

**CRISTIANO ALEXANDRE DOS SANTOS**

**IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR  
DO “CURSINHO GARRA” DE GOIÂNIA**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
GOIÂNIA - 2004

**CRISTIANO ALEXANDRE DOS SANTOS**

**IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR  
DO “CURSINHO GARRA” DE GOIÂNIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iria Brzezinski.

**GOIÂNIA  
2004**

## **Banca Examinadora**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iria Brzezinski**  
Presidente

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Esperança Fernandes Carneiro**  
Professora do Programa/UCG

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maurídes Batista de M. Filha Oliveira**  
Professora UFG

**Goiânia, de agosto de 2004.**

## **DEDICATÓRIA**

*Aos meus pais José Carlos dos Santos e Emerenciana Eurípedes Antônio dos Santos (in memoriam).*

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iria Brzezinski, pelo companheirismo, respeito e confiança demonstrados no processo de orientação. A sua segurança e constante apoio foram fundamentais e indispensáveis ao desenvolvimento da pesquisa.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Esperança Fernandes Carneiro e a Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>a</sup> Maurídes Batista de M. Filha Oliveira, pela criteriosa contribuição visando ao aprimoramento desse estudo.

A todo o corpo docente do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, particularmente aos professores que ministraram as disciplinas que possibilitaram o real aproveitamento do curso.

Aos funcionários do Mestrado em Educação, pela presteza no atendimento e pela compreensão nos momentos de dificuldade.

Ao corpo discente, de modo especial aos amigos que compartilharam as horas de angústia e alegria.

Ao colega de curso Prof. Marcos Augusto Marques Ataídes, grande companheiro.

À Prof.<sup>a</sup> Mestre Maria das Graças pela minuciosa correção dos textos finais desta pesquisa.

Ao amigo e fiel companheiro dos momentos de maior angústia, Cesar Augusto da Silveira, pelo constante apoio que tornou esta pesquisa possível.

À toda minha família, em especial, a minha esposa Mycal Stival Faria, que com muita paciência soube entender as minhas intermináveis ausências.

À todas as pessoas, que de alguma forma contribuíram para a conquista deste tão sonhado objetivo, especialmente aquelas entrevistadas que muito contribuíram para a realização desta pesquisa.

## RESUMO

O presente trabalho tem como tema a identidade profissional do professor de “Cursinho”. O objetivo geral é distinguir esse professor que ministra aulas em um tipo de escola não-formal e que tem contribuído com muitos na conquista de uma vaga no Ensino Superior. A relevância social do tema encontra-se no fato de que, mesmo atuando no ensino não-formal, esse professor é alguém que interage com centenas de alunos egressos do Ensino Médio e que buscam nos colégios preparatórios para o vestibular um auxílio para conseguir êxito nos processos seletivos realizados pelas Instituições de Ensino Superior. Compreender como a identidade do professor de Cursinho é constituída, tendo como referência as relações estabelecidas com alunos, direção e seus pares, nesse espaço muito próprio, consistiu no problema dessa investigação que exigiu o traçado dos seguintes objetivos: estudar o alcance e as limitações do uso do conceito identidade; analisar a formação e a profissionalização do professor como profissional da educação; compreender o desenvolvimento do Ensino Médio brasileiro em sua relação com o Ensino Superior e o atual contexto do acesso a esse nível de ensino; conhecer as características do professor de Cursinho. Para o estudo da identidade foram utilizadas como referenciais teóricos, as contribuições de Berger e Luckmann (1978), Hall (1982), Mendonça (1994), Silva (2000) e Woodward (2000). Para o estudo da identidade do profissional da educação os referenciais mais importantes foram as pesquisas de Enguita (1991), Nóvoa (1995), Carrolo (1997), Brzezinski (2002), Gómez (2000) e Tardif (2002). Para fins de reconstituição da história dos objetivos do Ensino Médio e dos mecanismos de acesso ao Ensino Superior utilizaram-se principalmente dos estudos de Chagas (1984), Strehl e Fantin (1994), Cury (2002), Kuenzer (2002) e Abramovai e Castro (2003). Adotou-se como trajetória de investigação o método do materialismo dialético. Do ponto de vista da forma de abordagem do objeto, a pesquisa é qualitativa. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica e desenvolveu-se o estudo de caso. As categorias norteadoras deste trabalho foram: identidade e identidade do profissional da educação. Como procedimentos de coleta de dados foram elaborados e utilizados roteiros pré-estruturados de entrevistas para alunos, professores e também para o gestor do Cursinho Garra escolhido como amostra. Diante do referencial teórico e das entrevistas coletivas, é possível concluir que o Cursinho constitui um dos múltiplos espaços nos quais são construídas as identidades profissionais. Os depoimentos dos alunos e dos professores permitiram compreender que, ao atender às especificidades de um colégio preparatório para o vestibular, os docentes assumem uma identidade distinta. Também foi possível concluir que existe um movimento desses docentes na busca da formação adequada, portanto, da profissionalização. O professor de Cursinho vem passando por um processo de proletarização, evidenciado pela mecanização de suas funções, todavia possui uma identidade própria e é um profissional da educação.

Palavras-chaves: Identidade; Professor; Profissional; Profissionalização; Cursinho; Vestibular.

## ABSTRACT

The present work has as theme the professional identity of the college entrance exam preparatory course teacher. Its main goal is to distinguish this teacher who teaches classes in a informal type of school and also has brought great benefits to those seeking to attend higher education. The theme's social relevance lies in the fact that, even though acting in an informal teaching setting, this teacher is someone who interacts with hundreds of high school graduate students who seek, in these prep courses, for help to be successful in the college entrance exams conducted by Higher Education Institutions. The understanding of how the prep course teacher identity is built on, using the relationships with students, school management and peers as reference, becomes the problem of this investigation which has demanded the establishment of the following goals: to study the teacher's scope and limitations as an education professional; to understand the development of the Brazilian high school system in its relation to higher education and the current context of entering this level of education and to know the prep course teacher's features. To study the identity, the research used the contributions of Berger and Luckmann (1978), Hall (1982), Mendonça (1994), Silva (2000) and Woodward (2000). To investigate the education professional's identity, the most important references were the researches of Enguita (1991), Nóvoa (1991), Carrolo (1997), Brzezinski (2002), Gómez (2000) and Tardif (2002). In order to reconstitute the history of the high school system's objectives and the entering mechanisms method to higher education, it was used mainly the studies of Chagas (1984), Strehl and Fantin (1994), Cury (2002), Kuenzer (2002) and Abramovai e Castro (2003). The dialectical materialism method was adopted in the course of this investigation. From the object approach standpoint, the present research is qualitative. A bibliographical research was conducted and a case study was developed. The categories in which this work was based on were: identity and education professional's identity. As data collecting procedures, this work has prepared and used pre-structured interviews with students, teachers and also with the principal of Garra Prep School, chosen as sample. Through the theoretical references and group interviews, it is possible to conclude that this Prep School is one of the several spaces in which professional identities are built. The students and teacher's movement searching for adequate training and, therefore, professionalization. The prep school teacher has been facing a proletarianization process which is evidenced by the mechanism of this functions; however, he has his own identity and he is an education professional.

Key-words: identity; teacher; professional; professionalization; college entrance exam prep school; college entrance exam.

## LISTA DE SIGLAS

ARENA – Aliança Renovadora Nacional  
CCQs – Círculos de Controle de Qualidade  
CFE – Conselho Federal de Educação  
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
Eapes – Equipe de Acessoria ao Planejamento do Ensino Superior Eapes  
ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio  
ETA – Escola Técnica de Agricultura  
FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
GTRU – Grupo de Trabalho da Reforma Universitária  
IES – Instituições de Ensino Superior  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MDB – Movimento Democrático Brasileiro  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
PAS – Programa de Avaliação Seriada  
PEIES – Programa de Ingresso ao Ensino Superior  
PIB – Produto Interno Bruto  
PNE – Plano Nacional de Educação  
RAP – Região de Abrangência do PEIES  
SAPIENS – Sistema de Avaliação Progressiva para Ingresso no Ensino Superior  
SEI – Seleção por Etapas para o Ingresso  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial)  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial)  
SINTEGO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás.  
UEEs – Uniões Estaduais de Estudantes  
UFMS – Universidade Federal de Santa Maria  
UnB – Universidade Nacional de Brasília



UFG – Universidade Federal de Goiás

UNE – União Nacional dos Estudantes

USAID – United States Agency for International Development

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição Percentual do Número de Cursos, por Categoria Administrativa - Brasil 1991-2002

Tabela 2 – Número de Instituições no Brasil

Tabela 3 - Número de Matrículas no Brasil em 30/04

Tabela 4 – Ingressos nos Cursos de Graduação Presenciais: Total Geral por Forma de Ingresso – 2002

Tabela 5 - Graduação Presencial - Distribuição % do Número de Vagas Oferecidas no Vestibular, por Categoria Administrativa - Brasil 1992-2002

Tabela 6 - Graduação Presencial - Distribuição % do Número de Inscrições no Vestibular, por Categoria Administrativa - Brasil 1991-2002

Tabela 7 - Graduação Presencial - Evolução da Relação Candidatos/Vaga no Vestibular por Categoria Administrativa-Brasil 1992-2002

Tabela 8 - Graduação Presencial - Percentual do Número de Concluintes em relação ao Número de Alunos que ingressaram 4 anos antes – 1991-2002

Tabela 9 - Escolaridade do pai proficiência dos alunos 1999

Tabela 10 - Escolaridade da mãe proficiência dos alunos 1999

Tabela 11 – Médias das Notas da Parte Objetiva da Prova e da Redação segundo a Escolaridade dos Pais dos Participantes do Enem 2001

Tabela 12 – Médias das Notas da Parte Objetiva da Prova e da Redação segundo as Faixas de Renda dos Participantes do Enem/2001

Tabela 13 - Aluno que trabalha por rede – Ensino Médio 1999

Tabela 14 – Turno e proficiência dos alunos 1999 – Ensino Médio

Tabela 15 – Salário bruto como professor – Ensino Médio

Tabela 16 - Médias das Notas da Parte Objetiva da Prova e da Redação segundo o tipo de escola freqüentada pelos Participantes do Enem 2001

Tabela 17 – Médias das Notas da Parte Objetiva da Prova e da Redação segundo a cor dos Participantes do Enem 2001

Tabela 18 – Quantidade de turmas e alunos matriculados por turno

Tabela 19 – Formação Acadêmica dos Professores, Instituição Formadora e Disciplina que Ministra – Nível Superior Completo/2004

Tabela 20 – Formação Acadêmica dos Professores, Instituição Formadora e Disciplina que Ministra – Nível Superior Incompleto/2004

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução da Relação Candidatos/Vaga nos Processos Seletivos, por Categoria Administrativa - Brasil 1992-2002

Gráfico 2 - Graduação Presencial - Percentual do Número de Concluintes em relação ao Número de Alunos que ingressaram 4 anos antes – 1991-2002

Gráfico 3 – Distribuição percentual dos participantes, segundo as faixas de desempenho da parte objetiva da prova e as faixas de renda familiar

Gráfico 4 – Distribuição percentual dos participantes, segundo as faixas de desempenho da redação e as faixas de renda familiar

Gráfico 5 – Distribuição dos participantes segundo o envolvimento com atividade remunerada

Gráfico 6 – Distribuição percentual dos participantes segundo as faixas de desempenho para a parte objetiva da prova, por tipo de escola cursada no ensino médio

Gráfico 7 – Distribuição percentual dos participantes segundo as faixas de desempenho para a redação, por tipo de escola cursada no ensino médio

Gráfico 8 – Distribuição percentual dos participantes, segundo as faixas de desempenho para a parte objetiva da prova e a cor

Gráfico 9 – Distribuição percentual dos participantes, segundo as faixas de desempenho para a parte objetiva da prova e a cor

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>05</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>06</b>
<b>LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....</b>	<b>07</b>
<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>09</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS.....</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I – UM DIÁLOGO SOBRE IDENTIDADE.....</b>	<b>22</b>
<b>1.1. A importância do uso adequado dos conceitos.....</b>	<b>22</b>
<b>1.2. A identidade enquanto categoria conceitual.....</b>	<b>25</b>
<b>1.3. Algumas visões sobre identidade.....</b>	<b>32</b>
<b>1.4. Os descentramentos.....</b>	<b>35</b>
<b>1.5. A identidade em crise.....</b>	<b>37</b>
<b>CAPÍTULO II – A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE.....</b>	<b>41</b>
<b>2.1. Os referenciais históricos e conceituais.....</b>	<b>41</b>
<b>2.2. A identidade na perspectiva da diferença.....</b>	<b>51</b>
<b>2.3. A identidade profissional em crise.....</b>	<b>56</b>
<b>2.4. O professor enquanto um semiprofissional.....</b>	<b>58</b>
<b>2.5. A profissionalização em crise e a busca pelo profissionalismo.....</b>	<b>63</b>

<b>CAPÍTULO III – O ENSINO MÉDIO: HISTÓRIA E IDENTIDADE LEGAL CONFERIDA.....</b>	<b>66</b>
<b>3.1. Os objetivos do Ensino Médio em um enfoque jurídico.....</b>	<b>66</b>
<b>3.2. A definição de rumos do Ensino Médio.....</b>	<b>69</b>
<b>3.3. O Ensino Secundário e as raízes históricas do dualismo.....</b>	<b>71</b>
<b>3.4. O advento da República e as reformas no campo do Ensino Médio – surge o vestibular.....</b>	<b>75</b>
<b>3.5. A Política Educacional do Estado Vargista no direcionamento dos objetivos do Ensino Secundário.....</b>	<b>80</b>
<b>3.6. A equiparação.....</b>	<b>88</b>
<b>3.7. Estado Militar e as Reformas Educacionais.....</b>	<b>91</b>
3.7.1. A Reforma Universitária de 1968.....	94
3.7.2. A Reforma do Ensino Médio em 1971.....	101
<b>3.8. Os objetivos do Ensino Médio diante dos novos paradigmas.....</b>	<b>107</b>
<b>CAPÍTULO IV – O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>118</b>
<b>4.1. Mudanças no Cenário Mundial.....</b>	<b>118</b>
4.1.1. A hegemonia do Neoliberalismo.....	120
4.1.2. O Brasil e a Mundialização.....	122
4.1.3. A influência das mudanças sobre o Ensino Superior.....	124
4.1.4. As Instituições de Ensino Superior (IES) no cenário das mudanças.....	128
4.1.5. Matrículas: aumentou a participação da rede privada.....	132
<b>4.2. A autonomia universitária e o Acesso ao Ensino Superior.....</b>	<b>133</b>
<b>4.3. As novas possibilidades de acesso.....</b>	<b>136</b>
<b>4.4. Os processos seletivos.....</b>	<b>142</b>
<b>4.5. Ingressantes e concluintes.....</b>	<b>145</b>
<b>4.6. Meritocracia e o acesso.....</b>	<b>147</b>

<b>CAPÍTULO V – PROFESSOR DE CURSINHO: REALIDADE NUA E CRUA.....</b>	<b>163</b>
<b>5.1. A importância dos cursinhos.....</b>	<b>163</b>
<b>5.2. Professor de cursinho: visão do vestibulando.....</b>	<b>178</b>
<b>5.3. Trabalho pedagógico do professor de cursinho.....</b>	<b>182</b>
<b>5.4. O professor de cursinho como profissional da educação.....</b>	<b>190</b>
<b>ALGUMAS DESCOBERTAS.....</b>	<b>209</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>214</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>221</b>

## INTRODUÇÃO

O tema do presente estudo é a identidade profissional do professor de “Cursinho” e a construção dessa identidade na trajetória profissional nos colégios preparatórios para os exames de vestibular<sup>1</sup>.

O objetivo geral é distinguir esse professor que ministra aulas, em um tipo de escola não-formal<sup>2</sup> e que tem garantido para muitos o acesso ao nível superior.

A realização deste estudo foi instigada não só pelo interesse científico de aprofundar o conhecimento a respeito da identidade do professor de Cursinho, que detém peculiaridades em sua formação e profissionalização, como também pela vida profissional do pesquisador que possui vinculação com este nível informal de ensino.

Antes de concluir sua licenciatura em História, o autor deste trabalho lecionava em séries de Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e privadas. Com a oportunidade de trabalhar em turmas de Cursinho deparou com uma realidade diferente daquelas com as quais já havia se envolvido. O que provocou indagações acerca de como caracterizar este professor.

Outro aspecto que instigou o pesquisador para este estudo foi a relevância social do tema escolhido, pois apesar de terem sido criadas pela LDB/96 novas possibilidades de acesso de estudantes ao Ensino Superior, todos os anos milhares de egressos do Ensino Médio buscam os colégios preparatórios, porque são impedidos pela reprovação nas provas de vestibular de frequentarem um curso superior.

Desse modo, em um tempo em que a qualificação profissional é cada vez mais exigida como requisito para conquista de um posto de trabalho no mercado, uma quantidade expressiva de estudantes não consegue ter acesso a uma formação acadêmica.

A perspectiva tanto na conquista de um diploma quanto de aquisição de conhecimentos como forma de facilitar o ingresso no mercado tem conduzido os pretendentes ao Ensino Superior às salas de escolas preparatórias. Nestas encontram-se alunos com o mesmo objetivo que interagem com professores que constroem uma identidade sobre a qual pouco se conhece.

---

<sup>1</sup> Frequentemente os colégios preparatórios para os processos, realizados pelas Instituições de Ensino Superior para a admissão de discentes, são também denominados Cursinhos.

<sup>2</sup> Trata-se de um ensino não-formal porque não pertence ao sistema nacional de ensino regular previsto pela LDB/96.

Compreender como a identidade do professor de “Cursinho” é constituída, tendo como referência as relações estabelecidas com alunos, direção e seus pares nesse espaço muito próprio, consistiu no problema desta investigação, que exigiu o traçado dos seguintes objetivos:

- 1 – Estudar o alcance e as limitações do uso do conceito identidade.
- 2 – Analisar a formação e a profissionalização do professor como profissional da educação.
- 3 – Compreender o desenvolvimento do Ensino Médio brasileiro em sua relação com o Ensino Superior e o atual contexto do acesso neste nível de ensino;
- 4 – Conhecer as características do professor de “Cursinho” como um profissional da educação.

Adotou-se como trajetória de investigação o método do materialismo dialético. Sobre esses termos é necessário fazer algumas considerações, como se seguem:

Fundamentado nos trabalhos de Chauí (1994), Oliveira (2001) acredita ser possível definir método como um esforço para atingir um fim, investigação, estudo; um caminho pelo qual se chega a um determinado resultado; um programa que regula antecipadamente uma seqüência de operações a executar, assinalando certos erros a evitar, “[...] método indica, portanto, estrada, via de acesso e simultaneamente, rumo, discernimento de direção” (OLIVEIRA, 2001, p. 17). O autor, com base em Chauí (1994), explica:

[...] *methodos* significa uma investigação que segue um modo ou uma maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa; procedimento racional para o conhecimento seguindo um percurso fixado (CHAUÍ, 1994, apud OLIVEIRA, 2001, p. 17).

Oliveira (2001) enfatiza que o método assinala um percurso entre outros possíveis, mas que não se confunde com um caminho qualquer, uma vez que deve ser tomado como uma estrada segura, uma via de acesso que permita interpretar com maior coerência e correção possíveis as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador. O estudioso alerta para o fato de que nem sempre os pesquisadores possuem a consciência dos aspetos que envolvem o seu caminhar e, por conseqüência, correm o risco de não proceder criteriosa e coerentemente com as premissas teóricas que norteiam seu pensamento.



Explica também que não é difícil encontrar quem conceitue método como um conjunto de técnicas, mas isso significa, operar uma enorme redução naquilo que ele pode representar. Na visão do autor, “[...] método envolve, sim, técnicas que devem estar sintonizadas com aquilo que se propõe; mas, além disso, diz respeito a fundamentos e processos, nos quais se apóia a reflexão” (p. 21). Para dar maior clareza ao seu pensamento, ele usa a seguinte explanação:

Ao se falar, por exemplo, em método de Paulo Freire de aprendizagem, a discussão seria muito redutora se apenas aludisse aos recursos e instrumentos de que se vale para promover a alfabetização; seria necessário ir além para perceber o embasamento teórico, que dá suporte e consistência ao método. De que modo encara a educação? Quais os pressupostos da relação entre educador e educandos? Como tais questões podem interferir na produção do saber? E assim por diante (OLIVEIRA, 2001, p. 21).

Para superar o entendimento meramente instrumental da metodologia, “[...] como se ela apenas representasse um conjunto de técnicas das quais o pesquisador pudesse dispor, independentemente de suas concepções acerca do mundo e das relações entre sujeito e objeto de pesquisa” (p. 21), Oliveira (2001) reafirma a importância de uma reflexão capaz de dar conta dos procedimentos pelos quais se constrói uma pesquisa em Ciências Humanas.

Ciavatta (2001), por sua vez, alerta que: a metodologia tende a reduzir-se a técnicas de investigação. De acordo com a autora, cada vez mais o círculo metodológico se empobrece em virtude do desconhecimento dos grandes problemas metodológicos que foram surgindo ao longo da história. “[...] Isto porque assume-se que o importante não é o sujeito que investiga, mas como investiga” (p. 129). A pesquisadora salienta que, na contramão desse processo, o pesquisador deve ser capaz de situar-se em um contexto concreto para pensar o desconhecido ou para recolher, sistematizar, analisar, extrair das informações um conhecimento que não estava dado. Ciavatta (2001) destaca que a metodologia não pode ser concebida como uma pauta de instruções, mas, sim, como a capacidade organizada de pensar a realidade no seu momento histórico.

Ao discorrer sobre o materialismo dialético, Costa (2000, p. 91) faz lembrar que, para entender o capitalismo e explicar a natureza da organização econômica humana, Marx (1971, apud COSTA, 2000) desenvolveu uma teoria abrangente e universal, “[...] que procura dar conta de toda e qualquer forma produtiva criada pelo homem em todo o tempo e lugar”. Os princípios básicos dessa teoria estão expressos em seu método de análise – o materialismo histórico.

[...] o método materialista histórico dialético, é método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis.<sup>3</sup> A reinterpretação da dialética de Hegel (colocada por Marx *de cabeça para baixo*), diz respeito, principalmente, à materialidade e à concreticidade. Para Marx, Hegel trata a dialética idealmente, no plano do espírito, das idéias, enquanto o mundo dos homens exige sua materialização (PIRES, 1997, p. 4, grifo do autor).

Quintaneiro (2000, p. 67) sustenta que “[...] para Marx, a análise da vida social deve ser feita em uma perspectiva que, além de procurar estabelecer as leis de mudança que regem os fenômenos, parta do estudo dos fatos concretos, a fim de expor o movimento do real em seu conjunto”. O autor explica que

Enquanto para Hegel a história da humanidade nada mais é do que a história do Espírito, para Marx o ponto de partida são os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de existência quer se trate daquelas que encontrou já elaboradas quando do seu aparecimento, quer das que ele próprio criou. A primeira condição de toda a história humana é, evidentemente, a existência de seres humanos vivos (QUINTANEIRO, 2000, p. 67).

De acordo com o materialismo histórico, as relações materiais que os homens estabelecem e o modo como produzem seus meios de vida formam a base de todas as suas relações. Quintaneiro (2000) chama a atenção para o fato de que esse modo de produção não corresponde à mera reprodução da existência física dos indivíduos.

Pelo contrário, já constitui um modo determinado de atividade de tais indivíduos, uma forma determinada de manifestar a sua vida, um modo de vida determinado. A forma como os indivíduos manifestam sua vida reflete muito exatamente aquilo que são. O que são coincide, portanto com a sua produção, isto é, tanto com aquilo que produzem como com a forma como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção (MARX, 1977, apud QUINTANEIRO, 2000, p. 67).

A autora explica que, conforme a perspectiva materialista e dialética, todo fenômeno social ou cultural é efêmero, e a análise da evolução dos processos econômicos e de produção de conceitos deve partir do reconhecimento de que

---

<sup>3</sup> Segundo Pires (1997, p. 04) “[...] o conceito de práxis de Marx pode ser entendido como prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e por meio de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e conseqüente da atividade prática – é prática eivada de teoria”.

A autora explica que conforme a perspectiva materialista e dialética, todo fenômeno social ou cultural é efêmero, e a análise da evolução dos processos econômicos e de produção de conceitos deve partir do reconhecimento de que:

[...] as formas econômicas sob as quais os homens produzem, consomem e trocam são transitórias e históricas. Ao adquirir novas forças produtivas, os homens mudam seu modo de produção, e com o modo de produção mudam as relações econômicas, que não eram mais que as relações necessárias daquele modo concreto de produção (MARX, 1977, apud QUINTANEIRO, 2000, p. 67-68).

A realização desta pesquisa levou em consideração as exigências e os cuidados do uso do materialismo dialético apontados por Oliveira (2001) e Richardson (1999). Este autor apresenta as seguintes exigências da dialética:

- 1 – objetividade da análise. O objeto deve ser estudado em seus variados aspectos e conexões;
- 2 – análise dos elementos e processos com suas conexões e qualidades;
- 3 – busca das causas e dos motivos dos fenômenos;
- 4 – análise historicamente concreta dos fenômenos e processos sociais.

Do ponto de vista da forma de abordagem do objeto, a presente pesquisa é qualitativa. De acordo com Silva e Menezes (2001), a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, existe um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Segundo as autoras, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas na pesquisa qualitativa, que dispensa o uso de métodos e técnicas estatísticas. “[...] O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem” (SILVA e MENEZES, 2001, p. 20).

Com relação aos procedimentos técnicos, a presente pesquisa enquadra-se na classificação de Silva e Menezes (2001) sob forma de: 1) Pesquisa Bibliográfica, uma vez que foi elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e com material disponibilizado na Internet; e 2) Estudo de caso, já que abarcou o estudo de um objeto, priorizando o seu amplo conhecimento.

Como campo de pesquisa foram inicialmente escolhidas duas instituições especializadas na preparação de estudantes interessados em concorrer a uma vaga do Ensino Superior. Ambas estão localizadas no centro da capital do Estado de Goiás. A escolha dessas escolas deve-se ao fato de demandarem-na estudantes que chegam ao centro da cidade, vindos dos mais diferentes bairros da capital e da região metropolitana de Goiânia. Isso permite que essas escolas tenham alunos de realidades sociais e educacionais diferentes, experiências e expectativas também diferenciadas em relação ao seu projeto de estudante do Ensino Superior.

No período em que esta pesquisa realizava-se, uma das instituições encerrou suas atividades e teve sua falência declarada. Dessa forma, a investigação prosseguiu em uma única escola, o Cursinho Garra. Este oferece cursos semi-extensivos, ou seja, cursos semestrais com duração entre quatro (4) e cinco (5) meses.

O estudo de caso se aplica a essa investigação pelo fato de que como amostra foi escolhido o Colégio Garra. Laville e Dionne (1999, p. 156) avaliam o uso do estudo de caso como procedimento, da seguinte forma:

A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se vêm concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos. Ao longo da pesquisa, o pesquisador pode, pois, mostrar-se mais criativo, mais imaginativo; tem mais tempo de adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem para explorar elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso que leve em conta tudo isso, pois ele não mais está atrelado a um protocolo de pesquisa que deveria permanecer o mais imutável possível.

Adotando os princípios do materialismo dialético, este trabalho foi realizado tendo como base a identificação de categorias que serviram como referenciais para sua organização e posterior análise.

De acordo com Richardson (1999), as categorias são os conceitos básicos que refletem os aspectos essenciais, propriedades e relações dos objetos e fenômenos. Segundo o autor, elas possuem simultaneamente a função de intérpretes do real e de indicador de uma estratégia política. “[...] As categorias são o instrumento metodológico da dialética para analisar os fenômenos da natureza e da sociedade. Portanto, são fundamentais para o conhecimento científico e indispensáveis nos estudos de qualquer ciência e na vida social” (RICHARDSON, 1999, p. 49). O autor explica que a fonte das categorias são os objetos ou fenômenos e que essas são objetivas. “[...] Cabe destacar que todas as categorias estão

relacionadas umas com as outras. Portanto, a análise de um objeto ou fenômeno não precisa ser feita com todas, basta escolher uma delas. Por exemplo, estudar a evasão escolar utilizando a categoria essência/aparência” (p. 50).

