, ciência, estética, fazem parte da estrutura do conhecimento da filosofia, e que por sua vez são questões que experimentamos diariamente. E refletir sobre estes temas ampliam a nossa percepção, enriquecem a nossa imaginação intelectual. Sendo assim, o ensino de filosofia, como via de libertação, deve ser produção de filosofia, deve ser filosofar. Isso sim caracteriza e fundamenta um conhecimento transformador, um conhecimento filosófico.

Considerações finais

A filosofia patrocinou o desenvolvimento da atitude científica e do pensamento abstrato dedicado à busca do princípio e da essência das coisas. A partir dela, os homens não explicariam os fatos e os fenômenos pelo seu mero aspecto nem necessitariam se orientar pelos mitos, conceitos antecipados e superstições.

Diante disto, uma educação fundamentada na reflexão filosófica permite ao estudante secundarista, assim como a todos aqueles que se aventuram a entrar na *toca do coelho*, ver que talvez a perspectiva sobre uma dada conjuntura esteja alterada. No entanto, isso é algo considerado perigoso, posto que não sabemos o lugar do terreno que vamos sair. Contudo, a vocação formativa da filosofia como reflexão e auto-reflexão crítica, nos orienta de acordo com a instrução délfica: “*Nosce te ipsum*”, - Conhece-te a ti

mesmo. Deste modo, o pensamento filosófico se fundamenta no questionamento e na reflexão como base do conhecimento que, por conseguinte, viabiliza a formação de sujeitos independentes, com atitude interrogativa e investigativa. Destarte, o princípio kantiano do Aufklärung, persiste na necessidade de o homem sair da menoridade. Ser livre! O que nos remete a um dos axiomas socráticos: *Uma vida não examinada não vale a pena ser vivida*. Ou seja, o poder da reflexão é transformador, ele nos faz analisar, repensar, as nossas práticas. Resulta destas considerações a necessidade do ensino da filosofia no nível médio, e em qualquer outro nível, fundamentado no pensamento filosófico, atendendo, assim, a vocação formativa da filosofia, baseada no pensamento que pensa o próprio pensamento, sob uma ótica de educação que tenha como telos, a autonomia e criticidade do sujeito.

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992 (Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonzo Muñoz).

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1986.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção “Os Pensadores”).

KOHAN, Walter Omar; GALLO, Sílvio. (orgs.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000 (Série Filosofia e crianças, vol. VI).

REALE, Miguel. *Introdução à filosofia*. São Paulo: Saraiva, 3ª Ed. 1994.

RUSSELL, Bertrand. *Os problemas da filosofia*. Trad.: Jaimir Conte. Florianópolis: 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 20ª Ed. 1996.

I Seminário Nacional do Ensino Médio

SENACEM

História, Mobilização, Perspectivas.

978-85-89872-94-2



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO NORTE