Nessa mesma linha de pensamento, Laville e Dionne (1999) afirmam que as categorias devem possuir certas qualidades para que a análise seja significativa. Os autores afirmam que as categorias devem ser:

1) pertinentes, “[...] isto é, convir aos conteúdos analisados, na falta do que a pesquisa não levará a parte alguma” (p. 223);

2) tão exaustivas quanto possível, “[...] para englobar o máximo dos conteúdos. Pode acontecer, todavia, que alguns elementos desses continuem inclassificáveis, o que é preciso aceitar, mais do que querer a qualquer preço atribuir-lhe um sentido que não seria o seu” (p. 223);

3) pouco numerosas, “[...] pois que a finalidade perseguida é de reduzir os dados. Os pesquisadores menos experientes têm freqüentemente a impressão de que quanto mais o número de categorias cresce, mais fina e nuançada torna-se a análise” (p. 223);

4) precisas, “[...] isto é, definidas de maneira que se saiba claramente onde colocar as unidades de conteúdo, na falta do que as classificações correm o grande risco de variar no tempo ou em função das pessoas, o que compromete o valor da análise e a qualidade das conclusões” (p. 223);

5) mutuamente exclusivas, ou seja, um elemento deve corresponder uma só categoria. Alguns pesquisadores entretanto são menos rigorosos quanto a esse aspecto, afirmam Laville e Dionne (1999). A justificativa para essa postura é que os enunciados nem sempre são unívocos (p. 223).

Tendo em vista as exigências e os devidos cuidados na utilização do materialismo dialético como método científico de investigação, empregou-se no desenvolvimento deste trabalho as seguintes categorias: *Identidade e Identidade do Profissional da Educação*.

Como procedimento de coleta de dados foram elaborados e utilizados roteiros pré-estruturados de entrevistas para alunos, professores e também para o gestor do Cursinho. Essa técnica foi empregada de forma coletiva, com os estudantes em sala de aula, no final do primeiro semestre do ano de 2003, e com professores em uma reunião geral, realizada no primeiro semestre do ano de 2004. Foram organizados ao todo setenta e seis (76) relatórios de pesquisa, cinquenta e três de alunos, correspondendo a aproximadamente 15% do total de vestibulandos matriculados; vinte e dois de professores, representando 80% dos que trabalham na instituição e um (1) do gestor – 100%. Registra-se que houve o apoio tanto da

coordenação quanto da direção do Cursinho Garra para a realização das entrevistas coletivas. Os informantes foram identificados por signos para resguardar o seu anonimato, como se segue: A: aluno e P: professor.

A principal dificuldade para a realização da pesquisa foi a limitada existência de trabalhos que contemplem a história ou o funcionamento dos cursinhos no contexto da transição do Ensino Médio para o Ensino Superior. Cita-se como referencial bibliográfico relevante a obra de Bacchetto (2003).

O referencial teórico para a análise da identidade como categoria conceitual fundamentou-se principalmente nos trabalhos de Mendonça (1994), Silva (2000), Woodward (2000), Hall (1982), Berger e Luckmann (1978) e Lara (1986). Para o estudo da Identidade do Profissional da Educação, os referenciais mais importantes foram as pesquisas de Nóvoa (1995), Brzezinski (1995), Gómez (2000), Tardif (2002), Carrolo (1997) e Enguita (1991).

Para fins de reconstituição da história dos objetivos do Ensino Médio e dos mecanismos de acesso ao Ensino Superior, utilizaram-se principalmente os estudos de Cury (2002), Abramovai e Castro (2003), Strehl e Fantin (1994), Kuenzer (2002), Carvalho (1997), Chagas (1984), Werebe (1985), Ghiraldelli Júnior (2001), Nagle (1990), Beisiegel (1997), Fausto (2000), Cunha (1979), Germano (1993), Brum (2000), Alves (1989), Souza (1981) e Antunes (2001).

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. Do primeiro consta a revisão bibliográfica acerca da identidade. Neste promove-se um estudo da evolução histórica dos referenciais teóricos que possibilitam a compreensão de identidade.

No segundo capítulo, reúnem-se considerações históricas e conceituais que viabilizam uma reflexão sobre a identidade profissional do docente, destacando-se o atual quadro de proletarização vivenciado pelos professores.

O estudo sobre a história das finalidades do Ensino Médio brasileiro e dos meios de acesso ao Ensino Superior está descrito no terceiro capítulo.

No quarto capítulo pontuam-se questões a respeito do acesso ao Ensino Superior, enfatizando o quadro de mudanças internacionais que marcaram o final do século XX e início do séc. XXI e suas repercussões nas políticas educacionais para este nível de ensino.

No quinto capítulo, apresentam-se uma análise do material coletado, tendo como fundamento o referencial teórico empregado e as categorias norteadoras. A este capítulo, seguem-se a conclusão, a referência bibliográfica e os anexos.

Com este trabalho, espera-se contribuir com certa ampliação dos referenciais sobre a identidade do profissional da educação com ênfase naqueles que atuam na transição do Ensino Médio para o Ensino Superior.

## CAPÍTULO I

### UM DIÁLOGO SOBRE IDENTIDADE

Para garantir maior segurança na elaboração de uma análise científica, reuniu-se neste capítulo um conjunto de considerações teóricas acerca da importância do uso adequado dos termos enfatizando a identidade enquanto categoria conceitual. Foram utilizados como referenciais básicos os textos: *Identidade Cultural* de Stuart Hall (1982) e *A produção social da identidade e da diferença* de Silva (2000).

A natureza teórica do estudo sobre a identidade do professor de Cursinho exige em um primeiro instante uma reflexão sobre a noção de identidade enquanto categoria de análise bem como as possíveis dimensões de sua configuração e emprego do termo para, em seguida, promover uma abordagem específica no campo da educação.

#### 1.1 A importância do uso adequado dos conceitos

Um estudo a respeito da identidade não é fácil de ser realizado e tem despertado o interesse de pesquisadores de variados campos do pensamento científico e mesmo fora dele. A importância do tema tem levado especialistas da Psicologia, da Antropologia, da Sociologia, da História e demais Ciências Sociais, incluindo ainda a Filosofia, a investigar questões pertinentes ou associadas a ele.

Em praticamente todas as situações da vida cotidiana, a questão da identidade aparece de uma forma ou de outra. No entanto, o sociólogo jamaicano Stuart Hall (1982) alerta para o fato de que o conceito de identidade é muito complexo, pouco desenvolvido e pouco compreendido nas Ciências Sociais contemporâneas para se apresentar como definitivo e acabado, não sendo ainda possível oferecer formulações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre afirmações e proposições teóricas. Este alerta conduz a uma necessidade de refletir sobre a utilização e validade dos conceitos, entre eles o de identidade.

Nas ciências humanas a análise da realidade é expressa a partir do emprego ou uso de conceitos. Mesmo para os que combatem a conceitualização, não há possibilidade de negar o uso do conceito como um elemento básico para a obtenção do conhecimento. “[...] A base do estudo situa-se na significação dos conceitos, na sua classificação e nos perigos da distorção de algumas categorias” (MENDONÇA, 1994, p. 15).



Dominar conceitos requer compreender a realidade ou de parte dela, que ocorre inicialmente pelo uso da linguagem. Esta é definida como um sistema simbólico que corresponde a um dos principais instrumentos na formação do mundo cultural uma vez que permite ir além do universo da experiência.

Por transcender a situação concreta, o fluir contínuo da vida, o mundo criado pela linguagem se apresenta mais estável e sofre mudanças mais lentas do que o mundo natural. Pelas palavras, podemos transmitir o conhecimento acumulado por uma pessoa ou sociedade. Podemos passar adiante esta construção da razão que se chama cultura (ARANHA e MARTINS, 1993, p. 29).

Segundo Aranha e Martins (1993), para o pensamento abstrato e conceitual que se afasta do sensível e do individual, a língua se apresenta como condição necessária por constituir um sistema de signos que permite transcender o fato vivido e construir um mundo de idéias. A linguagem se estrutura sobre quadros ou categorias conceituais que, ao serem instrumentalizadas, tornam o mundo da experiência cognoscível.

A linguagem não é só instrumento de comunicação, mas, sobretudo instrumento para pensar. O emprego e a validade dos conceitos está na dependência de confrontá-los com a sua realidade, adequando-os ao uso da época ou do meio.

Os conceitos são construções lógicas, estabelecidas de acordo com um quadro de referências. Adquirem seu significado dentro do esquema de pensamento no qual são colocados.

Cada ciência usa seus próprios conceitos para a comunicação de seus conhecimentos. Ao sistema teórico de uma ciência podemos nos referir como um sistema conceptual. Através de um dispositivo conceitual, procura-se representar o fenômeno ou aspectos do fenômeno que ocorrem no mundo real, uma representação resumida de um conjunto de fatos. É o processo de conceitualização. Sua função é refletir, através de conceitos, o que ocorre no mundo dos fenômenos existenciais e simplificar o pensamento, ao dispor alguns acontecimentos sob um mesmo título geral (MENDONÇA, 1994, p. 15-16).

O conceito é uma palavra que expressa uma abstração formada pela generalização a partir de específicos. O primeiro requisito é que se reflita corretamente sobre as forças que operam realmente no mundo; que se utilize o termo mais adequado, capaz de expressar através de seu significado o que realmente ocorre na realidade empírica.

No processo de comunicação, a função dos termos ou palavras é a de tornar manifestos os conceitos, e sua função é a de representar a realidade ou aspectos desta frente à impossibilidade de aprendê-la em sua totalidade.

Toda linguagem científica, ainda que técnica, é apreendida e utilizada dentro do quadro da linguagem comum, e a essa linguagem comum nos voltamos para o esclarecimento dos significados científicos.

Um conceito científico só tem significado porque o cientista, ao aplicá-lo, dá-lhe um significado. Mas o significado só é cientificamente válido se o que o cientista pretende significar se adequa à realidade. O conceito torna-se pertinente na medida em que ele esteja representando o fenômeno existencial adequadamente (MENDONÇA, 1994, p. 18).

A autora enfatiza em sua análise a existência de dificuldades no uso das categorias. Os conceitos, como símbolos da linguagem científica, muitas vezes podem ser objetos de inconsistências e isto pode decorrer de desconhecimento dos componentes que entram na sua conformação. Assim há a necessidade de que os conceitos tenham uma definição apropriada a fim de que sejam úteis.

Entre as dificuldades existentes, Mendonça (1994) aponta as seguintes: 1) um termo pode referir-se a fenômenos diferentes conforme o contexto teórico em que seja expresso; 2) a mudança do significado do conceito que no seu desenvolvimento histórico tenha incorporado novos significados; 3) encontram-se ainda diversos termos referindo-se ao mesmo fenômeno ou conjunto de fatos; 4) as mudanças das coisas, das instituições, dos papéis e dos valores não são, na maioria das vezes, concomitantes às mudanças dos termos e, por último, ao não serem modificados, os termos tornam-se desajustados no tempo se aplicados no seu significado original.

Em contrapartida, os termos também podem variar no tempo ou no espaço, mesmo que não tenha havido alteração na realidade. O fenômeno, neste caso, pode ser de ordem fonética pela evolução da linguagem ou por condições sociais que resistam à introdução ou permanência de um termo. É o caso das diferenças nas linguagens de uma região para outra de um país; entre as comunidades rurais e urbanas; entre zonas de fronteiras internacionais; o bilingüismo de algumas regiões, muito freqüentes em países sul-americanos; os grupos profissionais; os grupos caracterizados pelo seu modo de vida; cada qual possui o seu acervo de palavras típicas (MENDONÇA, 1994, p. 22).

## **1.2 A identidade enquanto categoria conceitual**

A compreensão da identidade a partir do estudo dos conceitos representa um dos principais objetivos do trabalho de Tomaz Tadeu da Silva (2000) que analisa a formação identitária em uma íntima e inseparável relação com a diferença.

Para Silva (2000, p. 75) a identidade não pode ser concebida simplesmente como auto-contido, auto-suficiente ou um fato autônomo. Da mesma forma, não se pode conceber a

diferença como auto-referenciada. Deve-se perceber que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência e são resultantes de um mesmo processo. “[...] Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis”.

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação lingüística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são ‘elementos’ da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2000, p. 76).

Dessa forma, a identidade e a diferença não podem ser compreendidas fora dos sistemas de significação compostos pela cultura e pelos sistemas simbólicos nos quais adquirem sentido. Entretanto, ele alerta para o fato de que este entendimento não encerra as discussões já que a própria linguagem, definida como modelo de significação, possui uma estrutura instável.

Os signos são colocados como sinais que se encontram no lugar de uma outra coisa a qual pode ser um objeto concreto (pedra) ou um conceito abstrato (amor). Por força do desenvolvimento da capacidade humana de abstração, a presença do objeto representado não se faz necessariamente presente e a perspectiva de sua presença é indefinidamente adiada, o que caracteriza a linguagem como indeterminada e instável. É também a impossibilidade dessa presença que obriga o signo a depender de um processo de diferenciação. “[...] O signo carrega sempre não apenas o traço daquilo que ele substitui, mas também o traço daquilo que ele não é, ou seja, precisamente da diferença” (SILVA, 2000, p. 79).

Woodward (2000, p. 12) inicia sua análise sobre identidade levantando alguns questionamentos:

- Por que estamos examinando a questão da identidade neste exato momento? Existe mesmo uma crise da identidade? Caso a resposta seja afirmativa: por que isto ocorre?
- Por que as pessoas investem em posições de identidade? Como se pode explicar esse investimento?

Assim, para o autor a reflexão sobre a identidade passa por alguns pontos norteadores. Inicialmente ele enfatiza a necessidade de promover conceitualizações. Para que se possa compreender como a identidade funciona é preciso conceitualizá-la e dividi-la em suas diferentes dimensões. Desta forma, é importante perceber as reivindicações essencialistas que freqüentemente envolvem a questão da identidade e que a vêem como fixa e imutável. Algumas vezes tais reivindicações estão baseadas na natureza, como por exemplo, em algumas visões de identidade étnica, na raça e nas relações de parentesco. “[...] Mas freqüentemente, entretanto, essas reivindicações estão baseadas em alguma versão essencialista da história e do passado, na qual a história é constituída ou representada como verdade imutável” (WOODWARD, 2000, p. 14).

Woodward (2000) ensina que a identidade é relacional e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades. A noção identitária também está vinculada a condições sociais e materiais. Se um grupo é simbolicamente marcado como inimigo ou como tabu, isso terá efeitos reais porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais. O autor destaca que o social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual é dado sentido às práticas e às relações sociais definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído.

A conceitualização da identidade envolve, segundo Woodward (2000), o exame dos sistemas classificatórios que mostram como as relações sociais são organizadas e divididas. Algumas diferenças são marcadas, mas neste processo algumas podem ser obscurecidas, por exemplo, a afirmação da identidade nacional pode omitir diferenças de classes e de gêneros. O autor defende a idéia de que as identidades não são unificadas podendo haver contradições no seu interior que devem ser negociadas. Ele ainda destaca que é preciso explicar por que as pessoas assumem as suas posições de identidade e se identificam com elas. Nesse destaque é enfatizada a necessidade de se levar em consideração o nível psíquico colocado como uma dimensão que “[...] juntamente com a simbólica e a social é fundamental para uma completa conceitualização da identidade” (2000, p. 15).

A realidade é expressa a partir de sistemas de representação e, para a compreensão destes, é necessário analisar a relação entre cultura e significado. A representação inclui, como já dito, as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, e é a partir desses que as pessoas dão sentido à experiência e àquilo que são ou que podem vir a se tornar.

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais podem falar (WOODWARD, 2000, p. 17).

Para Woodward (2000), as pessoas não são constrangidas apenas pela gama de possibilidades que a cultura oferece, ou seja, pela variedade de representações simbólicas, mas também pelas relações sociais. Neste contexto, a identidade marca o encontro do passado com as relações sociais, culturais e econômicas com as quais vive-se atualmente, é a intersecção da vida cotidiana com as relações econômicas e políticas historicamente construídas.

Os sistemas simbólicos fornecem novas formas de se dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados.

A formação das noções ou do ideal de identidade passa, de acordo com o autor, por sistemas classificatórios e ainda enfatiza que cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo. “[...] É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados” (WOODWARD, 2000, p. 41).

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – é simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios (WOODWARD, 2000, p. 39-40).

Dado o exposto, pode-se verificar que as formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades. A diferença é aquilo que separa uma identidade de outra, freqüentemente estabelecendo distinções na forma de oposições que caracterizam modelos binários. Uma identidade é sempre produzida em relação a outra; portanto, é formada relativamente ao que não é. A possibilidade de crítica a esta visão nasce especialmente da argumentação de que no pensamento construído em termos de oposições binárias ou dualistas um dos termos é sempre valorizado mais do que outro.

Uma característica comum à maioria dos sistemas de pensamento parece ser, portanto, um compromisso com os dualismos pelos quais a diferença se expressa em termos de oposições cristalinas – natureza/cultura, corpo/mente, paixão/razão. As autoras e os autores que criticam a oposição binária argumentam, entretanto, que os termos em oposição recebem uma importância diferencial, de forma que um dos elementos da dicotomia é sempre mais valorizado ou mais forte que o outro. Assim, Derrida argumenta que a relação entre os dois termos de uma oposição binária envolve um desequilíbrio necessário de poder entre eles (WOODWARD, 2000, p. 50).

Partilhando das explicações de Woodward (2000), Silva (2000) afirma que o processo de classificação é central na vida social e que o mesmo pode ser entendido como um ato de significação pelo qual se divide e ordena o mundo social em grupos ou classes. Para ele a mais importante forma de classificação é aquela que se estrutura em torno de oposições binárias. “[...] As oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa” (2000, p. 83).

Os modelos binários não são ingenuamente construídos. A identidade, tal como a diferença, possui sua definição lingüística e discursiva sujeita a vetores de força e a relações de poder. Pode-se afirmar, conforme Silva (2000), que estará presente o poder onde houver diferenciação, e esta constitui o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas.

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas do poder: A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2000, p. 81).

A construção da identidade não está resumida apenas a critérios lingüísticos, encontra-se também associada à interação da subjetividade – definida por Woodward (2000) como o conjunto de pensamento e emoções mais pessoais, conscientes e inconscientes, racionais ou não – com o universo sócio-cultural e econômico. Por mais fortes que sejam os traços particulares de uma pessoa, socialmente ela acaba por se posicionar junto a identidades construídas a partir de expectativas ou determinações coletivas, que atualmente já não mais podem ser compreendidas como decorrentes exclusivamente de fatores econômicos, devendo-se levar em consideração as dimensões culturais.

No que se refere ao desenvolvimento da idéia ou do conceito de identidade, Stuart Hall (1982) diferenciou em seu trabalho três concepções bem diferentes: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

Para ele, o sujeito do Iluminismo estava baseado em uma concepção do indivíduo totalmente centrado e unificado, dotado das capacidades de razão, consciência e ação, cujo centro consistiria em um núcleo interior que emergia pela primeira vez com o nascimento do sujeito e desabrochava com ele, permanecendo essencialmente o mesmo durante a existência individual. “[...] O centro essencial do self era a identidade da pessoa. Pode-se ser que se tratava de uma concepção muito individualista do sujeito e de sua identidade” (HALL, 1982, p. 7).

A noção de sujeito sociológico refletiu, segundo Hall (1982), a complexidade crescente do mundo moderno e a compreensão de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas formado em relação a outros significantes, que mediavam o sujeito pelos valores, significados e símbolos (a cultura) do mundo em que ele/ela habitavam.

G.H. Mead, C. H. Cooley e os interacionistas simbólicos são as figuras-chave que elaboraram esta concepção interativa de identidade e de self na sociologia. E acordo com esta visão, que se tornou a concepção sociológica clássica do assunto, a identidade é formada na interação entre self e sociedade. O sujeito ainda possui um centro ou uma essência interior que é o ‘eu real’, porém este é formado e modificado em diálogo contínuo com os mundos culturais externos e com as identidades que eles oferecem (HALL, 1982, p. 8).

É possível perceber pela exposição do autor que a identidade, nesta concepção sociológica, faz ponte entre o interior e o exterior, entre o público e o privado. Nesse sentido, Hall (1982, p. 8-9) afirma:

O fato de projetarmos a nós mesmos nestas identidades culturais, ao mesmo tempo internalizando seus significados e valores, fazendo-os ‘parte de nós mesmos’ auxilia-nos a alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, assim, costura (ou para usar a metáfora médica corretamente ‘sutura’) o sujeito na estrutura.

Entre os autores que defendem da concepção sociológica destacam-se Berger e Luckmann (1978) para os quais a identidade é o mais importante elemento da realidade subjetiva e encontra-se em uma relação dialética com a sociedade.

A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social. Inversamente, as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a (BERGER e LUCKMANN, 1978, p. 229).

A partir da concepção de que a identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade os referidos autores rejeitam a noção, que segundo eles é equivocada, da existência de identidades coletivas. “[...] As estruturas sociais históricas particulares engendram tipos de identidades, que são reconhecíveis em casos individuais” (BERGER e LUCKMANN, 1978, p. 229).

A terceira concepção apontada por Hall (1982) é a do sujeito pós-moderno, na qual o sujeito (o indivíduo) que anteriormente (na concepção sociológica) tinha experiência de uma identidade unificada e estável está se tornando fragmentado, composto não de uma, mas de muitas identidades que, segundo o autor, são algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Hall (1982) demonstra que as identidades que compunham as paisagens externas e que asseguravam a conformidade subjetiva com as necessidades objetivas da cultura estão ruindo como resultado de uma mudança estrutural e institucional. “[...] O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais aberto, variável e problemático” (HALL, 1982, p. 9).

Isto produz o sujeito pós-moderno, conceituado como isento de identidade fixa, permanente ou essencial. A identidade tornou-se uma ‘festa móvel’: formada e transformada continuamente em relação as maneiras pelas quais somos representados ou tratados nos sistemas culturais que nos circundam. Ela é histórica, não biologicamente definida. O sujeito assume identidades diferentes em momentos diversos, identidades que não estão unificadas em torno de um self coerente. Dentro de nós coexistem identidades contraditórias, pressionando em direções diversas, de modo que nossas identificações estão sendo continuamente mudadas (HALL, 1982, p. 10).

Logo, para o autor, se sentimos que temos uma identidade unificada do nascimento à morte, é somente porque construímos uma história confortante ou uma narrativa do “eu” sobre nós mesmos. “[...] A identidade totalmente segura, completa e unificada é uma fantasia” (HALL, 1982, p. 10).

Para Berger e Luckmann (1978), a análise teórica da identidade deve levar em consideração a realidade empírica que forma o contexto no qual ela é construída, preservada ou transformada.



As teorias sobre a identidade estão sempre encaixadas em uma interpretação mais geral da realidade. São embutidas no universo simbólico e suas legitimações teóricas, variando com o caráter destas últimas. A identidade permanece ininteligível a não ser quando é localizada em um mundo. Qualquer teorização sobre a identidade – e sobre os tipos específicos de identidade – tem portanto, de fazer-se no quadro das interpretações teóricas em que são localizadas (BERGER e LUCKMANN, 1978, p. 230).

### 1.3 Algumas visões sobre identidade

Apesar de romper com a concepção sociológica defendida pelos autores acima citados, é justamente a partir deste direcionamento que Hall (1982) constrói sua análise do sujeito no contexto contemporâneo definido por ele como pós-moderno. Para chegar ao indivíduo no momento mais recente ele promove uma breve recapitulação histórica das formas pelas quais o sujeito e a identidade foram conceituados tendo como marco inicial a era moderna.

Tentar mapear a história da noção do sujeito moderno é um exercício extremamente difícil. A idéia de que as identidades eram completamente unificadas e coerentes, e agora tornaram-se totalmente deslocadas, é uma forma muito simplista de contar a história do sujeito moderno, e se a adota aqui, é como um recurso didático. Mesmo aqueles que sustentam amplamente a noção de um ‘descentramento’ da identidade não a endossariam nessa forma simplificada. Entretanto, tal formulação simples tem a vantagem de me permitir esboçar um quadro grosseiro de como, de acordo com os proponentes da visão de descentramento, a conceitualização do sujeito moderno se transformou em três pontos estratégicos durante a modernidade (HALL, 1982, p. 21-22).

Para o sociólogo essas mudanças enfatizam a afirmação básica de que os modos pelos quais se conceitua o sujeito transformam-se com a evolução do tempo tendo, portanto, uma história.

No contexto próprio da Idade Média entre os séculos V e XV d. C., o indivíduo encontrava-se mergulhado no universo das tradições e estruturas estáveis. O vazio deixado pela queda de instituições romanas foi gradativamente preenchido por modelos e valores religiosos teocêntricos difundidos pela Igreja Católica. Como se acreditava que o quadro de organização social e por consequência o posicionamento do indivíduo eram de origem divina, afirmava-se que tal realidade não estava sujeita a mudanças fundamentais. “[...] A posição, a hierarquia, o status de alguém na ‘grande cadeia do ser’ – a ordem secular e divina das coisas – encobria qualquer noção do que fosse um indivíduo soberano” (HALL, 1982, p. 23).

A ruptura com os modelos medievais e o nascimento do homem moderno estiveram associados a movimentos históricos ocorridos na Europa que deram origem a grandes transformações intelectuais que, por sua vez, colaboraram para forjar a idéia de um sujeito unificado, singular ou único.

Muitos dos grandes movimentos no pensamento e cultura ocidentais contribuíram para a emergência dessa nova concepção: A Reforma e o Protestantismo, que tornaram a consciência individual livre das instituições religiosas da Igreja, e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; o Humanismo Renascentista que colocou o Homem (sic) no centro do universo; as revoluções científicas, que dotaram o Homem de faculdades e capacidades de questionar, investigar e desvendar os mistérios da natureza; e o Iluminismo centrado na imagem do Homem racional e científico, liberto do dogma e da intolerância, diante de quem a totalidade da história humana foi disposta para seu entendimento e controle (HALL, 1982, p. 24).

O Renascimento significou um amplo e complexo processo social, econômico e político ocorrido na Europa Ocidental entre os séculos XIV e XVI desestruturando de forma contundente os antigos valores da sociedade medieval, qual seja a visão transcendente de mundo e cultura predominantemente clerical, criando novos estilos literários e artísticos que iriam acentuar o Humanismo, ou seja, a exaltação das virtudes humanas como potência criadora. Na seqüência da Renascença, a Reforma criou uma nova espécie de pessoa, uma nova forma de indivíduo muito empenhado em encontrar a salvação por seus próprios esforços, se desligando da tutela extremamente ortodoxa da Igreja Católica.

Os dois movimentos citados contribuíram para a criação de uma nova mentalidade nas sociedades européias, estimulando idéias como a crença de que o homem, por seu esforço pessoal, poderia realizar uma série de conquistas, inclusive, um maior domínio da natureza. Lançava então as bases para a Revolução Científica.

Segundo Lara (1986) a nova cultura não vai mais centrar-se em Deus, mas no homem; e é a partir do homem que ela focalizará o cosmo e a história. O homem passa a ser olhado, sobretudo, como razão e natureza. “[...] A racionalidade da vida e da história começa a ser procurada numa dimensão de imanência” (LARA, 1986, p. 27).

O homem não é mais visto como criatura, portanto, na sua relação para com o Absoluto. Ele é visto como criador, ante a natureza, na qual se encontra; dela se distingue, enquanto racionalidade; sobre ela deve atuar, celebrando assim a sua liberdade. O homem se liberta de um enfoque que lhe impunha valores como a admiração, a adoração, a obediência, o respeito e o desapego. Joga-se, com entusiasmo, a construir valores novos: individualidade, liberdade, criatividade, participação e enriquecimento (LARA, 1986, p. 28).

De acordo com Lara (1986), foi no início do século XVII que começaram a se estruturar os sistemas filosóficos modernos. O grande desafio, para eles, foi encontrar no próprio homem o fundamento para a nova ordem planejada e em vias de criação. Tudo deveria ser questionado. O homem haveria de questionar-se a fim de conhecer suas possibilidades e seus limites.

Os progressos do conhecimento científico irão se opor à antiga concepção de mundo fechado. O universo não seria mais regido pela manifestação constante e direta de Deus, mas por leis mecânicas imutáveis. O Racionalismo e o Empirismo tornaram-se os grandes mecanismos de desenvolvimento do saber. Os nomes de René Descartes e Francis Bacon destacaram-se dentro deste novo contexto.

Desde o Renascimento, a religião, suporte do saber, vinha sofrendo diversos abalos com o questionamento da autoridade papal, o advento do protestantismo e a conseqüente destruição da unidade religiosa. Ao critério da fé e da revelação, o homem moderno opõe o poder exclusivo da razão de discernir, distinguir e comparar. O dogmatismo opõe a possibilidade da dúvida. Desenvolvendo a mentalidade crítica, questiona a autoridade da Igreja e o saber aristotélico. Assume uma atitude polêmica perante a tradição. Só a razão é capaz de conhecer (ARANHA e MARTINS, 1993, p. 148).

A noção da existência de um indivíduo soberano, dotado da razão, capaz de conhecer os mais complexos mecanismos de funcionamento do mundo natural foi coroada com advento da ilustração. A luz foi assumida como símbolo desse movimento que, por isso, passou a se chamar Iluminismo.

Com raízes no racionalismo e no empirismo do século XVII e envolvida no clima de exaltação iluminística do século XVIII, estruturou-se a ideologia liberal para a qual o homem é um ser natural, bom, dinâmico, capaz de encontrar, em si mesmo, as raízes da própria realização, sem necessidade de complementações.

A partir do século XVIII as sociedades modernas ficaram mais complexas adquirindo uma forma mais coletiva e social.

As leis clássicas da economia política, da propriedade, do contrato e da troca tiveram que operar, depois da industrialização, entre as grandes formações de classe do capitalismo moderno. O empresário individual da *Wealth of Nations*, de Adam Smith, ou mesmo do *Capital* de Marx, foi transformado nas corporações da economia moderna. O cidadão individual emaranhou-se nas maquinarias administrativo-burocráticas do estado moderno (HALL, 1982, p. 29-30).

As novas engrenagens que passaram a ditar uma cadência ou um ritmo cada vez mais acelerado dentro do modelo de produção capitalista viabilizaram o advento de uma concepção mais social do sujeito. O indivíduo passou a ser visto como mais localizado no interior de grandes estruturas de sustentação da sociedade moderna.

A visão sociológica do sujeito forneceu uma crítica ao individualismo racional do sujeito cartesiano. Ela localizou o indivíduo em processos grupais e normas coletivas, sendo o mesmo formado subjetivamente através de associações e participações em relações sociais mais amplas.

#### **1.4 Os descentramentos**

Para Hall (1982), as identidades modernas passaram a ser fragmentadas a partir do século XX especialmente após a sua segunda metade na qual se encontra, de acordo com o autor, situada a alta ou pós-modernidade. O sociólogo menciona a existência de cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas que tiveram maior impacto sobre o pensamento presente na fase citada. Cada um destes avanços são definidos como descentramentos já que colaboram para a desagregação ou deslocamento da concepção do sujeito moderno.

O primeiro grande descentramento colocado por Hall (1982) diz respeito às tradições do pensamento marxista redescoberto e relido na década de 1960 à luz do argumento de que os homens fazem história, mas com base em condições não produzidas por eles o que afasta a noção de ação individual. Esta posição foi contestada por teóricos humanistas que dão maior peso à ação humana na explicação histórica.

O segundo dos grandes descentramentos no pensamento ocidental do século XX veio, em Hall (1982), da descoberta do inconsciente por Freud.

A teoria Freudiana de que nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas na base dos processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma “lógica” bastante diferente daquela da Razão, causou estragos ao conceito do sujeito conhecedor e racional, com uma identidade unificada e fixa – o sujeito do “penso, logo existo” cartesiano (HALL, 1982, p. 38).

O autor explica que na visão dos psicanalistas a identidade é algo formado através de processos inconscientes ao longo do tempo.

Assim, ao invés de falarmos da identidade como algo concluído, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge, não tanto da plenitude da identidade, já presente dentro nós enquanto indivíduos, mas da insuficiência de totalidade, que é ‘preenchida’ a partir do que nos é exterior, pelas formas como imaginamos sermos vistos pelos outros. Psicanaliticamente, a razão por buscarmos continuamente a ‘identidade’, construindo biografias que amarram as diferentes partes de nossos divididos selves em uma unidade, é a de recapturar esse prazer fantasioso de plenitude (HALL, 1982, p. 41).

A obra ora mencionada aponta que o trabalho de Freud e dos psicanalistas que o leram, são contestados. Ele afirma que por definição os processos inconscientes não podem ser facilmente vistos ou examinados. “[...] Eles têm de ser inferidos através das sofisticadas técnicas psicanalíticas de reconstrução e interpretação e não são facilmente sujeitos a provas” (p. 42).

O terceiro descentramento apontado pelo autor está associado ao trabalho do lingüista estruturalista Ferdinand de Saussure, para quem não somos em absoluto os autores dos enunciados que fazemos ou dos significados que expressamos na linguagem. “[...] A linguagem é um sistema social, e não individual; ela nos precede. Não podemos, em nenhum sentido, ser seus atores” (HALL, 1982, p. 43).

A lingüística adquire um estatuto científico, porque o estudo das estruturas significantes adquire objetividade, uma vez que elas não dependem do homem, mas se impõem ao homem. Não é o homem que cria o mundo dos significantes: seus elementos, suas relações, sua totalidade. O homem pode escolher este ou aquele sistema de significantes, mas não pode criá-los. A lógica que rege as estruturas da língua não é a lógica da racionalidade do modo humano e consciente de pensar, mas jaz nas profundezas da natureza (LARA, 1986, p. 101).

Hall (1982) esforça-se ainda em demonstrar que falar uma língua não é apenas expressar nossos pensamentos íntimos, é também ativar a vasta gama de significados que já estão embutidos em nossos sistemas cultural e lingüístico.

Além disso os significados das palavras não estão fixos, em uma relação fechada com objetos ou eventos no mundo exterior à linguagem. Os significados surgem nas relações de similaridade e diferença que as palavras mantêm com outras palavras, no interior do código de linguagem. Sabemos o que é a ‘noite’ porque ela não é o ‘dia’. Note aqui a analogia entre linguagem e identidade. Sei que ‘eu’ sou em relação ao ‘outro’ (por exemplo, minha mãe), que não posso ser. Como diria Lacan, a identidade, como o inconsciente, ‘é estruturada com a linguagem’. O que os modernos filósofos da linguagem argumentam – como Jacques Derrida, que foi influenciado por Saussure e pela ‘virada lingüística’ – é que, apesar de seus

melhores esforços, o falante individual nunca pode fixar significados finais – incluindo o significado de sua identidade (HALL, 1982, p. 43-44).

O quarto descentramento da identidade e do sujeito ocorre no trabalho do filósofo e historiador francês Michel Foucault. Hall (1982) mostra que o referido intelectual isola um novo tipo de poder que se desenvolve através do século XIX, atingindo sua força máxima no início deste século e que é chamado de poder disciplinar.

O poder disciplinar diz respeito à regulação, vigilância e governo, primeiro da espécie humana ou de populações inteiras, e, segundo, do indivíduo e do corpo. Seus loci são as novas instituições que se desenvolveram ao longo do século XIX, e que ‘policiam’ e disciplinam as populações modernas – em oficinas, quartéis, escolas, prisões, hospitais, e assim por diante (HALL, 1982, p. 45).

O quinto descentramento analisado por Hall (1982) refere-se ao impacto do feminismo como crítica teórica assim como um movimento social.

O feminismo faz parte do grupo dos ‘novos movimentos sociais’, todos aqueles que emergiram durante os anos 60 – a grande linha divisória da alta modernidade – ao longo das revoluções estudantis, dos movimentos anti-guerra e da Contracultura, das lutas pelos direitos civis, dos movimentos revolucionários do Terceiro Mundo, dos movimentos pacifistas, e do restante associado a ‘1968’ (HALL, 1982, p. 48).

O importante a ser destacado dentro da análise promovida pelo já citado sociólogo é a compreensão de que estes movimentos refletiram o enfraquecimento ou a quebra daquela dinâmica de classes e das organizações políticas de massa associadas a essa conjuntura e sua fragmentação em movimentos sociais separados e variados. Cada um daqueles se remetia à identidade social dos que o apoiavam. Desta maneira, o feminismo se remetia às mulheres; à política sexual, aos gays e lésbicas; às lutas sociais; aos negros; ao movimento anti-guerra; aos pacifistas e assim por diante. “[...] Este é o nascimento histórico do que veio a ser conhecido como políticas identitárias – uma identidade por movimento” (HALL, 1982, p. 49).

### **1.5 A identidade em crise**

Woodward (2000) menciona e analisa a existência de um atual processo de crise na identidade. Nessa perspectiva, ele cita como fatores contribuidores deste quadro a globalização, as migrações e as mudanças sociais.

As forças atuantes no contexto da Globalização tendem a destruir gradativamente os laços culturais nacionais, regionais e locais. As relações de parentesco, de vizinhança, comidas, sons e danças típicas vão sendo substituídos por novos modelos ou padrões cada vez mais transnacionalizados. “[...] A Globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas” (WOODWARD, 2000, p. 20).

A globalização, entretanto, produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade (WOODWARD, 2000, p. 21).

O deslocamento de pessoas e mesmo de povos inteiros freqüentemente esteve presente ao longo da história da humanidade. As invasões germânicas sobre os territórios do antigo Império Romano e o fluxo de retirantes do sertão nordestino brasileiro são dois dos inúmeros exemplos que historicamente podem ser citados. O processo de Globalização veio acelerar estas ondas migratórias. Por força de calamidades como a guerra, a fome e a miséria ou mesmo pela expectativa de melhorias nas condições materiais de sobrevivência, é cada vez maior o número de pessoas que abandonam seus espaços nativos em direção a outras regiões ou mesmo para dentro de fronteiras de outros países.

Motivados pela necessidade econômica, as pessoas têm se espalhado pelo globo, de forma que a ‘migração’ internacional é parte de uma revolução transnacional que está remodelando as sociedades e a política ao redor do Globo” (Castles & Miller, 1993, p. 5). A migração tem impactos tanto sobre o país de origem quanto sobre o país de destino (WOODWARD, 2000, p. 21).

O autor acima citado acrescenta o fato de que essa dispersão das pessoas ao redor do globo produz identidades que são moldadas e localizadas em diferentes lugares e por diferentes lugares. Essas novas identidades podem ser desestabilizadas, mas também desestabilizadoras.

As mudanças políticas no plano internacional também colaboram com o cenário de desagregação ou de reafirmação de identidades. A falta de referenciais ou forças políticas coatoras que direcionem projetos diplomáticos, ideológicos e culturais historicamente edificados pode ser citada como um dos possíveis fatores geradores da crise de identidade.

A desestabilização que se seguiu logo após ao colapso da Ex-União Soviética e do bloco comunista do Leste Europeu, causou a afirmação de novas e renovadas identidades étnicas e a busca de identidades supostamente perdidas.

O comunismo simplesmente deixava de existir como um ponto de referência na definição de posições políticas. Para preencher esse vazio, têm ressurgindo na Europa Oriental e na Ex-União Soviética formas antigas de identificação étnica, religiosa e nacional (WOODWARD, 2000, p. 22).

Não são apenas as mudanças econômicas e políticas que promovem alterações no processo de construção, reconstrução ou desagregação da identidade. O autor argumenta que somam-se a estes contextos as mudanças sociais. Segundo ele, no atual cenário em que se materializam as relações sociais não há qualquer núcleo ou centro determinado que produza identidades fixas, mas, em vez disso, uma pluralidade de centros. A partir deste prisma, pode-se afirmar que existem muitos e diferentes lugares a partir dos quais novas identidades podem emergir.

Os indivíduos vivem no interior de um grande número de diferentes instituições, que constituem aquilo que Pierre Bourdieu chama de ‘campos sociais’, tais como as famílias, os grupos de colegas, as instituições educacionais, os grupos de trabalho ou partidos políticos. Nós participamos dessas instituições ou ‘campos sociais’, exercendo graus variados de escolha e autonomia, mas cada um deles tem um contexto material e, na verdade, um espaço e um lugar, bem como um conjunto de recursos simbólicos (WOODWARD, 2000, p. 30).

Desse modo, pode-se afirmar que as pessoas assumem posições diversas em diferentes momentos e em diferentes lugares, de acordo com os variados papéis sociais que são estabelecidos. Assim, diferentes contextos sociais fazem com que as pessoas envolvam-se em diferentes significados sociais.

Consideramos as diferentes ‘identidades’ envolvidas em diferentes ocasiões, tais como participar de uma entrevista de emprego ou de uma reunião de pais na escola, ir a uma festa ou a um jogo de futebol, ou ir a um centro comercial. Em todas essas situações, podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos (WOODWARD, 2000, p. 30).



É importante ressaltar portanto que os espaços ou contextos sociais nos quais se constroem as identidades não são estáticos; ao contrário, encontram-se em permanente processo de transformação acelerada pela atual conjuntura internacional. O autor cita como exemplos a fragmentação nas relações pessoais, as mudanças no mercado de trabalho e nos padrões de emprego, a emergência de novos modelos de vida doméstica, as alterações nas relações familiares como resultado da existência de novas demandas empregatícias e ainda a presença de novos temas como a idade, a incapacidade física, a justiça social e as preocupações ecológicas que acabam por sugerir mudanças e fragmentações edificadoras ou desagregadoras de identidades.

Frente à complexidade que assume a vida nos dias atuais e ao grande emaranhado de papéis exigidos das pessoas em uma sociedade em constante transformação, não é difícil ocorrerem choques entre identidades diferentes. Ser uma “boa” mãe ou “bom” pai e ao mesmo tempo atender as necessidades do mercado de trabalho é um possível exemplo da existência desses conflitos.

Pode-se concluir que a visão apresentada por Woodward (2000) e por Silva (2000) apontando a existência de um quadro de crise das identidades nas sociedades contemporâneas coincide com a análise promovida por Hall (1986) na qual o autor defende a concepção de que a identidade sofre um processo de descentramento dentro do que ele define como pós-modernidade. As novas tecnologias, o fenômeno da Globalização, os novos movimentos sociais, os fluxos migratórios, as mudanças nas formas de organização do trabalho, a ruptura com os modelos políticos, tudo isso somado às transformações ocorridas no campo das artes e das ciências conduz a uma desagregação dos conceitos e a propositura de novos postulados teóricos.

É à luz dessas noções que se deve posicionar o esforço para localizar a identidade do professor como categoria merecedora de análise específica, buscando a visualização do docente como um ator que está envolvido pelas grandes transformações ora em curso e que forcem uma reflexão sobre os papéis a serem por ele representados. O que se quer é identificar e analisar, considerando uma série de circunstâncias a serem pontuadas logo adiante, uma possível crise na composição identitária do profissional da educação.

## **CAPÍTULO II**

### **A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE**

Nesse momento da análise foram reunidas considerações históricas e conceituais que possibilitam uma análise da identidade profissional do docente, destacando a crise da profissionalização, o limitado reconhecimento sócio-econômico, a visão do professor enquanto um semiprofissional bem como a necessária busca pelo profissionalismo.

Para que se possa realizar um estudo sobre a identidade dos professores que atuam em cursos preparatórios para o vestibular é inicialmente necessário levar em consideração as contribuições e as referências conceituais apresentadas pelos investigadores que suscitam o debate sobre a identidade do profissional da educação.

#### **2.1 Os referenciais históricos e conceituais**

No estudo da bibliografia existente sobre a identidade profissional do professor, é possível identificar uma preocupação comum entre os autores pesquisados: a necessidade de se estabelecer os quadros conceituais e históricos com os quais se trabalha. Perceber os limites, alcances, intenções do emprego ou do uso dos termos e expressões é o passo inicial para garantir maior segurança na análise e compreensão da realidade. Em geral, esse é o caminho utilizado pelos investigadores e teóricos comprometidos com o conhecimento científico. Tendo em vista tais considerações, pode-se afirmar que no quadro conceitual das possíveis identidades destaca-se a construção da identidade profissional.

Na intenção de pontuar uma reflexão histórica sobre o processo de formação da profissão professor, Nóvoa (1995, p. 21) enfatiza o fato de que: “[...] a afirmação profissional dos professores deu-se dentro de um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos”. O campo educativo está ocupado por inúmeros atores tais como o Estado, a Igreja e as famílias que, na visão do autor, podem sentir a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projetos.

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se como uma ocupação secundária de religiosos ou leigos. De acordo com Nóvoa (1995), a gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas que progressivamente configuraram um

corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente.

No século XVIII ocorreu um movimento de secularização e de estatização do ensino. Apesar de já existirem desde o início daquele século grupos que encaravam o ensino como ocupação principal exercendo-a por vezes a tempo inteiro, a intervenção do Estado provocou uma homogeneização bem como uma unificação e hierarquização, estabelecendo um enquadramento que instituiu os professores como corpo profissional.

Uma das primeiras preocupações dos reformadores do séc. XVIII foi quanto à definição de regras uniformes de seleção e de nomeação dos professores. Neste sentido, a estratégia de recrutamento visou a constituição de um grupo de profissionais isolados, submetidos à disciplina do Estado. O autor explica que os professores aderiram a este projeto que assegurou um estatuto de autonomia e independência em relação aos párocos, aos notáveis e às populações.

A funcionarização deve ser encarada como uma vontade partilhada do Estado e do corpo docente. E, no entanto, o modelo ideal dos professores situa-se a meio caminho entre o funcionalismo e a profissão liberal: ao longo da sua história sempre procuraram conjugar os privilégios de ambos os estatutos (NÓVOA, 1995, p. 17).

A partir do final do séc. XVIII, foi instituída a obrigatoriedade da licença ou autorização do Estado, concedida por meio da realização de exames. Este documento foi um suporte legal ao exercício da atividade docente na medida em que contribuiu para a delimitação do campo profissional do ensino e para a atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nesta área.

A criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da actividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente. Este documento funciona, também, como uma espécie de 'aval' do Estado aos grupos docentes, que adquirem por esta via uma legitimação oficial da sua actividade. As dinâmicas de afirmação profissional e de reconhecimento social dos professores apóiam-se fortemente na consistência desse título, que ilustra o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente (e vice-versa) (NÓVOA, 1995, p. 17).

O desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente

estão na origem da institucionalização de uma formação específica especializada e longa. Nesta perspectiva destacou-se, no séc. XIX, a criação de instituições de formação graças a conjugação de interesses do Estado e dos professores.

As instituições de formação ocupam, segundo Nóvoa (1995), um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores, a título individual, estas instituições produzem a profissão docente no âmbito coletivo, contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional.

A segunda metade do séc. XIX foi um momento importante para compreender o que Nóvoa (1995) define como ambigüidade do estatuto dos professores. Fixou-se neste período, de acordo com o autor, uma imagem intermediária dos professores que gradativamente são vistos como indivíduos entre várias situações:

[...] não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. (NÓVOA, 1995. p.17).

Conforme Nóvoa (1995), a indefinição do estatuto e o relativo isolamento social dos professores provocaram um reforço da solidariedade interna ao corpo docente o que contribuiu em certa medida para a emergência de uma identidade profissional. Este processo foi realizado no seio das escolas normais e pela ação das associações de professores. Em meados do séc. XIX, assistiu-se ao aparecimento de um movimento associativo docente que corresponde a uma tomada de consciência dos seus interesses como grupo profissional. Trata-se de um movimento importante do processo de profissionalização na medida em que essas associações pressupõem a existência de um trabalho prévio de constituição dos professores em corpo solidário e de elaboração de uma mentalidade comum.

Nóvoa (1995, p. 19) afirma que as práticas associativas pautaram-se quase sempre por três eixos reivindicativos: “[...] melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira”. O autor explica que o prestígio dos professores no início do séc. XX é indissociável das ações promovidas pelas suas associações que, segundo ele, acrescentaram à

unidade extrínseca do corpo docente imposta pelo Estado uma unidade intrínseca, construída com base em interesses comuns e na consolidação de um espírito de corpo.

A profissão docente exerce-se a partir da adesão coletiva (implícita ou explícita), a um conjunto de normas e valores. No princípio do séc. XX, este fundo comum é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto das sociedades. Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente (NÓVOA, 1995, p. 19).

Como resultado de uma longa e difícil trajetória, alcançou-se nos anos vinte a fixação de um retrato do professor profissional, mas a história da profissão docente continuou desenvolvendo-se segundo processos contraditórios. Nóvoa (1995) enfatiza que, partindo de diferentes perspectivas, vários autores assinalam a desprofissionalização ou proletarização a que os professores têm estado sujeitos nas últimas décadas. Para chegar à análise desta questão, primeiro é necessário estabelecer uma reflexão quanto ao emprego das categorias que contribuem com a definição do professor como profissional.

Inserido em um quadro de preocupações e perspectivas conceituais, Libâneo (2001) procurou situar o professor a partir dos seguintes referenciais: profissionalidade; profissionalização e profissionalismo.

Na visão do autor “[...] o professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino” (2001, p. 63). Sua formação inicial visa propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. “[...] Esse conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora, é denominado profissionalidade. A conquista de profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo” (LIBÂNEO, 2001, p. 63).

Para o pesquisador, a profissionalização é aquilo que refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade.

Essas condições são: formação inicial e formação continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão) (LIBÂNEO, 2001, p. 63).

O profissionalismo é posto como aquilo que refere-se ao desempenho competente e compromissado dos deveres e responsabilidades, tal como o comportamento ético e político que constituem, na opinião do autor, a especificidade de ser professor e as atitudes relacionadas à sua prática profissional.

Na prática, isso significa domínio da matéria e dos métodos de ensino, dedicação ao trabalho, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, respeito à cultura de origem dos alunos, assiduidade, rigor no preparo e na condução das aulas, compromisso com um projeto político democrático (LIBÂNEO, 2001, p. 63-64).

Libâneo (2001) explica que as duas noções se complementam. “[...] O profissionalismo requer profissionalização, a profissionalização requer profissionalismo” (p. 64). Ele afirma que um professor profissionalmente despreparado, recebendo salários baixos, trabalhando em precárias condições, terá dificuldades de atuar com profissionalismo. Por outro lado, para ter sucesso na profissão é necessário que o professor comprometido também tenha as qualidades, saberes e competências, ou seja, os requisitos de profissionalização.

Não se trata, certamente, de lidar com essas duas noções de forma que a ausência de uma comprometa irremediavelmente a outra. Um professor pode compensar uma fraca profissionalização estudando mais, investindo na sua formação continuada, lutando por melhores salários. Pode, ao mesmo tempo, mudar suas atitudes, suas convicções, seus valores em relação à prática profissional, o que pode levá-lo, inclusive, a buscar melhor qualificação (LIBÂNEO, 2001, p. 64).

Brzezinsk (1995) também buscou situar o professor estabelecendo limitações conceituais, e propõe a diferenciação entre profissional da educação e trabalhador em educação. O primeiro é tido como aquele que recebeu uma formação específica para a condução do trabalho pedagógico, preparado para o domínio dessa atividade e para estabelecer relações com o fito de satisfazer as necessidades para as quais ele foi formado. O segundo corresponde àquele que trabalha junto a um estabelecimento de ensino, mas não significa que tenha sido formado para a condução do trabalho pedagógico.

Para o autor Pérez Gómez (2000, p. 353), a função do docente e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa. A partir dessa reflexão, o autor, apoiado nos trabalhos de Zeichner (1990) e de Feiman-Nemser (1990), distingue quatro perspectivas consideradas básicas nas quais buscou rastrear e debater as características e peculiaridades que configuram

ou definem o docente como profissional da educação. São elas: 1) a perspectiva acadêmica; 2) a técnica; 3) a prática e 4) a perspectiva da reflexão na prática para a reconstrução social.

A primeira abordagem refere-se à perspectiva acadêmica na qual ressalta-se o fato de que o ensino é, em primeiro lugar, um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição da cultura que a humanidade acumulou. “[...] O docente é concebido como um especialista nas diferentes disciplinas que compõem a cultura, e sua formação estará vinculada estritamente ao domínio dessas disciplinas cujos conteúdos deve transmitir” (GÓMEZ, 2000, p. 354). Dentro dessa perspectiva, o autor identifica dois enfoques extremos: o enciclopédico e o compreensivo.

No enfoque enciclopédico a concepção de ensino é percebida como transmissão da cultura e a aprendizagem como acumulação de conhecimento. Propõe-se a formação do professor como a de especialista em um ou vários ramos do conhecimento acadêmico de forma que, quanto mais conhecimento possuir, melhor desenvolverá sua função de transmissão. O autor explica que, neste enfoque, confunde-se o docente com o especialista nas diferentes disciplinas e que não se distinguem com clareza o saber e o saber ensinar, dando-se pouca importância tanto à formação didática quanto à formação pedagógica do docente.

O processo de transmissão de conhecimento da cultura não requer mais estratégia didática do que respeitar a seqüência lógica e a estrutura epistemológica das disciplinas. O conhecimento do professor é concebido como uma acumulação dos produtos da ciência e da cultura do que como a compreensão racional dos processos da investigação. A competência do professor reside na posse dos conhecimentos disciplinares requeridos e na capacidade para explicar com clareza e ordenar tais conteúdos, bem como na avaliação, com rigor, da aquisição destes por parte do aluno (GÓMEZ, 2000, p. 355).

No enfoque compreensivo, parte-se do princípio de que o professor não pode ser visto como uma enciclopédia, mas como um intelectual que compreende logicamente a estrutura da matéria e que entende, de forma histórica e evolutiva, os processos e vicissitudes de sua formação como disciplina desenvolvida por uma comunidade acadêmica.

O conhecimento da disciplina ou disciplinas – objeto de ensino, bem como o domínio das técnicas didáticas para uma transmissão mais eficaz, ativa e significativa das mesmas, constituem as competências fundamentais do professor dentro desse enfoque (GÓMEZ, 2000, p. 354).

Concluindo os enfoques referentes a esta primeira perspectiva, pode-se afirmar que, em ambos, a formação do docente firma-se na aquisição da investigação científica das

disciplinas e/ou da didática. Na perspectiva acadêmica, o professor é visto como um intelectual a partir da aquisição do conhecimento acadêmico produzido pela investigação científica; não se dá aí importância ao conhecimento pedagógico que não esteja relacionado com as disciplinas ou seu modo de transmissão e apresentação, nem com conhecimento que deriva da experiência prática como docente.

A segunda abordagem realizada por Gómez (2000) é sobre a perspectiva técnica, pela qual o professor é definido como um técnico que domina as explicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação. Segundo o autor, a partir dessa concepção aprofunda-se na chamada racionalidade técnica, herdada do positivismo, em que, de acordo com esse modelo, a atividade profissional é instrumento dirigido para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

O docente, nessa perspectiva, é um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas básicos e aplicados elaboram, ou seja, não necessita chegar ao conhecimento científico, mas dominar as rotinas de intervenção técnica que se derivam daquele (GÓMEZ, 2000, p. 377).

Nessa abordagem, pode-se perceber que, na prática, ocorre uma divisão do trabalho acompanhada da subordinação ou do confronto de categorias. De um lado, colocam-se os pesquisadores, superespecialistas dos quais muitos definem aqueles que integram os quadros da licenciatura como meras máquinas de reprodução de informações. De outro lado, estão os licenciados. Entre esses não são raros aqueles que definem os cientistas como alienados da realidade de sala de aula em virtude da especialização e do isolacionismo profissional.

Faz parte da formação acadêmica a convivência com essas tensões entre a produção científica de conhecimentos e o exercício do magistério. No plano teórico seriam funções impossíveis de serem separadas, pois é necessária a capacitação, tanto para a produção quanto para a reprodução de informações; no entanto, esse sincretismo encontra dificuldades para realizar-se.

Fica clara a postura crítica de Gómez (2000) aos processos e ritmos da lógica da racionalidade técnica quando afirma:

A definição de metas e objetivos é um problema ético-político, nunca meramente técnico. Na prática de aula, a seleção dos conteúdos, a definição dos métodos, os modos de organização do espaço, do tempo e dos alunos/as,



bem como a decisão sobre as formas de avaliação, são sempre, em alguma medida, decisões ético-políticas, e não meramente técnicas (GÓMEZ, 2000, p. 361).

Para o autor o professor que segue os princípios e as técnicas tal como concebe o enfoque positivista o faz talvez ignorando as peculiaridades conflitantes da vida de aula.

O professor/a não resolve os problemas reais que o intercâmbio de conhecimentos e mensagens entre docentes e estudantes estão provocando, mas limita-se a governar superficialmente o fluxo dos acontecimentos. Assim acontece quando um professor/a se conforma em manter a ordem e a disciplina na aula e seguir a seqüência do programa de ensino, sem chegar a compreender os fenômenos complexos de aprendizagem que acontecem subterraneamente no grupo e em cada um de seus membros (GÓMEZ, 2000, p. 362).

Terminando a reflexão sobre a perspectiva técnica apresentada por Gómez (2000), sua análise é crítica ao caracterizar a realidade de sala de aula como dinâmica e de intensa interatividade. Pode-se perceber que há muito para se fazer no sentido de procurar transformações já que, em geral, muitos docentes no Brasil ainda se encontram atuando dentro da racionalidade técnica positivista.

O controle disciplinar e o cumprimento do programa de conteúdos constituem-se nas grandes metas para muitos professores. Esses profissionais ignoram o que seus alunos estão realmente aprendendo. No entanto, é importante ressaltar que a permanência desse modelo não é responsabilidade única do docente que nele ainda atua, pois muitos são conscientes das deficiências e falhas com as quais convivem, mas questionam se existem as condições para a ruptura desses vícios ou dessa sistemática positivista. Díficeis condições de trabalho, limitado apoio pedagógico, excessiva carga horária, baixa remuneração, ausência de um eficiente programa de estímulos e incentivos privados ou governamentais são questões chaves a serem levadas em consideração no debate relacionado às necessárias transformações.

A terceira abordagem realizada por Pérez Gómez (2000) trata da perspectiva prática, a qual fundamenta-se no pressuposto de que o ensino é uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos e valores que requerem opções éticas e políticas. Nesses termos, o professor deve ser um artista ou profissional clínico que tem de desenvolver sua sabedoria, experiência e criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida da aula. Desse modo, o autor explicita que:

A formação do professor/a se baseará prioritariamente na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática. A orientação prática confia na aprendizagem por meio de experiência com docentes experimentados, como o procedimento mais eficaz e fundamental na formação do professorado e na aquisição da sabedoria que requer a intervenção criativa e adaptada às circunstâncias singulares e mutantes da aula (GÓMEZ, 2000, p. 363).

A evolução da abordagem prática apresentou duas correntes distintas: o enfoque tradicional e o enfoque da prática reflexiva. Para explicação do primeiro, Gómez (2000, p. 164) buscou sustentação em outros autores, como Zeichner (1990) e Elliot (1989), apresentando as seguintes características gerais para essa abordagem: 1) concebe-se o ensino como uma atividade artesanal; 2) transmite-se a sabedoria profissional de geração em geração mediante o contato direto e prolongado com a prática especializada do professor experiente; 3) o conhecimento profissional é tácito, escassamente verbalizado e menos ainda teoricamente organizado; 4) nasce subordinado aos interesses socioeconômicos de cada época e aparece saturado de mitos e preconceitos; e por último, 5) possui um caráter político essencialmente conservador.

Demonstrando como esses caracteres de certa forma ainda influenciam a prática educacional dos dias de hoje, o autor os exemplifica da seguinte maneira:

O pensamento pedagógico dos docentes novatos, enriquecido teoricamente nos anos de formação acadêmica, deteriora-se, simplifica-se e empobrece-se, como consequência dos processos de socialização que acontecem nos primeiros anos de vivência institucional. A forma do ambiente, a inércia dos comportamentos dos grupos de docentes e estudantes e da própria instituição, a pressão das expectativas sociais e familiares, vão misturando os interesses, as crenças e as atitudes dos docentes novatos, acomodando sem debate nem deliberação reflexiva, aos ritmos habituais do conjunto social que forma a escola (GÓMEZ, 2000, p. 364).

Ao finalizar a análise desse primeiro enfoque, pode-se diagnosticar uma triste contradição entre a afirmativa de que essa abordagem constitui-se em apenas um primeiro momento da evolução histórica da perspectiva prática e a percepção de que as características apontadas pelos estudiosos, em grande parte, persistem na mentalidade de expressivo número de docentes que estão atuando na sala de aula. Constatar o exemplo citado pelo autor também é algo fácil no plano empírico, tanto na rede pública quanto na particular de ensino fundamental, médio e até superior. Nesta última instância, essa realidade pode ser sentida de forma ainda mais intensa do que nos demais níveis de ensino. A pressão, por vezes institucional, dos colegas mais antigos ou não, dos alunos e da própria sociedade constitui de

fato em forças desmotivadoras das possíveis tentativas de inovação do docente novato, levando-o, infelizmente, como o autor afirma, ao comodismo.

A segunda abordagem diz respeito ao enfoque reflexivo sobre a prática, na qual propõe-se superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico científico e a prática na aula. Define-se o professor como aquele que intervém num meio ecológico complexo: a escola e a sala de aula compõem um cenário psico-social vivo e mutante definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições.

Conforme o autor, a reflexão implica a imersão consciente de homem no mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses racionais e cenários políticos.

Para melhor percepção da atividade do profissional na prática da educação, Gómez (2000) propõe como fundamental, a partir da matriz teórica de Donald Schön (1983), a compreensão de três conceitos diferentes: 1) o conhecimento na ação, sendo este o componente inteligente que orienta toda atividade humana e manifesta-se no saber fazer; 2) a reflexão na ação, que também se apresenta como a reflexão na ou durante a ação; e por último, 3) a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, sendo esta considerada como a análise que realiza o ser humano sobre as características e os processos de sua própria ação depois de executada.

Estes três processos compõem o pensamento prático do profissional que se defronta com as situações 'divergentes' da prática, em nosso caso o professor/a. Nenhum desses processos pode ser considerado independentes, nem naturalmente, suficiente para explicar uma intervenção eficaz. Pelo contrário, se exigem e se completam entre si para garantir uma intervenção prática racional (GÓMEZ, 2000, p. 371).

A quarta e última perspectiva apontada por Gómez (2000) diz respeito à reflexão na prática para a reconstrução social. Nesta concebe-se o ensino como uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimentos que dirijam e que se realizem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. O professor é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processo de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre. Desse modo, “[...] sua atuação reflexiva facilita o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo” (GÓMEZ, 2000, p. 373).

Nessa perspectiva, o autor identifica a existência de dois enfoques: o de crítica e reconstrução social e o de investigação e formação do professor para a compreensão.

Quanto ao primeiro, a escola e a educação do professor são elementos cruciais no processo de realização de uma sociedade mais justa. Para isso, a escola deve se propor, como objetivo prioritário para estudantes e docentes, o cultivo da capacidade de pensar criticamente sobre a ordem social. O professor é considerado como um intelectual transformador, com o claro compromisso político de provocar a formação da consciência dos cidadãos na análise crítica da ordem social da comunidade em que vivem. O professor é, ao mesmo tempo, um educador e um ativista político no sentido de intervir abertamente na análise e no debate dos assuntos públicos, assim como por sua pretensão de provocar nos alunos o interesse e compromisso crítico com os problemas coletivos.

No segundo, o ensino é, em primeiro lugar, uma arte em que as idéias educativas gerais adquirem um expressão concreta. O ensino não pode ser considerado como uma rotina mecânica de gestão ou de engenharia; é, pois, uma arte na qual as idéias são experimentadas na prática de maneira reflexiva e criativa. “[...] A natureza do homem e a do conhecimento exigem uma aproximação prática aberta às imprevisíveis conseqüências de estimular o livre desenvolvimento da mente de cada indivíduo e do grupo” (GÓMEZ, 2000, p. 375).

Encerrando a análise da quarta perspectiva, pode-se afirmar que nesta encontram-se as condições e possibilidades para o alcance da profissionalidade. Ser professor e, ao mesmo tempo, um ativista político capaz de colaborar para o fim das injustiças sociais; e possibilitado de refletir na ação, sobre a ação e, ainda, sobre a reflexão da ação são procedimentos e situações que, para serem vivenciados, não só no plano das idéias, deve-se reverter o atual quadro de proletarização e conseqüente desagregação da própria identidade do profissional da educação.

## **2.2 A identidade na perspectiva da diferença**

Para Tardif (2002), o ensino é um processo de trabalho constituído de diferentes componentes que podem ser isolados abstratamente para fins de análise. Esses componentes são: 1) o objetivo do trabalho; 2) o objeto de trabalho; 3) o produto do trabalho; e finalmente, 4) as técnicas e os saberes dos trabalhadores.

Nesse sentido, o autor afirma que uma boa maneira de compreender a natureza do trabalho dos professores é compará-lo com o trabalho industrial. Esta confrontação permite

colocar em evidência, segundo ele, de forma bastante clara as características do ensino e ainda a identidade daqueles que profissionalmente nele atuam.

Pontuando as finalidades do trabalho, o autor afirma que, no caso do trabalhador industrial, exemplificando com o operário da indústria automobilística, os objetivos do trabalho que ele realiza são, de maneira geral, “[...] precisos, operatórios, circunscritos e de curto prazo: ele executa uma determinada ação e pode observar o seu resultado de forma bastante rápida (TARDIF, 2002, p. 127).

Noutras palavras, o trabalhador industrial age em função de objetivos precisos e coerentes que ele sabe que pode atingir de forma concreta através de meios operatórios. Além disso, os objetivos de seu trabalho estão integrados num conjunto de objetivos relativamente coerente e hierarquizado que estrutura a tarefa coletiva na fábrica (TARDIF, 2002, p. 127).

Com relação aos objetivos do trabalho dos professores, o autor os caracteriza da seguinte maneira: 1) definem uma tarefa coletiva e temporal de efeitos incertos; 2) são gerais e não operatórios; 3) são numerosos e variados; e 4) heterogêneos e pouco coerentes.

Em primeiro lugar, eles exigem a ação coletiva de um grande número de indivíduos (os professores) mais ou menos coordenados entre si, e que ajam sobre uma grande quantidade de pessoas (os alunos) durante vários anos, afim de obter, “[...] resultados incertos e remotos que nenhum deles pode atingir sozinho e que a maioria deles não verá se realizarem completamente” (TARDIF, 2002, p. 126).

Outra característica do objetivo do ensino escolar é seu caráter geral, não operatório. Nesse sentido, eles exigem dos professores uma adaptação constante às circunstâncias particulares das situações de trabalho, especialmente em sala de aula com os alunos, e também durante a preparação das aulas e das avaliações.

O resultado disso é que os professores trabalham a partir de orientações de trabalho freqüentemente imprecisas, que exigem não somente improvisações da parte deles, mas também escolhas e decisões quanto à maneira de compreender e realizar seus objetivos de trabalho (TARDIF, 2002, p. 126-127).

O autor considera que o número dos objetivos escolares é grande e cresce de forma desmesurada se forem levados em conta os objetivos dos programas, das disciplinas e dos próprios professores.

Esse número e essa variedade ocasionam, necessariamente, problemas de heterogeneidade e de compatibilidade entre os objetivos. Desse modo, eles sobrecarregam consideravelmente a atividade profissional, exigindo que os professores se concentrem em vários objetivos ao mesmo tempo, objetivos esses que são muito pouco hierarquizados (TARDIF, 2002, p.127).

Com relação a natureza do objeto do trabalho fabril, o pesquisador afirma que ele é: material; seriado; homogêneo; passivo; determinado e simples no sentido de que pode ser analisado e reduzido aos seus componentes funcionais. “[...] Um automóvel não passa de uma reunião de peças; um computador, de um conjunto de peças e de circuitos regidos por uma lógica binária (TARDIF, 2002, p. 131).

Em Tardif (2002) o objeto do trabalho dos professores é totalmente diferente do caracterizado anteriormente, pois são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. “[...] As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo” (2002, p. 128). É a partir dessas considerações que pode-se identificar as principais características do objeto do trabalho docente: a individualidade, a heterogeneidade, a sociabilidade e a afetividade.

A primeira característica do objeto do trabalho docente é que se trata de indivíduos. “[...] Embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos” (TARDIF, 2002, p. 129).<sup>4</sup>

Com relação à heterogeneidade, o autor enfatiza, que diferente dos objetos seriais que são homogêneos, os alunos não possuem as mesmas capacidades pessoais nem as mesmas possibilidades sociais. “[...] As suas possibilidades de ação variam, a capacidade de aprenderem também, assim como as possibilidades de se envolverem numa tarefa, entre outras coisas” (TARDIF, 2002, p. 129).<sup>5</sup>

Um outro atributo do objeto de trabalho dos professores é que os alunos são também seres sociais e sofrem inúmeras influências sobre as quais o professor não exerce controle. O autor explica que ao sair da sala de aula o aluno se furta à ação do professor e, nesse sentido, o objeto do trabalho docente escapa constantemente ao controle.

---

<sup>4</sup> Para Tardif (2002) esse componente individual significa que as situações de trabalho não levam à solução de problemas gerais, mas se referem a situações complexas marcadas pela instabilidade e pela particularidade dos alunos.

<sup>5</sup> De acordo com Tardif (2002) ao se massificar, o ensino passou a se deparar cada vez mais com alunos heterogêneos em termos de origem social, cultural, étnica e econômica, sem falar das importantes disparidades cognitivas e afetivas entre os alunos.

A última característica pontuada por Tardif (2002) refere-se à afetividade do objeto, ou seja, o componente emocional que manifesta-se inevitavelmente quando se trata de seres humanos.

Quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos outros não. Com certos grupos, tudo caminha perfeitamente bem; com outros, tudo fica bloqueado. Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos (TARDIF, 2002, p. 130).

Encerrando as diferenciações em torno do objeto, o educador afirma que enquanto o objeto material é passivo, os alunos são ativos e capazes de oferecer resistências às iniciativas do professor. Diante deste diagnóstico, ele indica que uma das atividades dos professores consiste em fazer com que as ações dos alunos se harmonizem com as suas, ao invés de se oporem a elas.

Diante dos referenciais citados o autor conclui que o objeto de trabalho do professor pode ser considerado o mais complexo do universo, “[...] pois é o único que possui uma natureza física, biológica, individual, social e simbólica ao mesmo tempo” (TARDIF, 2002, p. 131).

Focalizando os resultados do trabalho, o pesquisador demonstra que, em certas ocupações ou profissões de relações humanas, é sempre possível formular uma avaliação a respeito do objeto de trabalho e de seu resultado, “[...] o advogado ganhou ou perdeu uma causa, o músico tocou ou não uma determina peça, o paciente está curado ou ainda está doente, etc.” (TARDIF, 2002, p. 133). Com relação ao trabalho industrial, ele afirma que o trabalhador pode observar diretamente o seu produto, pois ele é física e materialmente independente. “[...] Além disso, um automóvel, um computador, uma mercadoria qualquer podem ser observados, manipulados, avaliados e medidos na ausência do trabalhador e fora do lugar em que foram produzidos” (IDEM, p. 133).

Quanto aos resultados do trabalho docente, Tardif (2002) explica que é difícil senão impossível, especificar claramente se o produto do trabalho foi ou não realizado uma vez que o produto do ensino é de uma grande intangibilidade, já que diz respeito à atributos humanos e sociais dificilmente mensuráveis ou avaliáveis.

[...] como definir a socialização de maneira clara e precisa? Como saber se os alunos vão reter o que lhes é ensinado? O que é uma aprendizagem significativa? Como avaliar o espírito crítico? O resultado disso é que os

professores agem sem saber ao certo se os resultados de seu trabalho foram realmente atingidos. De uma forma global, pode-se dizer que, contrariamente às produções industriais, é muito difícil avaliar os produtos do trabalho escolar, e é muito complicado formular um diagnóstico claro e preciso sobre o rendimento objetivo do trabalho docente (TARDIF, 2002, p. 134).

Ao posicionar as técnicas, o autor as define em sentido lato, como sendo os recursos fundamentados em um repertório de saberes que permitem considerar um objeto. No campo do trabalho industrial, ele as identifica da seguinte forma: aplicam-se a regularidades funcionais e classes de objeto; apresentam-se como um dispositivo material que gera efeitos materiais; possibilitam alto grau de determinação do objeto. Os exemplos de técnicas concretas que ele cita são: esfregar, selecionar e reunir.

No contexto do ensino, Tardif (2002) identifica as tecnologias como sendo os recursos de interação graças aos quais um professor pode atingir seus objetivos nas atividades com os alunos. Dentre essas ele identifica três principais: 1) a coerção; 2) a persuasão e 3) a autoridade.

A coerção consiste, na visão do educador, “[...] nos comportamentos punitivos reais e simbólicos desenvolvidos pelos professores em interação com os alunos na sala de aula” (p. 137). Historicamente, a educação sem coerção física é um fenômeno muito recente inclusive no meio escolar. “[...] Todavia, o desaparecimento dessa coerção visível não significa que a coerção tenha desaparecido das relações entre a escola e os alunos, entre os professores e os alunos” (p. 138). O estabelecimento da ordem e o controle do grupo na sala de aula ocorrem em geral com alguma parcela de coerção simbólica.

A persuasão é definida pelo autor como a arte de convencer o outro a fazer algo ou acreditar em algo (p. 140). Ela está relacionada com procedimentos que permitem aos professores levar os alunos a partilharem os significativos relativos à ordem física e simbólica da sala de aula e da escola.

Utilizando como referencial o trabalho de Max Weber (1971), o pesquisador identifica três tipos de autoridade: a) tradicional; b) racional-legal e c) carismática. Ele afirma que esses tipos de autoridade manifestam-se também no ensino.

[...] A autoridade tradicional está ligada, ao mesmo tempo, à condição de adulto do professor em relação às crianças e aos jovens e à sua condição de ‘mestre’ conferida pela escola. O carisma se refere às capacidades subjetivas do professor de conseguir a adesão dos alunos, isto é, à sua ‘personalidade’ profissional como meio usado na ação. A autoridade



racional-legal corresponde aos regulamentos formais da organização escolar e da sala de aula (TARDIF, 2002, p. 139).

No tocante ao professor, Tardif (2002) enfatiza que a autoridade reside no respeito que ele é capaz de impor aos seus alunos, sem coerção. “[...] Ela está ligada ao seu papel e à missão que a escola lhe confere, bem como à sua personalidade, ao seu carisma pessoal (p. 139). Ele destaca que esse aspecto é muito importante para que se possa compreender a transformação dos atributos subjetivos em condições objetivas da profissão e em tecnologia da interação.

De fato, os professores insistem freqüentemente na importância de sua ‘personalidade’ como justificativa para a sua competência e como fonte de seu êxito com os alunos. A ‘personalidade’ dos professores constitui efetivamente um substituto tecnológico numa atividade que não se baseia somente em saberes e em técnicas formais, universais e permutáveis de um indivíduo para outro. Ela se torna um elemento essencial do controle que o professor exerce sobre seu objeto de trabalho, os alunos. O professor que é capaz de se impor a partir daquilo que é como pessoa que os alunos respeitam, e até apreciam ou amam, já venceu a mais temível e dolorosa experiência de seu ofício, pois é aceito pelos alunos e pode, a partir de então, avançar com a colaboração deles (TARDIF, 2002, p. 139-140).

### **2.3 A identidade profissional em crise**

Carrolo (1997) analisa a identidade do professor dentro de um contexto amplo de informações. Segundo ele, num mundo em mutação perante as instituições e os referenciais que perderam a sua significação e deixaram de ser securizantes, a “crise de identidade” instalou-se na consciência do cidadão contemporâneo e generalizou-se em todos os níveis. “[...] Mais do que um sintoma de mal-estar do indivíduo, a busca da identidade é antes um comportamento novo, extensivo a novas e velhas profissões, a grupos sociais, a regiões e etnias” (CARROLO, 1997, p. 23).

Destaca-se aí a importância de se trabalhar a identidade dos professores por tratar-se de um grupo que sofre com os riscos da descaracterização por força da progressiva incompreensão ou ausência de reconhecimento social da função docente; da identificação institucional da escola em nível organizativo e pedagógico, já que a escola é questionada por todos tanto em relação à sua existência quanto às funções que eventualmente assume; e da “[...] deficiente percepção por parte dos professores do que é sua profissão, ao se questionar sobre o sentido do que faz e do modo como os outros entendem e reconhecem sua ação” (CARROLO, 1997, p. 24).

Afirma o autor que não basta para o profissional sentir-se professor mesmo que concluída a formação inicial. Faz-se necessário ainda o reconhecimento dos seus pares, de seus alunos e da sociedade como um todo. Vive-se uma constante pressão no mercado de trabalho, uma luta diária pelo reconhecimento. Não é suficiente ser pra si, pois o ser se completa na medida em que é para o outro.

Na mesma perspectiva de Carrolo (1997), Schaffel (2001) explica que entre os acontecimentos mais significativos para a construção da identidade social destaca-se a saída do sistema escolar e o enfrentamento do mercado de trabalho. “[...] É da estratégia desenvolvida nesta fase que depende, simultaneamente, a identificação pelos outros de suas competências e a construção para si de seu projeto, de suas aspirações, de sua identidade” (SCHAFFEL, 2001, p. 108).

De acordo com Schaffel (2001), o espaço de reconhecimento das identidades é inseparável do espaço de legitimação dos saberes e competências associados aos processos de identificação. Para a autora a transação objetiva entre os indivíduos e as organizações é, antes de tudo, aquela que se organiza em torno do reconhecimento ou do não reconhecimento das competências, dos saberes, das imagens de si, que constituem o âmago das identidades reivindicadas.

Com base nos referências de Carrolo (1997) e de Schaffel (2001), é possível perceber a existência de uma articulação entre dois processos identitários: o biográfico e o relacional. O processo biográfico pode ser sintetizado como uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir de categorias dadas pelas sucessivas instituições tais como: a família, escola e o mercado de trabalho, que configura a transação subjetiva. O processo relacional refere-se ao reconhecimento em dado momento, no interior de um espaço determinado de legitimação, às identidades associadas aos saberes, competências e auto-imagem, propostas e expressas pelos indivíduos que compartilham um sistema de ação.

No processo de construção identitária do profissional da educação, Carrolo (1997) destaca duas esferas. A primeira é a objetiva, a da formação, e a segunda é a luta pelo reconhecimento patronal e social desse esforço. Certamente, as exigências que incidem sobre o docente são maiores ou mais intensas do que as que recaem sobre outras categorias. Suas possíveis falhas ou debilidades – e amiúde elas ocorrem – não são de conseqüências isoladas como decorrência da própria natureza de sua profissão. Trabalhar o indivíduo em construção, objetivando a sua inserção nos quadros de sociabilidade, é algo delicado, pois os possíveis erros nesse processo deixam seqüelas de impacto individual na vida do educando, assim como no âmbito social, frustrando as expectativas da coletividade.

Pode-se perceber, então, que a busca da identidade para si e para o outro faz da docência uma atividade extremamente estressante uma vez que o alcance do reconhecimento do outro é algo contínuo, diário, e que não se cessa, pois estará presente em cada aula ou em qualquer outra ação pedagógica. Assim, a identidade profissional do professor é marcada por dúvidas, inquietações, cobranças e, freqüentemente, pela não-valorização, mas que, ao ser exercida com algum êxito, torna-se de grande realização. Daí a possibilidade de se perceber dois elementos que, entre outros, certamente caracterizam a docência: o estresse e a paixão.

#### **2.4 O professor enquanto um semiprofissional**

Na análise de Mariano Enguita (1991), os docentes vivenciam uma crise de identidade evidenciada pela posição em que se encontram: um lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização. Para garantir clareza nesta abordagem, é necessário delimitar o alcance dos conceitos utilizados. A profissionalização é definida pelo autor como expressão de um *status* social e ocupacional, de entrada em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho, não sendo empregada como sinônimo de qualificação, conhecimento ou capacidade. A partir desse esclarecimento, concebe-se como grupo profissional uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista, protegida da concorrência pela lei. São plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo que se submeter a uma regulação alheia.

[...] o fato de que a lei lhes delimite um campo e define algumas de suas normas de funcionamento não expressa sua sujeição ao poder público, mas antes sua influência sobre o mesmo. Os exemplos clássicos de grupos profissionais são, como é sabido, médicos, advogados e arquitetos (ENGUIA, 1991, p. 42).

O autor expõe que, mesmo que os grupos estejam submetidos a uma relação de assalariamento com organizações públicas ou privadas, a força corporativa deles e de outros consegue manter grande parte de sua autonomia no processo de trabalho e seus privilégios são relativos em termos de renda, poder e prestígio.

A expressão proletarização deve ser compreendida sem vinculá-la às conotações superficiais que a associam unilateralmente ao trabalho fabril. É utilizada no sentido de processo pelo qual se dá a perda ou a impossibilidade do acesso à propriedade dos meios de produção, como também ao controle do objeto e do processo de trabalho. Exemplifica a

culminação desse quadro a figura do operário fabril. No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que os fenômenos de divisão, desqualificação e degradação do trabalho não são privativos na esfera industrial já que se encontram em outros setores laborais.

Após definir grupo profissional e proletarização, Enguita (1991) busca situar os docentes como um dos grupos ocupacionais que compartilham características de ambos os extremos, designando-os, dessa forma, como semiprofissionais. Os grupos que comungam dessa situação caracterizam-se como assalariados que, frequentemente, fazem parte de burocracias públicas, com nível de formação similar à dos profissionais liberais, e encontram-se submetidos à autoridade de seus empregadores. No entanto, “[...] lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas à destruição da renda, ao poder e ao prestígio” (ENGUITA, 1991, p. 43).

Para definir uma profissão, o autor utiliza-se de cinco características ou categorias conceituais: 1) competência; 2) vocação; 3) licença; 4) independência e 5) auto-regulação.

Sobre a primeira, supõe-se que o profissional seja tecnicamente competente em um campo do conhecimento do qual estão excluídos aqueles que não o são. Por esse princípio, tacitamente pode-se perceber que sua atuação só pode ser analisada ou julgada por outros que possuam a mesma qualificação.

Seu saber tem um componente ‘sagrado’, no sentido de que não pode ser avaliado pelos profanos. Só um profissional pode julgar a outro, e só a profissão pode controlar o acesso de novos membros, já que só ela pode garantir e avaliar sua formação (ENGUITA, 1991, p. 43).

Quanto à vocação, destaca o aspecto religioso do tema, pelo qual o trabalho do profissional não pode ser pago porque não tem preço; seu exercício é liberal e sua retribuição toma forma de honorários.

Em relação à independência, o profissional, segundo Enguita (1991), é duplamente autônomo, tanto em relação às organizações quanto ao cliente. Mesmo que estejam subordinados ao regime assalariado junto a instituições públicas ou privadas, as entidades de representação da categoria exercem forte influência sobre os empregadores garantindo, dessa maneira, relativa autonomia. Já no que se refere aos clientes, não se percebe, na interação com o profissional, a existência do cliente soberano, que tudo pode e em tudo está certo, tal como o consumidor do comércio em geral. Nessa perspectiva, o profissional é quem estabelece o controle das decisões e dos procedimentos.

No que se refere à licença, ela corresponde ao instrumento que confere ao profissional plenas condições para o exercício de suas habilidades dentro de um campo demarcadamente reconhecido, garantido e protegido pelo Estado.

[...] isto os defende da intrusão e, portanto, da competência alheia. Supõe-se que esta licença é a contrapartida de sua competência técnica e sua vocação de serviço. Esta idéia expressa-se em termos como 'licenciatura', 'licenciado', 'faculdade', 'facultativo', 'Vênia' etc (ENGUIITA, 1991, p. 44).

A última categoria utilizada é a auto-regulação, pela qual o grupo profissional regula por si mesmo sua atuação por meio de seu próprio código ético e deontológico, possuindo órgãos ou instrumentos que permitam a resolução de conflitos internos. A partir dos critérios estabelecidos, o autor realiza uma análise visando observar em que medida os docentes compartilham dessas características.

Quanto à competência, Enguita (1991) afirma que o saber do docente não tem nada de sagrado e a educação é um desses temas sobre os quais qualquer pessoa se considera com capacidade para opinar, de modo que seu trabalho pode ser julgado – e o é – por pessoas alheias ao grupo profissional.

É possível constatar inclusive pessoas com formação acadêmica inicial de áreas distantes do magistério e que nele atuam. Advogados ministram aulas de História, psicólogos lecionando Literatura, engenheiros trabalhando Química em sala de aula. Não são necessárias grandes pesquisas científicas para se conhecer essa realidade, basta uma breve visita em escolas públicas ou privadas e, por meio de simples entrevistas, já se pode perceber a veracidade das palavras do autor.

Quanto à afirmação de que no tocante à educação qualquer um sente-se plenamente capaz de julgar, pode-se concordar ainda mais, pois os profissionais da educação acabam analisados por indivíduos que não pertencem aos quadros da licenciatura. Exemplo disso são as pesquisas avaliativas utilizadas em muitas unidades escolares para os alunos preencherem avaliando seus professores. Tais pesquisas são elaboradas para os pais, coordenadores disciplinares, fiscais de corredores e demais pessoas envolvidas ou não com as atividades escolares.

Sobre o aspecto da vocação, o autor afirma que, por força do individualismo consumista associado à ideologia do capitalismo em expansão, a imagem do graduado num curso universitário, que se dedica ao ensino, move-se entre a de alguém que renunciou à

ambição econômica em favor de uma vocação social e a de quem não soube nem conseguiu encontrar algo melhor (ENGUIITA, 1991, p. 45).

Com relação à licença dos docentes, reconhecida por lei, esta se concretiza apenas parcialmente já que somente o professor tem o direito de avaliar o conhecimento de seus alunos, mas não existe exclusividade quanto à capacidade de ensinar.

Da mesma forma que a licença se define apenas em termos parciais, no quesito independência também assim se faz já que os docentes são apenas parcialmente autônomos. Diante das organizações eles são, em sua maioria, assalariados e diante de seu público – constituído por alunos, pais, e a comunidade escolar em geral – não desfrutam da mesma posição que médicos e advogados possuem diante de seus clientes.

Ao concluir a análise sobre o professor como possível profissional, atendendo às referidas categorias conceituais, o autor parte para a reflexão acerca desse profissional como trabalhador proletarizado. Para Enguita (1991, p. 46):

A proletarização não se pode entender como um salto ou uma mudança drástica de condição, mas como um processo prolongado, desigual e marcado por conflitos abertos ou disfarçados. A proletarização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade.

Apesar de existir uma mesma tendência para a maioria dos trabalhadores assalariados de caminharem rumo à proletarização, esse processo dá-se de forma diferenciada de grupo para grupo, uns com mais intensidade e velocidade, outros, com mais demora, resistem, organizam-se e alcançam expressivo êxito na resistência.

Sobre os fatores que conduzem à proletarização, o autor cita: o crescimento numérico, a tendência ao corte dos gastos sociais, a urbanização, a introdução das escolas completa e seriadas, as concentrações escolares, a expansão do setor público, a criação de escolas privadas para setores de poder aquisitivo elevado, a formação dos grupos escolares em que se supunha a divisão e hierarquização dos docentes com a aparição da figura dos diretores, a determinação, por parte da administração, das matérias que deverão ser dadas em cada curso, as horas que serão dedicadas a cada matéria e os temas que as comporão:

“[...] O docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho, pois este já chega previamente estabelecido em formas de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação etc. (ENGUIITA, 1991, p. 48).

De acordo com o autor, o controle sobre o docente não está apenas em o que ensinar; ele recai, também, em como ensinar. Pode-se exemplificar tal fato quando a direção escolar estabelece a forma de organizar as turmas, os procedimentos de avaliação e os critérios de disciplina para os alunos. O docente perde, assim, o controle sobre seu processo de trabalho.

Os objetivos a serem alcançados são estabelecidos pelas autoridades escolares, quando públicas, e seguem as orientações das decisões tomadas, no âmbito internacional, por entidades ligadas aos jogos de interesse do mundo financeiro. Estas buscam dar legitimidade a suas atividades a partir de números e estatísticas que, por sua vez, sujeitam os educadores a um acirrado controle. Sendo a instituição de caráter privado, as metas são estabelecidas de acordo com exigências da busca do lucro imediato. Controlam a seqüência do conteúdo ministrado, avaliam constantemente a receptividade do professor junto ao alunado – para isso até mesmo as estruturas físicas das escolas colaboram, pois, quando as portas não são todas em vidro transparente, parte delas o é, com o objetivo de monitorarem a atuação do profissional.

A perda da autonomia no processo de trabalho é acompanhada por uma desqualificação do profissional que vê suas possibilidades de tomar decisões gradativamente retiradas; o docente acaba por perder os conhecimentos necessários para o desempenho desse papel. Arrematando essa reflexão, o autor cita a contribuição dos fabricantes de livros didáticos como parte da proletarização do docente. “[...] O livro didático especifica para o professor o conjunto de conhecimentos que deverá transmitir, a seqüência dos mesmos e a forma de transmiti-los e organizá-los” (ENGUIITA, 1991, p. 48).

Todavia, se por um lado existem fatores que conduzem à proletarização, é possível também identificar a presença de outros que se encontram na contramão desse processo, ou seja, que levam à profissionalização. Entre eles podem-se citar: a igualdade de nível de formação entre docentes e as profissões liberais, a crescente atenção social dada à problemática da educação, a enorme importância do setor público ante o privado e, ainda, segundo Enguita (1991, p. 50), a elevação dos requisitos de acesso à titulação e o reconhecimento formal de competência aos colegiados de professores.

A Categoria dos docentes move-se mais ou menos em um lugar intermediário e contraditório entre os dois pólos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das semiprofissões. Os docentes estão submetidos à autoridade de organizações burocráticas, sejam públicas ou privadas, recebem salários que podem caracterizar-se como baixos e perdem praticamente toda capacidade de determinar os fins de seu trabalho. Não obstante seguem desempenhando algumas tarefas de alta qualificação,

em comparação com o conjunto dos trabalhadores assalariados, e conservam grande parte do controle sobre seu processo de trabalho (ENGUIITA, 1991, p. 50).

É importante ressaltar que Enguita (1991) utilizou quadros conceituais por ele próprio determinados e, dentro desses limites estabelecidos, identificou os docentes em meio aos grupos que se encontram na semi profissionalidade, vagando entre a profissionalização e a proletarização. Percebe-se, pela condução da abordagem, que o autor enfatiza a maior proletarização como resultado do avanço da dinâmica própria do capitalismo e, como consequência, a desarticulação dos meios ou instrumentos de defesa da categoria, resultando, como já exposto, na perda do controle sobre seu processo de trabalho e na sua desqualificação.

## **2.5 A profissionalização em crise e a busca pelo profissionalismo**

Ao focalizar o professor, Brzezinski (1995) propõe uma reflexão sobre a necessidade de uma política de formação, incluindo questões como salário, estrutura de carreira, habilitação e qualificação. Ela alerta sobre a existência de uma sucessiva degradação do trabalho dos profissionais da educação que, por sua vez, desqualifica seu profissionalismo.

O esforço de compreensão da autora dá-se a respeito da atual conjuntura na qual encontra-se o profissional da educação. Acusando o Estado de demonstrar uma preocupação muito mais funcional do que profissional, Brzezinski (1995, p. 06) aponta para a ausência da profissionalização como resultado da perversidade do sistema capitalista e da ação desvalorizadora e degradadora adotada pelo governo. Os quadros atuais caracterizados pela secundarização do *status* e pela proletarização revestem a profissão docente de acentuada falta de profissionalismo.

Citando a análise de Enguita (1991) sobre a proletarização e a de Nóvoa (1991) acerca da imagem contraditória dos profissionais da educação, Brzezinski elenca as causas que agravam a situação dos docentes:

Os fatores que contribuem para esta situação são, entre outros, os cortes sucessivos de verbas para políticas sociais; o aviltamento dos salários da categoria dos professores; a desvalorização social e econômica da profissão pela principal agência contratante – o Estado; a expansão numérica comprometedora da qualificação, a proliferação do ensino privado; a crescente ‘leigalização’ do ensino, tanto público quanto privado (BRZEZINSKI, 1995, p. 7).



Na mesma linha de reflexão, Libâneo (2001) chama a atenção para a existência de um processo de desvalorização tanto social quanto econômica da profissão de professor apontando as precárias condições de profissionalização como responsáveis por expressiva parcela de culpa nesta situação. Critica enfaticamente as autoridades governamentais por atuarem contraditoriamente em um contexto no qual fazem a autopromoção a partir dos discursos que colocam a educação como prioridade e os docentes como categoria a ser valorizada, mas que em termos práticos não tem sido capazes de garantir a valorização salarial dos professores “[...] levando a uma degradação social e econômica da profissão e a um rebaixamento evidente da qualificação profissional dos professores em todo país” (LIBÂNEO, 2001, p. 64).

A realidade vivenciada pelo profissional da educação, tanto no ensino público quanto na rede privada, é de fato cada vez mais degradante, fazendo com que os recém-chegados à profissão tenham, não raramente, uma visão de pessimismo quanto à carreira no magistério. No cotidiano do mercado é cada vez maior a presença de profissionais sem registro empregatício, vínculos ou estabilidade. Nas empresas de ensino particular, a presença do caixa dois, apesar de não ser em todas, é cada vez mais comum, ou seja, paga-se um tanto, mas, para fins de registros trabalhistas, o valor é reduzido. O professor acaba se sujeitando a essas práticas por força da concorrência de mercado e do medo do desemprego.

Se algumas instituições junto à iniciativa privada exigem a formação inicial do professor, perdem de vista a necessária formação continuada. O docente acaba por sofrer um processo de mecanização de suas funções fazendo um mero repasse, não refletido na maioria das vezes, de um conhecimento que tende à estagnação.

As condições de trabalho e a desvalorização social da profissão de professor, de fato, prejudicam a construção da identidade dos futuros professores com a profissão e de um quadro de referência teórico-prático que defina os conteúdos e as competências que caracterizam o *ser professor*. Isto acontece porque a identidade com a profissão diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa. Se o professor perde o significado do trabalho tanto pra si próprio como para a sociedade ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa-estima, são algumas conseqüências que podem resultar dessa perda de identidade profissional (LIBÂNEO, 2001, p. 65).

Na possibilidade de conter o tal processo, Brzezinski (1995) indica a necessidade de uma constante busca pelo profissionalismo, defendendo a formação dos profissionais como um dos componentes fundamentais e que deve estar associado a outros, tais como o exercício da atividade em tempo integral, o estabelecimento do suporte legal para o exercício da

profissão, a constituição de associações de classe, a elaboração de um conjunto de normas e valores e a definição de um corpo de conhecimentos e de técnicas de instrumentação do profissional.

Segundo a autora, todos esses componentes possuem um eixo norteador: o estatuto social e econômico dos profissionais, que deve ser resultado de um processo democrático com a participação de todos os educadores. Muito mais do que evidenciar o processo de proletarização, como bem fez Enguita (1991), Brzezinski (1995) conclama os educadores para a luta contra esse processo, por meio da profissionalização.

Certamente a possibilidade de romper com o quadro exposto é a busca pela profissionalização tornando imperativa a luta pelo estatuto social e econômico dos profissionais da educação.

Finalmente atinjo uma visão ampla e abrangente da profissionalização do professor que supõe uma qualificação, uma habilitação, uma estrutura de carreira, um salário digno, uma vez que estas condições são essenciais para o exercício da docência como profissão (BRZEZINSKI, 1995, p. 11).

É a partir das contribuições e das referências conceituais apresentadas pelos investigadores que suscitam o debate sobre a identidade do profissional da educação, é que se propõe uma análise acerca da composição identitária dos professores que atuam junto aos cursos preparatórios para o exame de admissão ao ensino superior denominado vestibular. Para tal, é necessário compreender a realidade na qual este profissional está inserido, focalizando-o em seu espaço de atuação – na transição do ensino médio para o ensino superior.

## CAPÍTULO III

### O ENSINO MÉDIO: HISTÓRIA E IDENTIDADE LEGAL CONFERIDA

Uma análise das finalidades do Ensino Médio brasileiro deve levar em consideração, entre outros aspectos, os pressupostos jurídicos que fundamentam suas bases, princípios, amplitudes, competências e objetivos. Para identificá-los faz-se necessária uma busca nos diferentes diplomas legais que contém indicativos de políticas educacionais para o Ensino Médio. Esses documentos passam a ser aqui analisados. Tratar-se-á ainda neste capítulo do histórico e das finalidades do Ensino Médio.

#### 3.1 Os objetivos do Ensino Médio em um enfoque jurídico

O ponto de partida para o conhecer dos pressupostos jurídicos do Ensino Médio é a Constituição Federal (1988). Em seu capítulo terceiro, a Educação a Cultura e o Desporto, são tratados na primeira seção (art. 205 – 214).

Após definir a educação como um direito de todos, dever do Estado e da Família (art. 205), a Constituição Federal estabelece os princípios que servem de base para o ensino em seu art. 206:

[...] O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VII – garantia de padrão de qualidade.

Apesar de não serem diretamente voltados para o Ensino Médio, esses princípios contidos na legislação maior devem ser nele considerados uma vez que sua aplicação está para quaisquer níveis educacionais e, portanto, também devem ser observados nesta fase.

As referências constitucionais próprias do Ensino Médio estão contidas no art. 208, inciso II; art. 211, parágrafo terceiro e quarto; art. 212 e art. 213, parágrafo primeiro, cujo conteúdo registra-se:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: II – progressiva universalização do ensino médio gratuito. Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em

regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 3.º - Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. § 4.º - Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização de ensino obrigatório. Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: § 1.º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade de residência do educando, ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

Ao apresentar as garantias que definem o dever do Estado com a educação (art. 208), o texto constitucional prescreve importantes questões relacionadas ao Ensino Médio. Entre elas são citadas:

II – progressiva universalização do Ensino Médio gratuito;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Ao sugerir a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito, os constituintes pretendiam conferir o direito de todo cidadão ter acesso a este nível, consideradas as particularidades de cada sistema estadual de ensino. Esta pretensão dos legisladores, ao ser colocada em prática pelos sistemas de ensino, vem permitindo aos jovens a possibilidade de acesso a um grau de escolaridade mais elevado. Em consequência, surgiram novas expectativas para os interessados em cursar o Ensino Superior. A demanda por este grau é comparada pelo inciso V, do art. 208, quando prevê “[...] o acesso aos níveis mais elevados de ensino”, desde que cada um coloque a prova a sua capacidade intelectual.

De qualquer forma, foram, sob o aspecto legal, criados espaços para o desenvolvimento de políticas públicas vinculadas ao Ensino Médio. Quanto à oferta deste nível de ensino, deve-se considerar o princípio da descentralização que vem sendo evocado pós-Constituição e LDB 9394/96 que estabelece a responsabilidade dos Estados e Distrito Federal em relação ao Ensino Médio. Essas unidades federativas devem atuar em regime de colaboração com as demais esferas do Poder Público, desde que ofertem prioritariamente a fase conclusiva da educação básica.

A LDB (Lei 9394/96) em seu art. 3.º reafirmou os princípios norteadores do ensino contidos na Constituição Federal e promoveu a inclusão de outros, tais como: o respeito à

liberdade e apreço à tolerância e ainda a vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A LDB 96 prevê o Ensino Médio incluso na ampla Educação Básica (art. 21, inciso I), fazendo parte do conjunto que engloba ainda a educação infantil e o ensino fundamental. Define o Ensino Médio como a etapa final deste nível (art. 35). Seu tempo de duração foi estabelecido de no mínimo 03 (três) anos e carga horária de 800 (oitocentas) horas distribuídas em 200 (duzentos) dias letivos/ano de efetivo trabalho escolar (art. 24 inciso I). Ficou ainda determinado, de acordo com o art. 26, que o currículo, tal como o do ensino fundamental, deve ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada visando atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Enquanto parte integrante da Educação Básica, o Ensino Médio encontra-se vinculado às finalidades gerais exigidas pela Legislação deste nível. Nesta perspectiva, o art. 22 da LDB/1996 determina para a educação básica a finalidade de desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Mesmo seguindo as orientações gerais do Ensino Básico, a Legislação apresenta as finalidades específicas para o Ensino Médio em seu art. 35 e que são:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Ao ser legalmente posicionado como última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio incorporou, segundo Cury (2002), a qualidade de indispensável, como o é toda a Educação Básica. Entendido como uma etapa final, este nível de ensino assume o caráter de terminalidade de um ciclo iniciado com a Educação Infantil (0 a 6 anos). O fato de corresponder a uma fase conclusiva não implica encerramento de estudos, ao contrário, pois, a partir dos objetivos citados, é possível perceber que o legislador esforçou-se em estabelecer para o Ensino Médio o caráter de formação geral associado a um projeto de continuidade dos estudos.

De acordo com o autor, do ponto de vista jurídico, “[...] consideradas as três funções clássicas atribuídas ao Ensino Médio: a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa, é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras” (CURY, 2002, p. 17).

### 3.2 A definição de rumos do Ensino Médio?

Tal questão ainda parece necessitar de uma solução. A relatora do Parecer n.º 15 de 1988, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, enfatiza o fato de que as finalidades do ensino fundamental quase nunca estão em cheque e salienta que isso é bem diferente ao se tratar do Ensino Médio, uma vez que sobre este recaem fortes pressões que exigem a definição de seus papéis e o destino social dos seus alunos.

Segundo Abramovai e Castro (2003), o Ensino Médio no Brasil, por diversas razões, sempre se configurou como um espaço de difícil equacionamento como demonstram na afirmação a seguir:

O ensino fundamental é entendido socialmente como um espaço unitário no qual o aluno deve se apropriar de conhecimentos básicos e necessários, de caráter universal. Ao contrário do ensino fundamental e do ensino superior, que, apesar de todos os seus problemas contam com um certo consenso sobre sua identidade, o ensino médio carece de tal marca (ABRAMOVAI e CASTRO, 2003, p. 27).

No diagnóstico do Ensino Médio do Plano Nacional de Educação instituído pela Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001, está registrado que, entre os diferentes níveis de ensino, esse foi “[...] o que enfrentou nos últimos anos, a maior crise em termos de ausência de definição dos rumos que deveriam ser seguidos em seus objetivos e em sua organização”.

Strehl e Fantin (1994, p. 17) tentam explicar a difícil definição do Ensino Médio no campo jurídico assim:

A legislação anterior a 1961 chamava-o de “ensino secundário”. Com o advento da Lei n.º 4.024/61 passou a ser denominado ‘ensino médio’. A Lei n.º 5.692/71 refere-se a ele como “ensino de segundo grau”, mas lhe atribui o mesmo objetivo do primeiro grau (art. 1.º); estabelece, porém, a obrigatoriedade a habilitação profissional para o segundo grau em todas as escolas do País (arts. 4.º e 5.º). A Lei n.º 7.044/82 volta a tornar facultativa a habilitação profissional. A constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, retoma a denominação de “ensino médio”. Através desses exemplos, fica amplamente caracterizada a indefinição de que o segundo grau padece nos próprios textos legais.

O trabalho publicado por Strehl e Fantin em 1994, portanto antes de vigir a atual LDB (1996), mas já sob a égide da Constituição de 1988, buscou evidenciar a existência, na época, de uma profunda crise de identidade no Ensino Médio, até então também denominado segundo grau, tanto conceitual como faturalmente. Os autores levantaram questionamentos que perduraram ao longo dos anos sem respostas as quais tampouco existem após a LDB 96. O quadro do Ensino Médio é marcado por um expressivo grau de incertezas e de ambigüidades, como por exemplo a histórica dualidade deste nível dividido entre o propedêutico e o profissionalizante. Essa dualidade tem sido largamente denunciada em inúmeros estudos, porém não se registram mudanças no âmbito do mundo do sistema. Sobre essa dualidade os autores indagam:

Deve preparar mão-de-obra para suprir as carências imediatas do mercado de trabalho ou deve proporcionar formação básica que prepare cidadãos para enfrentar o mundo do trabalho? Qual o peso que deve ser atribuído à formação humanística, à educação geral? Constitui mero prolongamento do ensino fundamental, servindo apenas de sala de espera para o ensino superior, com ênfase na função propedêutica, tendo em vista o concurso vestibular? A escola de segundo grau deve ser unitária ou diferenciada? (STREHL e FANTIN, 1994, p. 9).

A LDB/96 trouxe, em certa medida, algumas alternativas jurídicas para as questões acima colocadas. No entanto, não resolveu a dualidade sócio-educacional uma vez que a própria Constituição Federal, centrada no pressuposto do liberalismo, garante que todos são iguais perante a lei, todavia, depende da capacidade de cada um. Como se observa, a igualdade é sempre mais igual para aqueles que tem maiores condições materiais porque são eles que terão garantia legal, social, econômica e educacional para prosseguir os estudos em nível superior.

Conforme o art. 35 em seu inciso II, o Ensino Médio deve voltar-se para atender à preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando. Quanto a formação humanística, o inciso III do mesmo artigo estabelece como sendo necessário o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Com relação ao peso atribuído à educação geral, é importante frisar que, como parte da educação básica, o Ensino Médio tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e, em resposta à questão seguinte, em estudos posteriores

(art. 22). Concluindo, com as disposições do art. 26, já citado, a lei procura responder a última indagação.

Apesar da presença de respostas para alguns antigos questionamentos, é importante e necessário buscar compreender quais eram as circunstâncias ou fatores que legitimavam a sua existência.

Abramovai e Castro (2003) apontam que o Ensino Médio brasileiro sempre oscilou entre duas alternativas básicas: oferta de um ensino profissionalizante com caráter de terminalidade para atender as exigências do mercado ou oferecimento de um ensino propedêutico voltado para uma formação geral que serve de patamar para prosseguimento dos estudos em nível superior. Nessa segunda possibilidade, existe uma segmentação em função da área e do curso que o aluno pretende seguir repartindo o nível de Ensino Médio em diferentes campos do saber.

A mesma constatação está presente nos trabalhos de outros pesquisadores estudados, como Nunes (2002, p. 11):

[...] Ora, o problema decisivo do ensino médio no Brasil, desde os anos 1930 até a primeira Lei de Diretrizes Bases (Lei 4.024, de 20/12/1961), é o estabelecimento de diferentes tipos de escola para seus destinatários de acordo com a classe social de origem, o que acarretava diferente prestígio simbólico dos diplomas. Isso era possível e pertinente dentro da concepção de um projeto repartido de educação, que encaminhava os pobres para o trabalho e os ricos para a universidade.

Kuenzer (2002, p. 25) mostra que os textos oficiais e os elaborados pelos especialistas têm indicado ser a ambigüidade de um nível de ensino, “[...] que ao mesmo tempo tem de preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, a raiz dos males do Ensino Médio”.

Para chegar-se à compreensão da “raiz dos males” é necessário fazer uma incursão pela história do Ensino Médio no Brasil partindo de sua origem.

### **3.3 O Ensino Secundário<sup>6</sup> e as raízes históricas do dualismo**

Strehl e Fantin (1994) destacam que o Ensino Médio historicamente executa um movimento pendular e oscilante entre a alternativa profissionalizante e a propedêutica. Para melhor compreender essa realidade é importante uma breve reconstituição histórica do Ensino Médio.



Os autores explicam a origem do Ensino Médio como sendo obra dos padres jesuítas. “[...] logo após chegaram ao Brasil, fundaram, em São Vicente, em fins de 1549, um seminário-escola, onde se desenvolveu o primeiro curso secundário do Brasil, considerado o embrião dos estudos organizados de ensino médio” (STREHL e FANTIN, 1994, p. 13).

Segundo Laerte Ramos de Carvalho em seu texto: *Ação Missionária e Educação* (1997), produzido para integrar a coleção História Geral da Civilização Brasileira, sob a direção de Sergio Buarque de Holanda, a Bahia e São Vicente foram os primeiros espaços bem sucedidos de penetração missionária.

[...] São Vicente, principalmente que além da ‘escholla de leer e escreuer’ tinha também uma aula de gramática, isto é, gramática latina, freqüentada pelos Mamelucos mais adiantados. Esta aula foi o primeiro e mais antigo ensaio de estudos latinos ou de grau secundário realizado no Brasil quinhentista (CARVALHO, 1997, p. 138).

Predominou nas escolas jesuítas o emprego do método pedagógico prescrito nas normas do Colégio de Évora de 1563 e da *Ratio Studiorum*, manual pedagógico do final do século XVI. Este currículo valorizava o ensino da gramática e a memorização como procedimento da aprendizagem. O trabalho educacional apresentava um caráter formal e anti-científico.

De acordo com Chagas (1984), o ensino jesuítico foi caracterizado por estar voltado formação da elite como objetivo, fuga do trabalho manual como atitude e verbalismo como conteúdo e método. Ao analisar essas três características o autor explica:

A primeira levou a que os níveis escolares mais baixos tivessem por única função conduzir ao superior: o de ler e escrever preparando para o de carreiras profanas de Medicina e Direito, sobretudo Direito. A segunda era a contrapartida da primeira. O escasso pendor revelado pelos padres para a educação popular fez que a um ensino elementar de mera *passagem*, apenas tolerado por inevitável, correspondesse uma completa ausência de formação profissional, se abstrairmos alguma aprendizagem de ofícios destinada a irmãos leigos da Companhia. A terceira característica, finalmente, condicionou o currículo, acompanhou o seu desenvolvimento e representou o traço marcante da educação jesuítica e, para sermos exatos, da própria educação brasileira até as décadas iniciais deste século (CHAGAS, 1984, p. 5).

É preciso destacar que o ensino jesuítico, ao dedicar-se à elite, projetava os estudantes para a continuidade dos estudos em nível superior. Esta prática jesuítica marca a

---

<sup>6</sup> Utiliza-se a expressão secundário para manter coerência com a nomenclatura da época, uma vez que a partir de 1996 com a LDB n.º 9394 esse nível passou a denominar-se Ensino Médio.

gênese do Ensino Médio propedêutico com características determinadas pela condição material da elite brasileira.

Para Werebe (1985, p. 366), os inconvenientes do ensino jesuíta se encontravam principalmente em sua finalidade. Preocupavam-se muito mais com a difusão de um credo religioso do que propriamente com a educação. “[...] A orientação do ensino caracterizava-se, assim, pelo dogmatismo e pela abstração, afastando os jovens dos verdadeiros problemas brasileiros”.

Com o fim do reinado absolutista de D. João V (1750), houve uma transição modernizadora do Estado Português, mas o país estava muito enfraquecido diante da dependência política e econômica em relação à Inglaterra da burocracia administrativa, do conservadorismo católico, entre outros.

O novo rei, D. José I (1750-1777), convidou Sebastião José de Carvalho e Melo – Marquês de Pombal – que durante 27 anos foi o principal ministro e homem forte do governo para reformar o Estado Português. Em sua obra reformista, influenciada pelos ideais do Iluminismo, atuou como déspota esclarecido. Entre as medidas da reforma, destacou-se a expulsão dos jesuítas de Portugal e do Brasil visando acabar com a influência que exerciam no setor educacional e nas diversas comunidades indígenas. Com a expulsão, em 1759, o Estado português apropriou-se da imensa riqueza acumulada pelos jesuítas (fazendas, imóveis urbanos e armazéns de especiarias). Grande parte desses bens foram transferidos para os amigos da Coroa: funcionários leais ao governo e alguns fazendeiros e comerciantes bem relacionados.

A expulsão dos jesuítas provocou uma série de mudanças e conseqüências no campo educacional. Werebe (1985, p. 366) explica que o Ensino de nível Médio desapareceu como sistema e foi substituído, de maneira irregular, pelas aulas régias, “[...] cuja única vantagem, com a quebra da uniformidade dogmática dos colégios jesuítas, foi a introdução de novas matérias, até então completamente ignoradas: línguas vivas, matemática, física, ciências naturais, etc.”.

Em linhas gerais, o quadro da educação brasileira sofreu poucas alterações até a instalação da corte Portuguesa no Brasil no início do século XIX, o que provocou algumas mudanças. Isto porque ao chegarem no Brasil os membros da casa real portuguesa e demais autoridades investidas do poder de Estado demandavam pessoal e uma série de serviços. Diante disso D. João VI fundou o ensino superior dando-lhe um caráter utilitário, com cursos voltados a atender às necessidades do Estado e não às carências da sociedade.

Os cursos superiores, inaugurados por D. João VI, deram origem a importantes instituições universitárias brasileiras que conservaram o caráter profissional e, nesta qualidade, destacaram-se no cenário educacional do país. Evidentemente, a pesquisa científica foi totalmente negligenciada, só vindo a desenvolver-se, timidamente, em nosso século. Aos olhos do monarca português, o ensino não especificamente especializado parecia perigoso porque alargaria os horizontes dos jovens estudantes e futuros profissionais (WEREBE, 1985, p. 368).

Depois de proclamada a Independência (1822), surgiram outras instituições educacionais de nível superior, também com papel definido na estrutura social de então, como os cursos de Direito e Ciências Políticas e Sociais inaugurados em São Paulo, em 1827 e em Olinda, em 1828. Werebe (1985) destaca ainda a rápida difusão dos cursos de Direito que passaram a predominar no ensino superior tanto em número de estabelecimentos como de alunos tornando-se, na maioria das vezes, passagem obrigatória para os filhos das elites que buscavam um título para reafirmar sua posição social.

A influência das faculdades de Direito, na vida cultural e política do país, foi decisivamente marcante. O fato de saírem, das fileiras dos seus diplomados, os novos políticos em sua maioria, explica, em grande parte, a ausência de preocupação da classe dirigente com os problemas econômicos nacionais, o desenvolvimento de uma cultura voltada quase que exclusivamente para a retórica e a eloquência, na qual contavam mais as palavras do que os fatos e onde não havia muito lugar para as ciências exatas e para a pesquisa científica (WEREBE, 1985, p. 375).

A importância de se mencionar a origem e a expansão do Ensino Superior no Brasil encontra-se no fato de que para este se destinavam os poucos alunos que eventualmente passavam pelo Ensino Secundário. Ao longo do Período Colonial e Imperial, predominou no campo dessa modalidade de ensino uma série de aulas dispersas, com poucos colégios estando a maioria, quase que exclusivamente, nas mãos de particulares, cuja principal função era preparar os estudantes para o ingresso nos cursos superiores. “[...] de maneira geral, o ensino secundário apresentava-se desarticulado, encontrando-se poucos colégios e muitas aulas avulsas sem continuidade entre elas” (WEREBE, 1985, p. 373).

Em 1837 foi criado o Colégio Pedro II, instituição aristocrática, destinada a oferecer a cultura básica necessária às classes dirigentes. Segundo Strehl e Fantin (1994), este colégio foi fundado como uma tentativa de organizar o Ensino Secundário no Brasil, devendo constituir-se em um modelo de referência para os estabelecimentos de Ensino Médio. Os alunos eram agrupados em classes menos numerosas de 30 a 35 e seus professores eram nomeados pelo Imperador. Forneciam aos concluintes o grau de bacharel em Letras. Os

egressos de seus cursos tinham direito de entrar em qualquer curso superior sem necessidade de exames.

Com relação à existência de um ensino profissionalizante, este era pouco difundido ao longo do Império visto que apenas um pequeno número de pessoas tinha acesso ao Ensino Médio. Os estudantes, em maioria provinham da elite social brasileira, que não demonstrava interesse pelo ensino técnico uma vez que aspiravam às profissões liberais de nível superior. É importante que também seja colocado o fato de que as tarefas físicas ou braçais, em sua maior parte, ficavam a cargo de escravos ou mestiços livres, que viviam em situação de marginalidade social. Desta forma, aqueles que em geral conseguiam ter acesso à educação, membros de famílias ricas e hegemonicamente brancas, buscavam por uma questão de *status* e prestígio se afastar de tais atividades.

O desprezo completo que a elite do país nutria pelo trabalho, sobre tudo pelo trabalho manual – o que estava bem de acordo com a estrutura social econômica vigente – explica, em parte, o abandono do ensino primário e o total desinteresse pelo ensino profissional. A repulsa pelas atividades manuais levava essa elite a considerar vis as profissões ligadas às artes e aos ofícios (WEREBE, 1985, p. 369).

Para Strehl e Fantin (1994), o próprio poder público marginalizava o ensino profissional médio ao impedir a seus concluintes o ingresso no Ensino Superior, a não ser que se submetessem aos exames parcelados de praxe ou conseguissem o grau de bacharel no Colégio Pedro II.

Werebe (1985), em seu trabalho sobre educação no Império, coloca em destaque no tocante ao Ensino Secundário: a existência de um corpo docente predominantemente leigo e sem formação; freqüentado exclusivamente pelos filhos das classes economicamente favorecidas; mantido principalmente por particulares; ministrando um ensino literário, completamente desvinculado das necessidades da nação e finalmente com o escopo de permitir que seus egressos entrassem no Ensino Superior. É fácil deduzir que prevalecia o caráter propedêutico, sem qualidade diante do despreparo dos professores e distante dos interesses da nação brasileira.

### **3.4 O advento da República e as reformas no campo do Ensino Secundário – surge o vestibular**

A implantação da República no Brasil em 15 de novembro de 1889, apesar de alguma euforia no plano das idéias pedagógicas em seus primeiros dias, não alterou

substancialmente a realidade educacional vivida no país durante os períodos anteriores. As disposições da Constituição de 24 de fevereiro de 1891 estabeleceram à União a competência para fixar padrões para a escola secundária e superior, enquanto os das escolas primárias e técnico-profissional ficaram sob a competência privativa dos Estados. Para Nagle (1990, p. 266) essas determinações contribuíram para manter ao longo da primeira república o que ele definiu como dualismo do sistema escolar brasileiro, expresso pela contraposição de dois tipos de escolas: “[...] as escolas de ‘elite’ – secundária e superior – e as escolas do ‘povo’ – primária e técnico-profissional”.

Segundo Ghiraldelli Júnior (2001), nos primeiros anos da República não havia uma rede de escolas públicas respeitável e a que existia voltava-se para o atendimento das classes mais favorecidas economicamente. O autor caracteriza o sistema de ensino daquele período como pouco democrático e que privilegiava o ensino secundário e o superior em detrimento da expansão do ensino primário.

De acordo com o autor as elites não só enviavam seus filhos aos colégios particulares como também se utilizavam do Estado para criar uma rede de ensino público para o atendimento de seus filhos. “[...] Assim, todas as reformas da legislação do ensino providas do governo federal priorizavam suas atenções para o ensino secundário e superior” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 27).

A escola técnico-profissional preservou durante a República Velha as mesmas características que apresentava no Império: manteve-se numa situação de menosprezo, pois era reservada às classes pouco favorecidas como descreve Nagle (1990, p. 273):

Como antes, a escola técnico-profissional continua ser organizada com objetivo expresso de atender às ‘classes populares’, às ‘classes pobres’, aos ‘meninos desvalidos’, ‘órfãos’, ‘abandonados’, ‘desfavorecidos da fortuna’. Apresenta-se menos como um programa propriamente educacional e mais como um plano assistencial para atender aos ‘necessitados da misericórdia pública’. O seu objetivo inequívoco é o da regeneração pelo trabalho.

Em 1909, durante o governo de Nilo Peçanha, foram criados pelo Decreto n.º 7.566 alguns cursos técnicos nas chamadas Escolas de Artes e Ofícios, que deveriam existir em cada uma das capitais dos Estados. Para melhor compreensão das circunstâncias e da mentalidade reinante com relação ao ensino técnico-profissional, Nagle (1990) apresentou alguns trechos contidos no preâmbulo do citado decreto:

‘Considerando: que o aumento constante da população das cidades exigem que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescente da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime’ (NAGLE, 1990, p. 273).

Enquanto a legislação sobre a escola técnico-profissional se estabeleceu independentemente de qualquer relacionamento com outros ramos escolares, as reformas na escola secundária e superior se processaram, simultaneamente. “[...] eram consideradas instituições inseparáveis formando um subsistema autônomo no sistema escolar brasileiro; havia total dependência da escola secundária em relação à superior” (NAGLE, 1990, p. 277).

O autor aponta seis ocasiões em que se procedeu a reorganização da escola secundária e superior no contexto da República Velha, promovida por força dos Decretos de: Benjamim Constant, n.º 981, (1890); Eptácio Pessoa, n.º 3.890, (1901); Rivadávia Correa, n.º 8.659, (1911); Carlos Maximiliano, n.º 11.530, (1915); João Luis Alves/Rocha Vaz, n.º 16.782-A, (1925); e o Decreto n.º 14.343, (1920) que estabeleceu a criação da Universidade do Rio de Janeiro.

Com a reforma Benjamin Constant tenta-se dar a escola secundária um objetivo essencialmente educativo ou formador, desligando-a de sua função preparatória aos cursos superiores’ [...] Outros exemplos das intenções orientadas nesse sentido na reforma Rivadávia Correa propor-se a necessidade de a escola secundária ‘liberta-se da condição subalterna de meio preparatório para as academias’, enquanto na reforma João Luis Alves Rocha Vaz, além dessa necessidade de libertação, chega-se a afirmar que ‘o ensino secundário deve ser encarado como um preparo fundamental e geral para a vida, qualquer que seja a profissão a que se dedicar o indivíduo’, devendo constituir um ‘prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura média do país (NAGLE, 1990, p. 278).

Durante todo o período em que se deram essas reformas, é possível verificar um esforço dos legisladores que traduziam a aspiração de retirar da escola secundária o seu caráter de curso preparatório e transformá-la em escola verdadeiramente formativa. Apesar disso, Nagle (1990) explica que continuou a ser uma instituição cujo destino se comprometia totalmente com as exigências das faculdades. Não era uma escola para a formação do jovem, desempenhava uma função imediatista, sem objetivos próprios, consistindo na preparação exclusiva à escola superior.

Segundo Chagas (1984), com relação aos fins, manteve-se o mesmo conflito que já vinha do Império. “[...] De um lado, a idéia de uma formação orgânica a desenvolver-se em

avanços sucessivos e, de outro, a secular tendência, à obtenção ou simulação de um preparo rápido e superficial para matrícula nos cursos superiores” (p. 28).

Entre os avanços promovidos pelas reformas citadas, é importante enfatizar a equiparação entre as escolas do Ensino Secundário. Colégios estaduais e particulares foram, por meio de medidas centralizadoras e padronizantes, equiparadas com os colégios sob controle da União. Garantiu-se aos alunos aprovados nos exames de madureza<sup>7</sup> a matrícula nos cursos superiores.

Analisando a equiparação promovida pelas reformas, Chagas (1984) expõe que:

Quanto ao ensino secundário, tomou-se decididamente como referência o Colégio de Pedro II, cuja denominação passou à de Ginásio Nacional logo ao advento da República. O ‘padrão’ em que se constituiu deveria alcançar todo o País pela via indireta da equiparação dos liceus estaduais. Levando o estabelecimento a adotar a organização daquele colégio em matéria de currículo, duração do curso e regime didático, para assegurar idêntica validade aos certificados que expedisse, a equiparação estendeu-se por inteiro à rede particular no plano de 1911 e, em parte, no de 1925 (p. 28).

Na época do Império, só o Colégio Pedro II tinha o poder de preparar candidatos para as escolas superiores. Os preparados pelos outros colégios precisavam provar ter conhecimentos equivalentes. Porém, reformas promovidas com o advento da República quebraram esse monopólio do Colégio Pedro II.

Entre as reformas, Ghiraldelli Júnior (2001) destacou a de 1911 promovida pela Lei Orgânica Rivadávia Correia que, segundo ele, proporcionou total liberdade aos estabelecimentos escolares tornando a presença facultativa e desoficializando o ensino. Chagas (1984, p. 29) explica que esta Lei também criou os exames vestibulares aos cursos superiores e os colocou como estância única e obrigatória de verificação. “[...] Qualquer cidadão de dezesseis anos ou mais podia candidatar-se aos vestibulares sem jamais ter ido à escola”.

A reação contra tal Legislação se processou com a reforma Carlos Maximiliano, em 1915, que reoficializou o ensino e ampliou a regulamentação sobre o acesso às escolas

---

<sup>7</sup> Segundo Chagas (1984, p. 28), o plano de 1890 criou três tipos de exames: os de suficiência, incidindo sobre as disciplinas que deveriam prosseguir-se no ano seguinte; os exames finais, sobre as que fossem concluídas; e os de madureza, sobre todas as do curso, que davam direito ao título de bacharel em letras e acesso às várias faculdades existentes. Os de madureza deveriam realizar-se sob inspeção, perante comissões mistas instaladas no Ginásio Nacional e nos liceus estaduais, sempre com observância do currículo previsto para o estabelecimento-padrão.

superiores e continuou em 1925 com a reforma de Luiz Alves/Rocha Vaz que manteve o vestibular mas introduzindo a exigência do número prefixado de vagas – *numerus clausus*.

A instituição dos exames vestibulares em 1911 foi uma reação do Estado e da corporação acadêmica ao crescimento considerado vertiginoso dos alunos nas escolas superiores, os quais, por sua vez, se multiplicavam devido às facilidades legais advindas com a proclamação da República. Quando colégios estaduais e particulares foram equiparados ao Colégio Pedro II no que se referia ao valor acadêmico de seus diplomas, cresceu a quantidade de alunos que passaram a se matricular nas escolas superiores existentes de Medicina e Engenharia e Direito. Não havendo outras restrições, entravam para aquelas escolas alunos que, de acordo com as concepções forjadas, não tinham a formação prévia considerada adequada para um bom curso superior. Concluía-se que a qualidade do ensino estava ameaçada diante da preparação inadequada do estudante para cursar o nível superior.

Os exames vestibulares pretendiam, diante dessa situação, recompor a qualidade do ensino pela exclusão dos candidatos julgados menos capazes de estudos superiores por não disporem dos conhecimentos prévios supostos como os mínimos necessários. Quando as corporações profissionais defensoras do controle monopolista do mercado de trabalho constataram a proliferação de escolas e de diplomados apontando para a perda de suas funções de conformação ideológica dos membros das futuras elites e de produção de um diploma raro, capaz de reivindicar alto prestígio e altos honorários, imaginaram conter aquele processo pelos exames vestibulares.

Em 1925 a restrição para o acesso ao Ensino Superior foi ampliada, quando durante o governo de Artur Bernardes, foi instituído o número máximo de vagas – *numerus clausus* – para cada curso. Se antes todos os candidatos aprovados nos exames vestibulares podiam se matricular, agora só podiam fazê-lo os que, além daquela condição tivessem as “N” maiores notas, sendo “N” o número de vagas.

Apesar dessas medidas restritivas, Nagle (1990) chama a atenção para um alargamento das oportunidades educacionais, recorrendo a dados estatísticos: no ensino secundário em 1907 haviam 30.426 matrículas; já em 1929 encontravam-se matriculados 83.190 alunos em 1.130 unidades fossem elas federais, estaduais, municipais ou particulares, com predomínio destas últimas.

Acompanhando a constatação de Nagle (1990) quanto à expansão da procura e da oferta educacional, Beisiegel (1997) aponta para a presença de profundas modificações no campo da educação escolar a partir de 1930.



[...] o significado maior das mudanças é inquestionável: a progressiva extensão das oportunidades de acesso à escola, em todos os níveis de ensino, para setores cada vez mais amplos da coletividade – ou, em outras palavras, o denominado processo de democratização do ensino – sem dúvida alguma aparece como o elemento central nas mudanças então observadas. Sob o impacto desta democratização das oportunidades, em poucas décadas, o antigo ensino criado e organizado para atender as necessidades de minorias privilegiadas vem sendo substituído por um novo sistema de ensino, relativamente aberto no plano formal e, pelo menos tendencialmente, acessível à maioria da população (BEISIEGEL, 1997, p. 383).

Diante de um maior número de egressos do ensino primário, somando com muitos que passavam pelo ensino supletivo ou ao menos pelos exames de madureza, foi notável o crescimento do Ensino de nível Médio. O fenômeno pode ser observado mediante a comparação entre os resultados dos recenseamentos nacionais. De acordo com Beisiegel (1997), em 1920, para uma população de 30.635.605, haviam 109.283 matrículas e a tendência de crescimento continuou vertiginosamente.

### **3.5 A Política Educacional do Estado Vargista no direcionamento dos objetivos do Ensino Secundário**

No final dos anos 20 iniciou-se um novo período da história brasileira chamado pelos historiadores de: A República Nova. Difundiu-se nessa época a idéia de que a sociedade, o Estado, a economia, a cultura e demais segmentos estavam diante de uma era de mudanças e de modernização. Para Chagas (1984, p. 40), a educação surge dentro deste contexto como “[...] efeito e causa do mesmo processo de transformação econômico-social em que passamos de uma organização agrária, artesanal e pré-capitalista para a estrutura tecnológica e industrial”.

Chagas (1984) destaca a importância de situar o início dos anos 30 no conjunto dos acontecimentos mundiais, enfatizando os efeitos da grande depressão de 1929 e suas conseqüências sobre a economia brasileira, resultando em uma maior intervenção do Estado e na adoção de uma política produtiva associada ao modelo de substituição das importações, mantida durante a Segunda Guerra Mundial e fortalecida nos anos posteriores.

O traço dominante, em todo o período, foi a progressiva burocratização do trabalho, com a paralela secularização da vida. O engenho, a fazenda e a pequena loja ou oficina, até então, permitiam formas de relacionamento direto e individual. Daí por diante, enquanto se ampliou a intervenção do Estado nos domínios sócio-econômicos, a fábrica tornou-se cada vez maior, ‘grande

demais para que o patrão pudesse conhecer todos os empregados'; a loja evoluiu para o supermercado e o centro comercial; a habitação e o lazer massificaram-se; os controles sociais mecanizaram-se; e a vida, em suma coletivizou-se ao tempo em que os contatos se impessoalizaram (CHAGAS, 1984, p. 42).

Dessa forma, a educação inseria-se dentro de um amplo quadro de transformações históricas. Segundo Fausto (2000), os vencedores da Revolução de 1930 logo se preocuparam com o problema da educação. Seu objetivo principal era o de formar uma elite mais ampla, intelectualmente mais bem preparada. As tentativas de reforma do ensino vinham da década de 1920, caracterizando-se nesse período por iniciativas do nível dos Estados o que correspondia ao figurino da República federativa. O autor explica que, a partir de 1930, as medidas tendentes a criar um sistema educativo e promover a educação tomaram outro sentido, partindo principalmente do centro para a periferia. [...] “Em resumo, a educação entrou no compasso da visão geral centralizadora. Um marco inicial desse propósito foi a criação do Ministério da Educação e Saúde, em novembro de 1930” (p. 337).

Fausto (2000) explica que a política educacional ficou essencialmente nas mãos de políticos mineiros tal como Francisco Campos, Ministro da Educação entre novembro de 1930 e setembro de 1932 e Gustavo Capanema que o substituiu com uma longa permanência no Ministério, de 1934 até 1945.

Na esfera do Ensino Secundário, o autor coloca que tratava-se de começar a implantá-lo, pois até então, na maior parte do país, não passava de cursos preparatórios para ingresso nas escolas superiores. A reforma Campos estabeleceu definitivamente um currículo seriado, o ensino em dois ciclos, a frequência obrigatória e a exigência de diploma de nível secundário para ingresso no Ensino Superior. De acordo com Fausto (2000), a complexidade do currículo e a duração dos estudos, abrangendo um ciclo fundamental de cinco anos e outro complementar de dois anos, vincularam o Ensino Secundário ao objetivo de preparar novas elites.

Ao abordar o Ensino Secundário no início da década de 1930, Chagas (1984, p. 47) realiza os seguintes comentários:

Conforme assinalou na época o Ministro Francisco de Campos, o que possuíamos sob esse nome era um ‘curso de passagem’, um ‘instrumento de preparação dos candidatos ao ensino superior’, uma ‘chancelaria de exames’ transformados em ‘objetivo absorvente’ e, cada vez mais, ‘reduzidos ao esqueleto das provas finais’. A isso contrapunha uma escola que, em avanços progressivos, efetivamente visasse à ‘formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito

de um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos capazes de habilitá-lo a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras’.

Para ensinar esta dimensão de comportamentos, elevou-se a duração do Ensino Secundário para sete anos dos quais como já dito, cinco formavam o curso fundamental e dois o curso complementar.

[...] O primeiro constituía o ciclo comum idêntico para todos, com o qual se pretendia enfrentar a longa tradição preparatória. O segundo, retomando e ampliando a idéia esboçada no plano de 1925, objetivava a ‘adaptação dos candidatos aos cursos superiores’ e se dividia em três seções: uma para a área que chamaremos de humanidades, na época circunscrita aos estudos jurídicos; outra para a que denominaremos biológica, abrangendo então Medicina, Farmácia e Odontologia; e a terceira para a área técnica, representada por Engenharia e Arquitetura. Outras seções eram possíveis (CHAGAS, 1984, p. 47).

A Reforma de Francisco Campos expressou na área de educação de nível médio o impulso centralizador<sup>8</sup> de 1930. As medidas tomadas pelo recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública dispunham solene a organização dos ramos secundário e comercial do ensino de nível médio para todo o território nacional. Foi substituído o antigo Ensino Secundário, parcelado e preparatório aos exames de admissão ao ensino superior por escolas organizadas em séries e currículos definidos.

Novas mudanças no cenário educacional foram realizadas ainda durante a chamada Era Vargas (1930-1945), especialmente em sua última fase correspondente ao Estado Novo (1937-1945) ou à face ditatorial do governo de Getúlio. O ano de 1942 assinalou o início de um esforço por parte das autoridades governamentais em buscar uma organização jurídica aplicável ao campo do ensino que melhor adequasse suas finalidades às circunstâncias históricas daquele período. Dentro dessa perspectiva foram promulgadas as Leis Orgânicas da Educação.

Ao invés de elaborar um ordenamento básico para disciplinar a educação em

---

<sup>8</sup> A chegada de Getúlio Vargas ao poder em 1930 foi um marco importante para o início de uma série de transformações ocorridas nos mais variados campos. O modelo federalista, regionalista e liberal que caracterizou os anos iniciais da República foram duramente alterados e substituídos por um modelo político centralizador. De acordo com Fausto (2000) as medidas centralizadoras do governo surgiram desde cedo. Em novembro de 1930, ele assumiu não só o Poder Executivo como o Legislativo, ao dissolver o Congresso Nacional, os legislativos estaduais e municipais. Todos os antigos governadores, com exceção do novo governador eleito de Minas Gerais, foram demitidos e, em seu lugar, nomeados interventores federais.

conjunto, publicaram uma Legislação fragmentada e direcionada de forma separada para cada grau ou ramo do ensino.

As leis orgânicas do ensino constituíram-se numa série de decretos-leis que começaram a ser emitidos durante o Estado Novo e se completaram após o seu término. O Estado Novo durou de 1937 a 1945; as leis orgânicas, foram decretadas entre 1942 a 1946. Basicamente, as leis orgânicas, chamadas de *Reforma Capanema*, consubstanciaram-se em seis decretos-leis que ordenavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Foi uma reforma elitista e conservadora (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 83).

Com relação ao ensino primário dividiu-se a escolarização em fundamental e supletiva, destinando aquela, de acordo com Chagas (1984, p. 53) às crianças de 7 a 12 anos e a esta aos adultos e adolescentes maiores de 13 anos. “[...] A fundamental compreendia quatro anos de curso elementar e um do complementar que era, no fundo, o anterior ‘cursinho’ de adestramento para o exame de admissão ao ginásio”.

De acordo com Beisiegel (2002), a partir de 1940 a expansão urbana provocou um gradual aumento da procura por matrículas no sistema de ensino. Para o autor, o período foi marcado por uma acentuada transformação do mercado de trabalho, com progressiva multiplicação de oportunidades de emprego nas burocracias das empresas públicas e privadas. Assim, a passagem pela escola secundária começava a ser compreendida pelas populações urbanas como principal recurso de ascensão social para os filhos. Ao analisar a citada expansão, Beisiegel (2002, p. 36) explica que:

Até então, esse tipo de escola era mantido quase que exclusivamente por entidades privadas, leigas ou confessionais. Mas, com o crescimento da procura entre significativos contingentes da população urbana que não tinham recursos para o pagamento das anuidades do ensino privado, as pressões sobre a oferta concentravam-se agora sobre o Governo do Estado. Encampadas pelos políticos que disputavam o voto popular essas reivindicações provocaram intenso processo de criação de escolas secundárias públicas estaduais.

A ampliação da rede de escolas públicas de Ensino Secundário ganhou crescente impulso a partir de 1930, especialmente após a democratização em 1946 e acabou por contribuir com transformações em toda a organização formal do sistema escolar no país. “[...] A expansão do ensino de nível médio e a não desprezível contribuição dos exames supletivos colocaram às portas do ensino superior um crescente número de candidatos” (BEISIEGEL, 1997, p. 387).

Vários foram os fatores que se somaram para ampliar a procura pelo ingresso no Ensino Superior. Para melhor compreender esse fenômeno, é importante fazer uma análise contextual das circunstâncias econômicas que sobre ele exerceram alguma influência.

No Brasil o processo de monopolização da economia ou de concentração de capitais e de controle de mercados, pelo qual as possibilidades de concorrência ficam cada vez mais limitadas, foi acelerado pela ação dos capitais externos e do Estado que, entre outras medidas, estabeleceu condições legais para a existência de empresas que tornavam inviáveis os pequenos negócios bem como manipulava condições de crédito, políticas de incentivos e subsídios. Pouco a pouco, um número reduzido de empresas garantiu a ocupação de espaços econômicos antes preenchidos por numerosas empresas industriais. A expansão e a fusão de grandes cadeias foram inviabilizando, progressivamente, os pequenos negócios ou iniciativas.

À medida que o processo de monopolização avançava, menos viável ficava o crescimento ou a sobrevivência dos negócios resultantes de investimentos da escala das camadas médias. Logo, essas tiveram estreitados seus canais de ascensão social pela reprodução do pequeno capital, constituído pela poupança, num negócio próprio na indústria, no comércio ou na prestação de serviços.

Diante dessa situação, as classes médias deslocaram suas esperanças e projetos em outra direção: a ascensão nas burocracias de grandes empresas e do Estado. Mas, a admissão e promoção nessas são reguladas, entre outros mecanismos, pelos requisitos educacionais. Para disputar a promoção nas burocracias públicas e privadas, as camadas médias passaram a procurar os diplomas como um requisito cada vez mais necessário, não garantindo a ascensão, mas permitindo que ela fosse postulada.

Para Chagas (1984, p. 53) o Ensino Secundário era o único a ensejar efetiva circulação horizontal e vertical, pois todos os demais ficavam circunscritos ao seu próprio âmbito ainda quando eventualmente algum trânsito se admitisse para o mesmo nível ou para nível mais alto. Utilizando de trechos da própria Legislação o autor afirma:

[...] seu objetivo centrava-se na ‘formação da personalidade adolescente’, mas endereçava-se à ‘preparação de individualidades condutoras’ e, portanto, ‘dos homens portadores das concepções e atividades espirituais que é preciso infundir nas massas’. Como se houvesse uma adolescência predestinada a conduzir e outra marcada para ser conduzida.

Organizou-se um ginásio de quatro anos como base para um colégio de três. Era o terceiro momento de uma evolução, se considerarmos que em Rocha Vaz tivemos a distribuição de 5 + 1 e em Francisco de Campos a de 5 + 2, antes de chegar a essa de 4 + 3. O caráter preparatório do 2.º ciclo apresentou-se mais atenuado; de uma parte, pela sua divisão em apenas dois “cursos” – o Científico e o Clássico – que substituíram os três ou mais

complementares vinculados diretamente a carreiras de nível superior; de outra, pelo sentido mais acentuado de formação geral que ambos passaram a revestir.

Na visão de Ghiraldelli Júnior (2001), a ampliação do parque industrial e a crescente urbanização reclamavam por mão-de-obra técnica o que levou o governo ao esforço de fornecer ensino profissionalizante às classes menos favorecidas. Além de cuidar do Ensino Secundário e primário, o corpo jurídico incluiu em seu ordenamento um sistema de ensino profissionalizante.

Chagas (1984) explica que muitas foram as soluções comuns ao Ensino Secundário e aos ramos do ensino profissional. Sintetizando os fundamentos desta afirmação, ele cita que ambos possuíam dois ciclos paralelos; os currículos eram estabelecidos em leis e os programas das disciplinas, com as correspondentes instruções metodológicas, eram fixados nacionalmente em portarias ministeriais. Na sua visão, o currículo do ensino profissionalizante continha ainda uma preocupação em propiciar uma formação humana, apresentando uma base de cultura geral que repetia o conteúdo do secundário ajustado aos objetivos dos cursos.

Na análise de Ghiraldelli Júnior (2001, p. 87) as classes médias que com maior frequência procuravam a escola pública não estavam interessadas na profissionalização precoce. “[...] Alimentadas pelo desejo de ascensão social de modo individual, as classes médias se esforçavam por manter os filhos no ensino secundário, propedêutico ao ensino superior”.

O autor explica que o caráter centralizador do Estado possibilitou por meio da criação das Leis Orgânicas a consagração do dualismo educacional.

[...] E o que era o dualismo educacional? Era, nas letras da Reforma Capanema, a organização de um sistema de ensino bifurcado, com um ensino secundário público destinado às elites condutoras e um ensino profissionalizante para as classes populares (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 84).

O modelo ratificado pelas Leis Orgânicas representou, apesar do caráter de reforma, apenas a reafirmação da organização do sistema educacional dualista historicamente instituído desde o período colonial e mantido ao longo do Império bem como nos primeiros anos da República.

Segundo o autor, para as elites o caminho era simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior. Já para as

classes populares, caso escapassem da evasão, seria do primário aos diversos cursos profissionalizantes, sendo que cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior da mesma área. “[...] A legislação era clara: a escola deveria contribuir para a divisão de classes e, desde cedo, separar pelas diferenças de chances de aquisição cultural, dirigentes e dirigidos” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 86).

Beisiegel (1997) explica que esta organização do sistema escolar instituía duas barreiras; uma no plano vertical, na passagem do primário para o primeiro ciclo do nível médio, quando o exame de admissão surgia como um obstáculo real no acesso ao Ensino Secundário e outra no plano horizontal, caracterizada pela separação entre diferentes ramos do ensino de nível médio.

Ao pontuar a Reforma Capanema, Kuenzer (2002, p. 28) explica que esta promoveu o ajuste entre as propostas pedagógicas então existentes para a formação de intelectuais e trabalhadores e as mudanças que estavam ocorrendo no mundo do trabalho. “Para as elites, são criados os cursos médios de 2.º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior”.

Com as leis orgânicas, a formação profissional destinada aos trabalhadores instrumentais passou também a contar com alternativas em nível médio de segundo ciclo. Como exemplos, Kuenzer (2002, p. 28) cita: o agro-técnico, o comercial-técnico, o industrial-técnico e o normal, e ela enfatiza: “[...] que não davam acesso ao ensino superior”.

Cunha (1979) afirma que as Leis Orgânicas continham meras promessas de articulação de todos os ramos do Ensino Médio com o Superior, uma vez que o Ensino Secundário continuava sendo o caminho para a universidade. O conferencista explicou que os ramos profissionais poderiam dar acesso, mediante a aprovação nos vestibulares, somente a cursos considerados adequados com a formação anterior.

Em Parecer publicado em 1962, tendo como relator responsável o educador Valnir Chagas, o Conselho Federal de Educação (CFE) pontuou da seguinte forma a questão do dualismo educacional:

No Brasil, o dualismo de orientações tem-se manifestado de várias formas, ao longo de três etapas claramente definidas. De início, a simples escola primária bastava como elemento de contraste para ‘distinguir’ as classes mais favorecidas, já que o povo ainda a ignorava inteiramente. Em seguida, à medida que as camadas populares manifestavam maior interesse pela educação elementar, a despeito do analfabetismo reinante, instituiu-se para as chamadas *elites* a escola secundária, que já qualificava para as poucas faculdades existentes. Cedo, porém, a educação do povo atingia também o nível médio, surgindo em conseqüência um novo sistema paralelo e estanque – o ensino técnico-profissional, feito em sua quase totalidade por

meio de aulas noturnas – que ‘apenas’ preparava para o trabalho, sem conduzir à escola superior, ficando assim preservado o caráter discriminatório do curso ‘propriamente’ secundário (PARECER/CFE n.º 58/1962).

O acesso ao Ensino Superior, ou seja, a continuidade dos estudos dava-se exclusivamente pelo domínio de conteúdos gerais das ciências, das letras e das humanidades, definidos segundo os padrões da época como os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolveriam as funções dirigentes. Desta forma, não se admitia como ciência o saber próprio de um campo específico de trabalho. O candidato ao Ensino Superior deveria: “[...] provar competência em línguas (português, latim, grego, francês, inglês e espanhol), ciência e filosofia (matemática, física, química, história natural, história geral, história do Brasil, geografia geral e do Brasil, filosofia) e arte (desenho)” (KUENZER, 2002, p. 28).

A dualidade estrutural configurou-se, na visão de Kuenzer (2002), como a grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional na rede pública ou privada.

O estudo de Kuenzer (2002) veio a reafirmar as constatações de Chagas (1984) que em suas pesquisas pontua que o primeiro ciclo de um ramo profissional não dava ingresso no colégio e só conduzia ao segundo ciclo desse próprio ramo. “[...] Por outro lado, o colégio abria caminho para todos os cursos superiores, enquanto o diploma de técnico ou de professor primário só dava acesso, em nível superior, para carreira ‘diretamente relacionada com o curso concluído’” (CHAGAS, 1984, p. 56).

A Revolução de 1930, através da reforma Campos, não apenas manteve o dualismo ‘escola profissional – escola secundária’, como acentuou nesta última o caráter de ancila da Universidade. Somente a partir de 1942 começou a impor-se entre nós o princípio da equivalência, segundo o qual os estudos feitos a um mesmo nível, embora calcados em ‘matérias’ diversas, dão ao aluno um ‘equivalente’ grau de maturidade. Tal era, porém, o predomínio da escola secundária acadêmica sobre as demais formas de ensino médio, que, em todas as providências adotadas para observância de norma tão salutar, o que realmente se praticou foi o que chamaremos o princípio da uniformidade, isto é, a idéia de que só a escola secundária tradicional constitui autêntico ensino médio e só ela, portanto, deve legitimamente conduzir à Universidade (PARECER/CFE n.º 58/1962).



Refletindo um surto de desenvolvimento alcançado pelo país na década de 1950 e de uma relativa valorização do ensino profissional, principalmente ao nível do segundo ciclo, deu-se, segundo Chagas (1984, p. 59), um pequeno mas importante passo na direção de superar o dualismo com a cogitação da equiparação entre os diferentes ramos do Ensino Secundário. Permitiu-se em 1953 que os portadores do diploma de técnico se candidatassem ao concurso vestibular, “[...] porém exigiu-se o prévio ‘exame das disciplinas que bastassem para completar o curso secundário’”. A suposta equivalência ficava, desse modo, condicionada a uma uniformização de saberes por parte do aluno.

De acordo com as disposições contidas no Parecer n.º 58/1962 do Conselho Federal de Educação, na medida que o povo alcançava a escola média em suas modalidades, as escolas superiores pouco a pouco tornavam-se o último reduto do ensino para qualificação social. O relator pontuou que a Lei n.º 1.821, de 12 de março de 1953, acenou com a possibilidade de equiparação, mas logo a subordinou ao exame das disciplinas que bastassem para completar o curso secundário.

Condicionando, assim, a equivalência a uma ‘uniformização’ que se fizesse *a posteriori*, a lei tornou-se pedagogicamente autocontraditória e, o que é pior, falhou em seu objetivo mais alto de valorizar o ensino técnico ao lado do ensino acadêmico. Na prática, o que se viu foi exatamente o oposto: a ‘secundarização’ crescente da escola profissional, para fugir às adaptações, sem pelo menos a correspondente ‘desacademização’ da escola secundária, cada vez mais apegada ao tradicionalismo de um estudo livresco que ignorava as características da vida nacional e o tipo novo de aluno que lhe cabia educar (PARECER/CFE n.º 58/1962).

Mesmo diante das restrições, a mudança não deixava de ser, na visão de Chagas (1984, p. 59), uma atitude revolucionária dentro do rígido quadro de separação que prevalecera até aquele momento. “[...] Ademais, já não havia uma tipificação estrita de escolas por cursos e, em muitos casos, expressamente se admitia o aproveitamento de estudos feitos em outros ‘ramos’ e no secundário”.

### **3.6 A equiparação**

A tendência à eliminação dos diferentes tipos de escola de nível médio encontrou, para Beisiegel (2002), alguma expressão na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961). O dualismo no sistema educacional sofreu uma significativa alteração com a promulgação da LDB naquele ano. Somente a partir dela é que o Ensino Médio técnico foi equiparado ao Ensino Médio propedêutico, oportunizando aos egressos daquela

modalidade de ensino a possibilidade legal de prestarem exames vestibulares ao Ensino Superior sem a obrigação prévia de demonstrar domínio do conteúdo das disciplinas presentes no currículo do ensino secundário, ou seja, sem adaptações.

Cunha (1979) ilustra que a regulamentação do vínculo entre os variados ramos do Ensino Médio e o Ensino Superior, ligação essa iniciada em 1950 e ampliada em 1953, foi finalmente alcançada em 1961 quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional os tornou equivalentes para efeito de candidatura ao Ensino Superior. Desde então foi possibilitado ao concluinte de um curso técnico agrícola, por exemplo, inscrever-se nos exames vestibulares dos cursos de agronomia, como anteriormente, direito, engenharia, economia, belas artes ou qualquer outro.

Pela primeira vez, a legislação educacional reconhecia a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos para fins de prosseguimento de estudos. A lei também permitiu que o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) organizassem seus cursos, cumprindo as exigências legais, afim de obter a equivalência aos níveis primário e médio.

A equiparação dos ramos do Ensino Secundário intensificou o debate quanto à questão do acesso ao Ensino Superior contida de forma superficial na LDB/1961. O art. 69 da Lei n.º 4.024, que regulamentava a admissão junto ao Ensino Superior, foi posteriormente complementado pelo parecer 58/1962 do CFE. A partir de uma perspectiva histórica, o Parecer aborda e estabelece as diretrizes sobre questões referentes à competência e à forma de realização dos concursos de habilitação.

Quanto a competência, o Parecer estabeleceu que o concurso de habilitação constituía matéria dos estatutos e regimentos de cada instituição de Ensino Superior em virtude do princípio da autonomia conferida a estas entidades por força do art. 80 da Lei n.º 4.024/1961.

Com relação à forma de realização dos exames, as disposições do Parecer afirmam que em apenas um artigo, e sem que o concurso de habilitação nele figurasse sequer em primeiro plano, a LDB/1961 modificou substancialmente os critérios de admissão aos cursos superiores. O seu artigo 69 estabelecia (alínea a) que os cursos de graduação deveriam estar abertos à matrícula de candidatos que houvessem concluído o ciclo colegial ou equivalente e obtido classificação em concurso de habilitação. De acordo com Valnir Chagas, na condição de relator do Parecer, duas foram as inovações que aí se encontravam: a consolidação do princípio da equivalência e a definição do próprio vestibular como estágio de classificação

“[...] ambas profundamente vinculadas aos reclamos da doutrina pedagógica e à exigência nacional de uma educação verdadeiramente democrática” (PARECER/CFE n.º 58/1962).

Nos termos do Parecer n.º 58/1962, a Lei de Diretrizes e Bases por fim consagrou o princípio da equivalência dando um passo decisivo para, nas palavras do relator: o ideal da escola única brasileira. Atendidos no próprio currículo os pressupostos da equivalência<sup>9</sup>, assegurou-se por fim a articulação direta de todos os cursos médios, seja do primeiro para o segundo ciclo (art. 37) ou deste para a escola superior (art. 69, alínea a).

Em dados contidos no já citado Parecer do Conselho Federal de Educação, dos 61.101 alunos que concluíram o segundo ciclo em 1960, apenas 37,7% procediam da escola secundária, sendo os restantes 62,3% oriundos dos outros ramos do Ensino Médio. Esses números permitem construir uma noção do tamanho das conseqüências advindas da equiparação. Abriu-se a possibilidade para um grande número de estudantes, que até então eram impedidos de disputar os vestibulares, de tentar chegar ao Ensino Superior.

A equivalência modificou substancialmente o concurso de habilitação na fase preliminar das inscrições pois permitiu o aumento do número de candidatos que concorriam às vagas oferecidas pelas faculdades e universidades. Contextualizado historicamente no início dos anos 1960, o relator Valnir Chagas afirma que:

É certo que, na perspectiva de um país cujos habitantes seguem estudos superiores na base de 0,15%, o acréscimo daí resultante ainda pouco representa. Só ele, entretanto, já basta para impor uma reformulação do próprio conceito de vestibular, como ponto de partida de um planejamento mais ambicioso, que, evitando inclusive a subutilização dos recursos disponíveis, leve um número cada vez maior de brasileiros a receber educação superior (PARECER/CFE n.º 58/1962).

Houve por parte do parecerista a preocupação em expressar o descontentamento com a eliminação sistemática da maioria dos que chegavam às portas das universidades. Era como se a sociedade não necessitasse deles. Os 61.101 (sessenta e um mil cento e um) estudantes que concluíram cursos de nível médio em 1960 era o que restava, segundo números do Parecer, de 2.087.964 (dois milhões, oitenta e sete mil, novecentos e sessenta e quatro), portanto, 2,9% dos que haviam se matriculado na escola primária em 1950. “[...]”

---

<sup>9</sup> Os dois ciclos do ensino médio passaram a ter a mesma nomenclatura, ginásial e colegial, conforme dispõem os seus artigos 34, 44 (§ 1.º), 49 e 53 (alíneas a e b); as duas primeiras séries do ginásio terão, doravante, currículo idêntico para todos os cursos (art. 35, § 3.º), o que lembra a solução inglesa do pós-guerra, contida na famosa *Educational Reconstruction*; obrigatoriamente, as duas últimas séries do mesmo primeiro ciclo incluirão quatro e o colégio cinco matérias do secundário (art. 49, §§ 1.º e 2.º); e este, reciprocamente, terá em ambos os ciclos uma disciplina ou prática educativa de natureza vocacional (art. 44, § 2.º) (PARECER/CFE n.º 58/1962).

Somente esta circunstância já os tornava por demais preciosos para que os desperdiçássemos com muita largueza” (PARECER/CFE n.º 58/1962). Deles só foram aproveitados em 1961, nos cursos superiores, pouco mais de um terço, ou seja, 22.583 (vinte e dois mil quinhentos e oitenta e três), segundo as estatísticas oficiais. Com base nesses dados é que o vestibular foi redefinido em termos de classificação.

Buscou-se na argumentação do relator justificar esta segunda inovação. Ele aponta a convergência de motivos associados à política educacional juntamente com razões de ordem pedagógica. O parecerista afirma que nem todo jovem situado no grupo etário de 18/19 anos, pelo simples fato de haver concluído os estudos de nível médio, deve necessariamente ter ingresso na universidade.

Nos Estados Unidos, por exemplo, onde possivelmente já se empreenderam os mais acurados estudos sobre o problema – refere o professor Conant que o número dos *academically talented* não ultrapassa 20% da população escolar da *high school*. Se tal comprovação vem justificando uma generalizada preocupação dos educadores americanos, para identificar esses 20% com a maior precisão possível, imagine-se o que de cuidados ela não deve inspirar no Brasil, país onde a escola superior, conquanto indispensável, já constitui um investimento altamente oneroso para a comunidade. No mínimo, visto que de passagem situamos a questão em termos de investimento, será preciso que adotemos rigorosos critérios de rentabilidade para oferecê-la completa aos candidatos que sejam, realmente, os mais bem dotados dentre os que terminam a escola de segundo grau (PARECER/CFE n.º 58/1962).

Kuenzer (2002, p. 29) alerta para o fato de que, embora se constitua em inequívoco avanço, a equivalência não supera a dualidade estrutural tal como alguns autores defendem uma vez que, em sua visão, continuaram a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientelas, voltados para necessidades bem definidas da divisão de trabalho, “[...] de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos”.

### **3.7 Estado Militar e as Reformas Educacionais**

O ano de 1964 marcou o fim de um período e o início de uma nova etapa da história política e social brasileira. O modelo populista presente desde o fim da Era Vargas foi substituído por um regime autoritário, instituído por força de um amplo movimento no qual estiveram engajados empresários, intelectuais, políticos e militares.

O Estado Militar durou 21 anos. Iniciou-se em 31 de março de 1964 com o golpe<sup>10</sup> que depôs o presidente João Goulart e teve seu fim com a eleição indireta, via Colégio Eleitoral, de Tancredo Neves e José Sarney em janeiro de 1985.

Ao promover uma síntese histórica da presença das forças armadas, notadamente do exército, no cenário político brasileiro, Germano (1993) afirma que esta tornou-se significativa a partir da segunda metade do séc. XIX com a Guerra do Paraguai (1865-1870) e destaca a participação dos militares em outros importantes episódios tais como: a abolição da escravidão (1888); a Proclamação da República (1889); o fim da República Oligárquica (1930); a implantação do Estado Novo (1937); a deposição (1945) e o posterior suicídio de Getúlio Vargas (1954) e finalmente na condução do golpe de Estado em 1964.

No período de 1961 a 1964, a nação brasileira esteve cada vez mais envolvida em uma crise, caracterizada por Brum (2000, p. 257) como “[...] de difícil superação”. Para o autor o país havia chegado a uma espécie de encruzilhada histórica. Afloravam, segundo ele, as contradições. Distintas forças econômicas e sócio-políticas disputavam a hegemonia nacional em meio a um clima de desconfiança, agitação, confusão e radicalização ideológica. “[...] O governo mostrava-se inseguro e sua ação insuficiente e ineficaz, em face de um quadro de ebulição sócio-política e demandas exacerbadas”.

A crise teve o seu prelúdio na eleição de Getúlio Vargas em 1950; seu momento trágico no suicídio do presidente em 24 de agosto de 1954; seu estopim na renúncia intempestiva do presidente Jânio Quadros em 25 de agosto de 1961, seguida do veto militar à posse do vice-presidente; e seu desfecho no golpe de 1964, que depôs o governo de João Goulart. No centro da disputa, o rumo que deveria ter o desenvolvimento brasileiro (BRUM, 2000, p. 257).

Alves (1989) explica que o governo de João Goulart promoveu uma série de restrições aos investimentos multinacionais, configuradas, entre outras medidas, numa severa política de controle das remessas de lucros, de pagamentos de *royalties* e de transferências de tecnologia, assim como em legislação antitruste e em negociação para a nacionalização de

---

<sup>10</sup> A deposição do presidente João Goulart, em abril de 1964 foi na época vista como um golpe de Estado, mas também como uma revolução. Nos textos oficiais e daqueles que de alguma forma apoiaram ou foram beneficiados pela mudança política, o movimento civil e militar constituiu-se em uma revolução. No entanto, para os outros atores e setores sociais que foram derrotados ou de alguma forma atingidos, o que ocorreu foi definitivamente um golpe. O uso da expressão golpe tornou-se hegemônica na medida em que os intelectuais contemporâneos entendem que a mudança do governo foi promovida mediante uma violação da Constituição legal do Estado.

grandes corporações estrangeiras. “[...] Adotou também uma política nacionalista de apoio e concessão de subsídios diretos ao capital privado nacional, sobretudo aos seus setores não vinculados ao capital estrangeiro” (1989, p. 21).

A autora indica que pelo final dos anos 1950 e início dos anos 1960 aumentara significativamente a mobilização de setores anteriormente marginalizados da população brasileira. Segundo a pesquisadora, sindicatos rurais e ligas camponesas formaram-se em regiões agrícolas e trabalhadores urbanos organizaram-se no interior da estrutura sindical oficial ou em movimentos paralelos. “[...] O período Goulart foi fértil para a organização da classe trabalhadora; um governo que buscava o apoio dos trabalhadores criava um clima político que permitia o desenvolvimento de formas de organização mais profundas e efetivas” (ALVES, 1989, p. 22).

A rápida organização da classe trabalhadora e do campesinato assustou as classes mais altas que, de acordo com Alves (1989, p. 22), “[...] nunca antes haviam sido forçadas a mínimas concessões em questões como salários, condições de trabalho ou mesmo organização sindical”.

O sistema de democracia formal que vigorava no país desde o fim do Estado Novo, em 1946, passou a sofrer constantes crises institucionais. A maior participação de setores da sociedade até então marginalizados pôs em confronto exigências e interesses irreconciliáveis num sistema de desenvolvimento dependente-capitalista (ALVES, 1989, p. 22).

Foi em reação a este tipo de crise que as classes associadas ao capital internacional, definidas por Alves (1989) como clientelísticas, vieram a desempenhar um papel decisivo na criação e desenvolvimento de uma forma autoritária de capitalismo de Estado com a finalidade de garantir um modelo altamente explorador de desenvolvimento dependente.

Com a chegada dos militares ao poder, processou-se a exclusão política da sociedade. Brum (2000, p. 305) observa que foram gradativamente fechados os possíveis canais de acesso ao Estado aos seguimentos populares. “[...] exerceu-se rigoroso controle sobre as universidades, os meios de comunicação e as manifestações culturais e artísticas”. Iniciou-se, em nome da segurança nacional<sup>11</sup> uma violenta desarticulação dos movimentos

---

<sup>11</sup> Alves (1989) identifica a origem da doutrina de segurança nacional no Brasil ainda no séc. XIX. No entanto, afirma que esta assumiu um contorno específico no séc. XX especialmente a partir do fim da Segunda Guerra Mundial. A doutrina foi difundida no Brasil pela atuação da Escola Superior de Guerra (ESG) e incorpora um abrangente corpo teórico constituído de elementos ideológicos associados ao contexto internacional marcado pela Guerra Fria. Visava legitimar a existência de um Estado autoritário com a capacidade de defender ou dar

sociais de caráter popular promovendo intervenções em sindicatos, movimentos camponeses, organizações estudantis e demais entidades da sociedade civil. Na ótica de Brum (2000), o regime assumiu uma postura e desenvolveu uma ação despolitizante viabilizando a centralização do poder.

Na análise de Ghiraldelli Júnior (2001, p. 169) o desenvolvimento econômico sob o capitalismo monopolista dependente exigiu a implantação do que ele definiu como “[...] paz social”. O autor explica a expressão como sendo o “[...] aniquilamento das organizações e canais de participação populares capazes de influir em decisões governamentais”.

### **3.7.1 A Reforma Universitária de 1968**

Sob o ponto de vista de Ghiraldelli Júnior (2001), o período ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional.

Para Germano (1993) o controle militar sobre o Estado implica uma determinada forma de dominação e, por conseguinte, de atuação prática em diversos campos da vida econômica, social e política do país, na qual se situa a política educacional<sup>12</sup>. Dentro dessa perspectiva, o autor buscou sintetizar alguns dos principais traços que marcaram a política educacional do Regime Militar apontando as seguintes características: 1) Controle político-ideológico da educação escolar em todos os níveis. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata entre educação e produção capitalista. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando na prática o discurso de valorização da educação escolar bastante difundido na época.

Uma vez instaurado o governo Castelo Branco em 1964, desencadeou-se a repressão ao movimento estudantil e, mais ainda, ao movimento operário. “[...] Se, em relação aos

---

respostas eficazes frente à [...] ameaça do comunismo internacional e seus aliados internos” (BRUM, 2000, p. 302).

<sup>12</sup> Segundo Germano (1993) ao pretender investigar as relações entre Estado e educação no Regime Militar, toma-se como objeto de estudo a política educacional adotada pelos vários governos militares que exerceram o comando do Estado brasileiro.

políticos, o processo de aniquilamento começou pela cassação dos direitos políticos, em relação aos estudantes se aos operários a prisão e a morte não foram fatos raros” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 171).

As manifestações estudantis foram severamente reprimidas. Germano (1993, p. 114) narra que no dia seguinte ao golpe de 1964 a sede da UNE (União Nacional dos Estudantes) no Rio de Janeiro foi invadida e incendiada e que em novembro do mesmo ano a Lei Suplicy colocou a UNE e as Uniões Estaduais de Estudantes (UEEs) na ilegalidade e criou novos órgãos de representação estudantil atrelados às autoridades governamentais. O interesse do governo era segundo o autor de aniquilar a tradicional capacidade de luta do movimento estudantil organizado “[...] tentando coibir o potencial crítico e contestatório dos estudantes”.

Destacando resumidamente os principais momentos de reação dos estudantes, Germano (1993) enfatiza os anos de: 1) 1966, quando se esboçaram maiores movimentos contra o autoritarismo e a política educacional dos militares, somando-se ainda a luta contra a Lei Suplicy; 2) 1967, momento em que começaram as mobilizações contra os acordos MEC-USAID<sup>13</sup> e outros aspectos da política educacional, como a privatização do ensino e 3) 1968, diante das grandes mobilizações promovidas nas principais cidades do país, com destaque para a passeata ocorrida em 28/03, dia do sepultamento do estudante Edson Luis morto pela política e a passeata dos 100.000 (cem mil) em junho, ambas realizadas no Rio de Janeiro.

Os estudantes em geral protestavam contra a ditadura e contra o imperialismo norte-americano. No campo específico da educação colocavam como prioridades a expansão do Ensino Superior e a reforma universitária. “[...] Daí as constantes passeatas dos chamados excedentes, que haviam sido aprovados no vestibular mas que não tinham acesso à universidade por falta de vagas” (GERMANO, 1993, p. 114).

Com a aplicação do modelo de seleção e ingresso no Ensino Superior até então existente, um grande número de alunos aprovados nos exames de vestibular não conseguiam garantir as suas matrículas pela falta de vagas. Estes estudantes aprovados, mas sem o direito de se matricular formavam o grupo dos chamados excedentes, que engrossavam as passeatas de protesto contra o regime militar.

---

<sup>13</sup> Durante o regime militar, o governo brasileiro buscou celebrar alianças com a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional, com o objetivo de garantir um maior controle do sistema educacional o que resultou na celebração dos acordos chamados MEC-USAID. De acordo com Cunha e Góes (1989, p. 33) esses acordos cobriam todo o espectro da educação nacional, ou seja, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos.



Mesmo submetidos à repressão, os estudantes insistiam na bandeira da reforma universitária que representava uma das propostas contidas no plano de reformas do governo de João Goulart<sup>14</sup>. Dentre as principais reivindicações encontrava-se o aumento do número de vagas oferecidas pelas universidades e faculdades; em outras palavras, a maior democratização do acesso ao Ensino Superior. Ghiraldelli Júnior (2001) considera que os estudantes subestimaram a capacidade de movimentação rápida por parte das autoridades no sentido de se adiantar às aspirações dos grupos interessados e propor medidas capazes de desmobilizar a organização da sociedade civil.

No contexto do movimento pela reforma universitária encabeçada pela UNE foram realizados dois Seminários Nacionais sendo o primeiro em maio de 1961 em Salvador; e o segundo, em Curitiba, em março de 1962. Como resultado desses foram elaboradas duas cartas de sugestões que em geral coincidiam com as demandas de modernização do Ensino Superior. A partir da investigação de Germano (1993), é possível resumi-las da seguinte forma: 1) organização do regime departamental; 2) instituição do trabalho docente e discente em tempo integral; 3) extinção da cátedra vitalícia; 4) estruturação da carreira do magistério a partir de cursos de pós-graduação; 5) remuneração justa para os professores e assistência ao estudante; 6) garantia da autonomia universitária e ainda, 7) a matrícula por matéria em substituição ao regime seriado.

Com o desmantelamento das entidades de representação da sociedade civil a universidade tornou-se, rapidamente, um pólo de resistência ao regime ditatorial. O governo Costa e Silva percebeu que as medidas policiais não eram suficientes para conter a onda de protestos e, antecipando-se à organização dos grupos interessados em mudanças, criou o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU)<sup>15</sup> por meio do Decreto 62.977 em 02/07/1968.

O general Costa e Silva designou pessoalmente os membros do GTRU. O grupo formou-se com os nomes de Roque Spencer Maciel de Barros, Valnir Chagas, Newton Sucupira, Fernando Ribeiro do Vale, Fernando Bastos de

---

<sup>14</sup> De acordo com o estudo de Germano (1993), a UNE sempre se bateu em favor de uma reforma universitária. Esta luta se intensificou em princípios dos anos 60, quando a reforma universitária foi incluída entre as reformas de base reivindicadas pelos setores progressistas da sociedade brasileira, num momento de crise do Estado populista. Nesse contexto, a UNE realizou dois Seminários Nacionais de Reforma Universitária: o primeiro em maio de 1961 em Salvador; e o segundo, em Curitiba, em março de 1962, com base nos quais foram elaboradas as Cartas da Bahia e do Paraná.

<sup>15</sup> O grupo de trabalho encarregado dos estudos preparatórios e da elaboração dos anteprojetos referentes à reforma do ensino superior foi criado a 02 de julho de 1968, por decreto presidencial, no auge da crise estudantil que sacudia o País (SOUZA, 1981, p. 153-154).

Ávila e João Paulo dos Reis Velloso. Foram nomeados também dois estudantes que, obviamente, se recusaram a participar (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 172).

Todo o aparato repressivo, montado pelos integrantes do pacto político autoritário para uma maior exploração da força de trabalho e aceleração do processo de concentração do capital, passou também a servir para colaborar com a centralização das decisões nas diversas áreas ministeriais, em especial na educação. De fato, foram de órgãos centralizados e fechados que nasceram o que o autor chamou de “[...] monstruosidades legislativas” (p. 170) consubstanciadas nas Leis 5.692/71 e 5.540/68.

A concepção de reforma universitária expressa pelo grupo de trabalho, conforme Souza (1981) propunha fundamentalmente a racionalização das atividades universitárias a fim de lhes conferir maior eficiência e produtividade, constituindo preocupação básica a transformação da universidade num centro de preparação técnico-profissional<sup>16</sup>.

A autora explica que, segundo a definição de princípios do Relatório produzido pelo GTRU, as principais modificações de estrutura acadêmica previam: 1) matrícula por disciplina e controle acadêmico por meio de créditos; 2) acesso à universidade por meio do vestibular unificado (quer no conteúdo, quer na forma de sua realização); 3) estímulo à monitoria, destinada a ser mecanismo de recrutamento de docentes entre alunos; 4) substituição da cátedra pelo departamento, organismo que deveria programar as atribuições de ensino e pesquisa dos docentes, etc.

Souza (1981, p. 157) afirma que todo esse conjunto de medidas com relação à estrutura universitária visava atender a dois aspectos: “[...] o da massificação do ensino superior e da preservação daquilo que o Relatório denomina alta cultura”.

[...] O relatório vai demonstrar a preocupação do grupo de trabalho em resolver esse impasse: ‘De um lado a universidade não pode fugir à contingência de absorver o fluxo crescente de candidatos, conforme o ideal democrático, de outra parte para ser fiel a uma de suas dimensões essenciais há de contribuir para a manutenção da alta cultura que permanece o privilégio de alguns’ (SOUZA, 1981, p. 157).

Assim, as medidas relativas à organização didático-administrativa visavam de acordo com a autora, principalmente atender o problema da ampliação das vagas, ficando por

---

<sup>16</sup>No geral, o que orientava o pensamento de tais elementos era a Teoria Geral de Administração de Empresas (Taylor-Fayol) aplicadas ao ensino, provindas dos relatórios dos técnicos americanos que, após o golpe de 31 de março passaram a transitar com desenvoltura pelos corredores palacianos ao lado da tecnoburocracia civil e militar brasileira (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 173).

ficando por conta do ensino de pós-graduação a seletividade e preservação dos níveis mais altos de conhecimento.

O Projeto Presidencial da Reforma Universitária entrou no Congresso na condição de ser discutida em regime de urgência (40 dias), caso contrário seria aprovada por decurso de prazo.

Ghiraldelli Júnior (2001, p. 174) destacou a atuação do deputado Mário Covas, líder do MDB na Câmara dos Deputados, “[...] no sentido de tentar denunciar que a reforma estava sendo enfiada ‘goela abaixo’ do Parlamento”. O projeto acabou passando com o consentimento da ARENA (Aliança Renovadora Nacional), partido situacionista de apoio ao governo e de membros do MDB (Movimento Democrático Brasileiro), partido que representava um tipo de oposição consentida. Em 28 de novembro de 1968, foi decretada pelo Congresso Nacional a Lei 5.540 modificando a estrutura do Ensino Superior do País.

O golpe de 1964 foi planejado para, entre outros objetivos, viabilizar um projeto de exploração e de continuidade do modelo econômico capitalista dependente. Ghiraldelli Júnior (2001, p. 174) ressalta que a industrialização, feita sob o comando do capital internacional em associação ao capital nacional, pautou-se pela expansão de uma produção de bens-de-consumo duráveis. “[...] Não houve interesse em proporcionar a expansão de bens de consumo popular, a não ser para a exportação”.

O país passou a necessitar de uma crescente classe média que viesse a consumir os bens duráveis. O autor demonstra neste contexto a emergência de uma contradição: “[...] o desenvolvimento capitalista brasileiro se deu no sentido de um aumento substancial da velocidade de concentração de renda, bloqueando os canais ‘naturais’ de ascensão social capazes de ampliar a classe média” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 174-175).

O ensino superior passou a significar, cada vez mais, a chance de alguns setores ascenderem socialmente e, de outros, a de não descerem com tanta velocidade. A reforma universitária, incluída nas Reformas de Base no período janguista, direcionava-se no sentido de democratização do ensino superior. A reforma implantada pela ditadura através da Lei 5.580/68 foi no sentido contrário, apesar de dissimular suas intenções visando a abafamento da crise estudantil que se aguçou naquele ano. Crise esta que espelhou justamente os desejos dos setores médios em democratizar o acesso à universidade (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 175).

Ao enfatizar as mudanças instituídas pela Reforma Universitária, Germano (1993) as demonstra de forma sistematizada: 1) introduziu a estrutura departamental e extinguiu a cátedra; 2) adotou o sistema de créditos por disciplina e periodicidade semestral; 3) dividiu o curso de graduação em duas partes, um ciclo básico e um ciclo profissional; 4) modificou o

regime de trabalho dos professores com a introdução da dedicação exclusiva; 5) definiu as funções de ensino e pesquisa como indissolúveis no Ensino Superior.

Na interpretação do autor, a Reforma Universitária assimilou em grande parte as demandas estudantis. No entanto, chama a atenção para o fato de que tal assimilação não significa a continuidade do projeto anterior, ao contrário, “[...] ela representou a sua liquidação. A Reforma incorporou a estrutura e tentou inviabilizar um projeto de universidade crítica e democrática” (GERMANO, 1993, p. 123).

No contexto das transformações promovidas, as autoridades governamentais buscaram reduzir o problema dos excedentes, ou seja, aqueles que, apesar de aprovados no Vestibular, conforme a média exigida, não podiam efetivar a matrícula por falta de vagas. O sentido das mudanças administrativo-pedagógicas da Reforma Universitária era, em linhas gerais, a diminuição do custo médio do estudante, permitindo a expansão da matrícula a custos adicionais menores.<sup>17</sup>

Com a intenção de diminuir as pressões dos excedentes o governo militar, mesmo após a repressão das manifestações políticas de 1968, buscou ampliar as possibilidades de acesso ao Ensino Superior promovendo algumas iniciativas. Entre elas, Cunha (1979) pontuou as seguintes: 1) a publicação do Decreto-Lei n.º 405/1968, promulgado alguns dias após AI-5<sup>18</sup> que determinava a transferência de recursos financeiros adicionais às escolas superiores com fim de ampliação das vagas nos vestibulares de 1969; 2) a assinatura do Decreto-Lei n.º 574 de maio de 1969, que proibia a diminuição das vagas nos cursos superiores, a não ser com a autorização expressa do Conselho Federal de Educação; 3) facilitação para expansão do Ensino Superior privado; 4) unificação dos exames vestibulares; 5) a publicação do Decreto n.º 68.908/1971 que instituiu o vestibular classificatório e ainda 6) a adoção ampla das provas de múltipla escolha.

Com relação à expansão do Ensino Superior privado no quadro das iniciativas do Estado pós-1964, Germano (1993) destaca os relatórios de Rudolph Atcon e do Grupo de Trabalho denominado Equipe de Acessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Eapes).

---

<sup>17</sup> Este problema dos excedentes, na verdade ficou longe de ser resolvido, uma vez que a nova lei apenas usurpou o direito de matrícula dos estudantes já aprovados no Vestibular. De fato, o problema da democratização do ensino superior foi “resolvido” pela ditadura militar com o incentivo à privatização do ensino – na década de 70 o governo colaborou com a abertura de cursos de terceiro grau.

<sup>18</sup> Os Atos Institucionais, correspondiam a decretos jurídicos de caráter centralizador e autoritário, que se sobrepunham à Constituição Federal. Eles eram justificados como decorrência do exercício do poder constituinte, alcançado, segundo os argumentos dos militares pela força da revolução. O mais importante deles foi o AI-5 de 1968 que entre outras medidas atribuía ao presidente o poder de fechar o Congresso, as

Com relação à expansão do Ensino Superior privado no quadro das iniciativas do Estado pós-1964, Germano (1993) destaca os relatórios de Rudolph Atcon e do Grupo de Trabalho denominado Equipe de Acessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Eapes).

O relatório encomendado pelo MEC ao professor norte-americano Rudolph Atcon, concluído em 1966. A principal contribuição de Atcon diz respeito ao aspecto privatizante da política universitária do Regime. Em seu relatório ele afirma explicitamente: ‘Um planejamento dirigido à reforma administrativa da universidade brasileira, o meu entender, tem que implantar um sistema administrativo tipo empresa privada e não de serviço público. Porque é um fato inegável que uma universidade autônoma é uma grande empresa e não uma repartição pública’ (Atcon, 1966:82, apud GERMANO, 1993, p. 123).

O autor enfatiza o pronunciamento da Eapes manifestado da seguinte forma: “[...] Deve ser estimulada a criação de universidades particulares, prestando-lhes o governo auxílios, a fim de assegurar nelas vagas para os alunos pobres” (GERMANO, 1993, p. 124). Mesmo com a sugestão de que os recursos estariam assegurando benefícios para alunos pobres, o fato é que abriu-se a possibilidade para a iniciativa privada receber auxílio do governo.

De acordo com a exposição de Cunha (1979, p. 201) os critérios para autorização e reconhecimento das escolas superiores particulares foram “[...] afrouxados, permitindo que estas, responsáveis por 40% das matrículas, em 1962, reunissem 60% dos estudantes, em 1973”. Um bom exemplo do que ele chamou de afrouxamento foi a aprovação de estatutos de escolas superiores que exigiam pouca frequência às aulas, o que permitiu a concentração dessas em dois ou três dias na semana surgindo, em consequência, o que o autor definiu como “[...] faculdades de fim-de-semana”. Somente durante o ano de 1972 o Conselho Federal de Educação autorizou o funcionamento de mais de cem novas escolas superiores que, somando-se aos cursos autorizados a funcionar em escolas já existentes, prometiam o oferecimento de mais de 30 mil vagas na 1.<sup>a</sup> série.

Com relação à unificação dos exames vestibulares, o trabalho de Cunha (1979) narra que esses foram unificados por região e por tipo de curso, e pretendia chegar à realização de um exame único que servisse para todas as escolas do país em qualquer que fosse o curso. A realização de exames únicos para os candidatos a mais de uma escola eram uma tendência que

---

Assembléias Legislativas e as Câmaras Municipais, cassar mandatos, suspender os direitos políticos de qualquer pessoa, decretar estado de sítio. Além disso, suspendia o direito de *habeas-corpus* para crimes político se privava o Poder Judiciário de certas garantias, submetendo-o ao Poder Executivo.

limitava-se a São Paulo, onde foram unificados os de medicina, em 1964, e engenharia e ciências humanas, em 1967.

A unificação dos exames de cursos diferentes já vinha sendo feita na Universidade de Brasília desde a sua criação em 1961. Segundo Cunha (1979) a unificação dos vestibulares propiciou a expansão das matrículas na medida em que dispensava os estudantes de pagarem várias taxas de inscrição e de se deslocarem de uma cidade para outra, o que não era acessível a todos os candidatos. Além disso, evitava a existência de vagas a serem preenchidas em certas escolas e cursos, por falta de candidatos, divididos entre exames realizados nos mesmos dias.

Outra importante medida citada na obra de Cunha (1979, p. 201) foi a publicação do Decreto n.º 68.908/1971 que instituiu o Vestibular classificatório, medida destinada a atenuar a pressão dos candidatos aprovados nos exames vestibulares, mas não admitidos por falta de vagas. Esses excedentes engrossavam as manifestações dos estudantes, em 1968, por melhores condições de ensino, com graves desdobramentos políticos. “[...] Conseguiam, não raro, matricular-se mediante mandatos de segurança julgados a seu favor pelo judiciário”.

O autor explica que, pelas novas normas, os candidatos passaram a ser admitidos até o número pré-fixado de vagas, em ordem decrescente de novas médias, independentemente de nota mínima. Assim, deixou de existir a figura do aprovado não classificado, o excedente. As vagas ociosas, antes coexistentes com excedentes, foram preenchidas por candidatos que, de outro modo, seriam rejeitados pelo sistema seletivo.

Por último, Cunha (1979) destaca que as necessidades práticas de seleção de contingentes crescentes de candidatos, bem como os imperativos de se estabelecerem critérios de avaliação comuns a vários cursos, escolas e universidades, fez com que as provas de múltipla escolha se impusessem como indispensáveis. A racionalização técnica do processo seletivo levou ao registro das respostas diretamente em cartões de computador pelos próprios candidatos. A utilização desse tipo de prova, a múltipla escolha, e desse tipo de notação de resposta, o sinal X ou o borrão no espaço indicado, facilitou a muitos a obtenção de notas mais elevadas do que as obtidas caso o modo de seleção exigisse demonstrações, cálculos, redações, argumentações, explicações.

### **3.7.2 A Reforma do Ensino Médio em 1971**

Na década de 1970, novas mudanças foram implementada no cenário educacional brasileiro especialmente no campo do Ensino Médio. Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Lei n.º 5.692, de 11/08/1971) propôs a substituição da dualidade do ensino médio ao estabelecer a profissionalização de forma compulsória, sinalizando uma única trajetória para todos os adolescentes e jovens.

Kuenzer (2002) ensina que, assim como as reformas de 1942 e 1961 obedeceram a transformações ocorridas no mundo do trabalho, determinadas pelo crescente desenvolvimento industrial decorrente do modelo de substituição de importações, a reforma do governo militar também propôs um ajuste à nova etapa de desenvolvimento marcada pela intensificação da internacionalização do capital.

A Lei 5.692/1971 nasceu de um projeto elaborado por um grupo de trabalho criado por Decreto Presidencial (n.º 66.600) em 20 de maio de 1970.<sup>19</sup> Ghiraldelli Júnior (2001) expõe que o clima da época era bastante diferente do contexto no qual se deu a elaboração do projeto da Lei 5.540/1968. Ele afirma que o país passava pela fase de euforia da classe média com o milagre econômico,<sup>20</sup> ao mesmo tempo que o governo, sob a presidência do General Garrastazu Médici – utilizando das disposições do AI-5, radicalizava sua postura autoritária e repressora.

Buscando resumir as linhas gerais da política econômica adotada pelos governos militares, Brum (2000, p. 322) identifica quatro diretrizes básicas, complementares e integradas: 1) criar e assegurar condições para um crescimento econômico acelerado; 2) consolidar o sistema capitalista no país; 3) aprofundar a integração da economia brasileira no sistema capitalista internacional; 4) transformar o Brasil em potência mundial, “[...] retirando-o da condição de país subdesenvolvido e projetando-o como integrante do chamado Primeiro Mundo”.

Os primeiros anos do regime foram marcados por uma fase de busca pela estabilização. Superada essa etapa, o crescimento econômico acelerado passou a ser a

---

<sup>19</sup> Fizeram parte do grupo de trabalho: Pe. José de Vasconcellos, Presidente; Valnir Chagas, Relator; Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães, Nise Pires.

<sup>20</sup> A expressão “milagre brasileiro” decorreu de fenômenos ocorridos na Alemanha (Occidental) e no Japão. Segundo Brum (2000, p. 323-324), nos anos 50, a economia (indústria) alemã emergiu dos escombros da Segunda Guerra Mundial, passando a competir no mercado mundial. A dificuldade em explicar a rapidez com que a Alemanha se reerguia das ruínas da guerra – motivo de surpresa e admiração – levou os profissionais da imprensa e analistas a divulgarem o fenômeno através da expressão “milagre alemão”. Por sua vez, o Japão, outro país atingido duramente pela guerra, projetou-se economicamente no mundo, com grande força e poder de competitividade, a partir dos anos 60, o que levou os analistas a identificarem o fenômeno como o “milagre japonês”. O autor explica que ao aplicar o termo à realidade brasileira o governo ocultava as diferenças fundamentais entre os casos alemão e japonês e o brasileiro, uma vez que, a Alemanha e o Japão desenvolviam projetos auto-sustentados, enquanto a economia brasileira estava sendo movida basicamente com recursos externos, empréstimos, capital de risco e tecnologia importada.

preocupação central. De acordo com os trabalhos de Alves (1989), Souza (1981) e Brum (2000), o carro chefe desse projeto foi a expansão industrial, sobretudo a indústria de bens de consumo duráveis. “[...] Era uma opção que priorizava o consumo das camadas alta e média da sociedade e os setores industriais que produziam esses bens” (BRUM, 2000, p. 322).

Entre os anos de 1968 e 1973 a economia brasileira apresentou extraordinária expansão, caracterizando, na fala dos autores, a fase do chamado milagre brasileiro. Por essa expressão entende-se um período de vários anos consecutivos em que a economia do país, favorecida por vários fatores e circunstâncias, teve um crescimento acelerado, com taxas médias anuais superiores a 10%, enquanto a inflação apresentava índices relativamente baixos. Segundo Fausto (2000, p. 485), o PIB (Produto Interno Bruto) cresceu na média anual 11,2% tendo o seu pico em 1973, com uma variação de 13%. A inflação média anual não passou de 18%.

Citando os vários fatores ou circunstâncias que favoreceram a expansão econômica nessa fase, Brum (2000) enfatiza a existência de perspectivas seguras de crescimento e lucratividade dos empreendimentos econômicos. O crescimento econômico que se operou deveu-se principalmente ao aumento dos investimentos estrangeiros e a um amplo programa de investimentos do Estado, financiado com recursos de instituições internacionais de crédito.

O Brasil, como outros países em desenvolvimento, buscou créditos externos em escala crescente. O setor público havia recuperado o crédito no exterior e aumentado o controle sobre a arrecadação interna de tributos. A par dos empréstimos externos, cresceu também significativamente o volume dos investimentos diretos de capital estrangeiro.

Entre os mecanismos utilizados pelo Estado Militar para assegurar uma imagem atrativa para os investidores, promovia-se uma intensa divulgação de propaganda ufanista e ainda mantinha-se: a existência de uma legislação restritiva em relação ao exercício da cidadania, a repressão, o controle sobre os sindicatos e a política de compressão salarial que asseguravam mão-de-obra relativamente barata e disciplinada, sem qualquer possibilidade de reivindicação ou de rebeldia cívica.

Dentro deste contexto e com o objetivo de assegurar a existência de mão-de-obra com o mínimo de qualificação a ser aproveitada pelo capital, bem como projetando ainda uma redução da pressão dos estudantes por maiores oportunidades de acesso ao Ensino Superior, é que foi instituída a reforma do Ensino Médio em 1971.

O grupo de trabalho encarregado de apresentar o projeto reformista ressaltou em seu relatório final a preocupação com a racionalização da estrutura do ensino, enquanto se admitia



a influência de fatores de ordem sócio-econômica no direcionamento da reforma. Souza (1981, p. 166) ilustra que, na visão do grupo de trabalho o Brasil era visto como um país em pleno desenvolvimento e a profissionalização no campo do Ensino Médio era apresentado como uma “[...] grande urgência nacional”, uma vez que, todos num país como o Brasil deveriam chegar à idade adulta com algum preparo para o trabalho.

Dentro de um consenso de que ‘no Brasil todos devem chegar à idade adulta com algum preparo para o trabalho, ou uma opção de estudos claramente definida’, planejou-se em 2.º grau de modo a proporcionar ‘uma formação específica’. Uma das razões alegadas para esse tipo de ensino é de que o despreparo para uma atividade produtiva seria: ‘a maior causa de frustrações dos candidatos não admitidos no ensino superior [...] numa idade em que se tornam absorventes as preocupações com o futuro’. O raciocínio se completava pela afirmação, segundo a qual ‘quando não pretendesse engajar-se de uma vez no trabalho (o candidato fracassado à Universidade) encontraria [...] apoio financeiro e estabilidade psicológica para as novas tentativas (SOUZA, 1981, p. 163).

Strehl e Fantin (1994) iniciaram a análise da Reforma de 1971 citando a exposição de motivos do então Ministro da Educação e Cultura Jarbas Passarinho que encaminhou o anteprojeto da reforma à Presidência da República. Nela fica a proposta de:

[...] abandonar o ensino verbalístico e academizante, bem como o ensino meramente propedêutico, pela adoção de um processo que valorize progressivamente o estudante, dando terminalidade à escola de segundo grau, preparando os técnicos de nível médio de que tem fome a empresa privada como a pública (STREHL e FANTIN, 1994, p. 18).

Na opinião dos autores essa justificativa serviu apenas para manipular a opinião pública de forma a aceitar a imposição universal da terminalidade do Ensino Médio. O objetivo oculto era diminuir a pressão social por uma vaga nas universidades e, com isso, tentar resolver o problema dos excedentes que, na época, atormentava o regime.

Kuenzer (2002) buscou sintetizar as intenções contidas na reforma da seguinte maneira:

[...] A euforia do “tempo do milagre” apontava para o ingresso do Brasil no bloco do Primeiro Mundo, através do crescimento acentuado da economia; a expectativa do desenvolvimento industrial com suas cadeias produtivas levava a antever significativa demanda por força do trabalho qualificada, notadamente no nível técnico. É importante lembrar que essa finalidade se agrega a necessidade de conter as demandas dos estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960 (p. 29-30).

Temia-se por parte do governo a existência de um grande número de diplomados sem oportunidades de emprego o que poderia representar, segundo a visão de Cunha (1979), uma ameaça ainda maior do que aquela apresentada pelos excedentes. Instituiu-se, assim, a profissionalização compulsória do Ensino Médio, imposta pela Lei n.º 5.692/1971, desviando os alunos da estrada que poderia levá-los ao Ensino Superior impondo-lhes o caráter de terminalidade do Ensino Médio.

O estilo profissionalizante imposto pelos militares atendia a demandas próprias de um momento específico do desenvolvimento econômico brasileiro típico dos espaços localizados na periferia do capitalismo. O Taylorismo e o Fordismo<sup>21</sup> representavam os sistemas de produção e organização das relações de trabalho para os quais o Ensino Médio deveria encaminhar seus egressos. Esperava-se do trabalhador tecnicamente qualificado a execução de tarefas padronizadas e repetitivas, com habilidades limitadas ao campo da memorização e da obediência. A atitude reflexiva e a criatividade eram potencialidades não exploradas ou não valorizadas.

Kuenzer (2002) ensina que a pedagogia do trabalho taylorista-fordista priorizou os modos de fazer e o disciplinamento, considerando desnecessário ao trabalhador ter acesso ao conhecimento científico que lhe propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas e a construção de sua autonomia (p. 31).

Os autores estudados entram em consenso em pelo menos dois pontos ao tratarem das medidas tomadas em 1971: primeiro, a profissionalização forçada gerou uma série de

---

<sup>21</sup> A expressão taylorismo vem do nome do norte-americano Frederick Winslow Taylor que publicou em 1911 seu trabalho: *Princípios de Administração Científica*, no qual estabeleceu os parâmetros do método científico de racionalização da produção, visando o aumento de produtividade com a economia de tempo, a supressão de gestos desnecessários e comportamentos supérfluos no interior do processo produtivo. Suas concepções contribuíram para uma maior divisão do trabalho e ainda para a mecanização da atividade humana. A divisão do trabalho foi intensificada no início do século XX, quando Henry Ford introduziu o sistema de linha de montagem na indústria automobilística (fordismo). Antunes (2001) explica que o binômio taylorismo/fordismo foi a expressão dominante no sistema produtivo que vigorou na grande indústria ao longo de praticamente todo o século XX e baseava-se na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção homogeneizada e verticalizada. O autor destaca que dentro desse modelo era necessário racionalizar ao máximo as operações realizadas pelos trabalhadores, combatendo o desperdício, reduzindo o tempo e aumentando o ritmo de trabalho visando a intensificação das formas de exploração. “[...] Esse padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho parcelar e fragmentado, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades cuja somatória resultava no trabalho coletivo produtor de veículos” (p. 37). Ele enfatiza que a consequência maior da aplicação desse sistema é a gradativa desantropomorfização do ser humano. Ricardo Antunes (2001) caracterizou esse padrão organizacional da seguinte forma: “[...] Uma linha rígida de produção articulava os diferentes trabalho, tecendo vínculos entre as ações individuais das quais a estreita fazia as interligações, dando o ritmo e o tempo necessários para a realização das tarefas. Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução” (p. 36).

retrocessos e, segundo, fracassou pouco tempo depois de ser implantada. Estrehl e Fantin (1994) explicam que escolas comuns foram obrigadas a organizarem cursos profissionalizantes sem que possuíssem infra-estrutura adequada em termos de condições técnicas, instalações e recursos humanos especializados. “[...] Salas de aula convencionais foram apressadamente transformadas em ‘oficinas’ de mecânica, marcenaria ou similares” (p. 20).

Escolas técnicas de renome, como a ETA (Escola Técnica de Agricultura) de Viamão, o Parobé, a Escola Técnica de Comércio e a Escola Técnica Ernesto Dornelles, localizadas em Porto Alegre, além de outras no Estado e no País, formavam até 1971, profissionais que eram procurados pelas empresas. Antes mesmo que os alunos concluíssem sua formação, já tinham colocação a escolher em diversos lugares. Eram freqüentes anúncios nos jornais oferecendo emprego para “técnicos formados pelo PAROBÉ”, indicando o elevado grau de prestígio de que gozava no meio empresarial a Escola Técnica Parobé. Após a Reforma de 1971, tais escolas, obrigadas a reformularem seus currículos para introduzirem matérias que atendessem a mistificação da “escola única”, perderam sua identidade descaracterizando a formação técnica, anteriormente tão conceituada. Os formandos nessas escolas caíram em descrédito pela queda de nível de sua qualificação técnica, com conseqüência de redução da carga horária das disciplinas profissionalizantes (STREHL e FANTIN, 1994, p. 20).

Percebe-se então que a implantação do ensino profissionalizante obrigatório pela reforma de 1971 redundou, segundo os autores citados, em efeito contrário ao proclamado pela Exposição de Motivos n.º 273 de abandonar o ensino verbalístico e academicizante. “[...] Acabou por liquidar, simultaneamente, a qualidade do ensino técnico anterior, bem como do humanístico-propedêutico” (STREHL e FANTIN, 1994, p. 21).

A política de profissionalização universal gerou resistências de setores da burocracia do Estado e no campo educacional, de empresários do ensino, de estudantes e de educadores. Essas resistências adquiriram dimensão política o que levou o Estado a redefinir o conceito de ensino profissionalizante.

Kuenzer (2002, p. 30) esclarece que as dificuldades relativas à implantação do novo modelo, complementadas pela constatação de que, por razões várias, a euforia do milagre não se concretizaria nos patamares esperados de desenvolvimento pretendido, fizeram com que a proposta de generalização da profissionalização do Ensino Médio caísse por terra através do parecer n.º 76 de 1975 e, depois, da Lei n.º 7.044 de 1982, pela qual voltou-se a tornar facultativa a oferta de habilitações profissionalizantes pelas escolas de segundo grau. “[...]”

Dessa forma, retorna-se ao modelo anterior a 1971: escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores; mantém-se, contudo, a equivalência”.

### **3.8 Os objetivos do Ensino Médio diante dos novos paradigmas**

Em decorrência de mudanças ocorridas no mundo do trabalho pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva, as formas de organização tayloristas-fordistas foram deixando de ser dominantes. É importante compreender essas alterações para identificar seus efeitos sobre a educação brasileira e em especial no Ensino Médio e seus objetivos.

Uma série de transformações marcaram a história do capitalismo mundial durante a década de 1970. Diante das variadas análises promovidas pelos pesquisadores, é possível identificar alguns fatos de maior importância num conjunto amplo de acontecimentos que assinalaram esse período. Dentre eles cita-se: 1) a intensificação do processo de globalização associado à continuidade da terceira revolução industrial; 2) crise do fordismo-taylorismo e 3) a estruturação do toyotismo<sup>22</sup>.

Na opinião de Brum (2000, p. 34) a terceira revolução industrial começou a delinear-se a partir do término de Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Inicialmente acreditou-se que sua marca maior era a descoberta e difusão do uso da energia nuclear. Mas, de acordo com o autor, um novo conhecimento tornou-se ainda mais importante pelas amplas aplicações e mudanças que desencadeia: a informática.

Sua característica principal, na visão do pesquisador, corresponde a uma revolução tecnológica sem precedentes e extremamente veloz, em cuja vanguarda está o extraordinário desenvolvimento da informática que, gradativamente, incorporou-se em todas as atividades humanas intensificando também a automação e a robotização nos setores produtivos. Segundo o autor, trata-se da incorporação de uma energia de natureza diferente. “[...] Em parte, o próprio intelecto humano passa a ser substituído por aparelhos e máquinas capazes de realizar tarefas e cálculos complicados, com extrema precisão e velocidade, que o homem não seria capaz” (p. 34).

---

<sup>22</sup> O toyotismo é também conhecido como ohnismo, expressão que vem de Ohno, engenheiro que o criou na fábrica Toyota. É uma forma de organização do trabalho que nasce na Toyota, no Japão pós 1945, e que, muito rapidamente, se propagou para as grandes companhias daquele país. Representou na visão de Antunes (2001) a via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial.

O desenvolvimento da informática possibilitou a informação instantânea e a conexão do mundo através de redes (Internet) permitindo, inclusive, agilizar o comércio, até mesmo diretamente entre produtores e consumidores. Paralelamente, o avanço espetacular na área da Biotecnologia vem dando ao homem o poder não só de conhecer a natureza, mas de criá-la e recriá-la. “[...] Também são importantes os avanços na área da Física e da Química, com a produção de materiais alternativos, como plásticos, fibras, etc.” (BRUM, 2000, p. 34).

O ritmo das mudanças na sociedade atual tornou-se extremamente veloz. “[...] Novos conhecimentos, novas aplicações, novos inventos, novas máquinas, equipamentos e aparelhos surgem com grande rapidez, alterando os processos produtivos, a vida e as relações entre as pessoas” (BRUM, 2000, p. 34). Cada vez mais vive-se na era da mudança permanente, da comunicação e da interdependência global.

O termo globalização, embora tenha sido usado já na crise de 1929, só passou a integrar efetivamente o repertório vocabular na década de 1930. O fenômeno, no entanto, vem de mais longe. “[...] É um processo secular de aprofundamento das relações entre as nações e entre grupos econômicos ou empresas de um mesmo grupo” (BRUM, 2000, p. 71-72). O autor enfatiza que a novidade, no final do século XX, é que o fenômeno da globalização atinge uma nova etapa, com maior abrangência, novos elementos e novas características.

A integração econômica “[...] fez-se acompanhar da universalização de idéias, crenças, valores, modos de vida e convicções” (BRUM, 2000, p. 72). A tendência à globalização avançou com distintos conteúdos e facetas. Com a intenção de demonstrar esta diversidade, o autor cita a Revolução Industrial, quando a burguesia teve necessidade de ampliar os mercados, e a Revolução Francesa, com a hegemonia das idéias liberais – momento em que os súditos foram promovidos a cidadãos o que levou ao mundo a idéia de igualdade jurídica de todos os homens.

O processo de globalização teve grande impulso após a Segunda Guerra Mundial com a bipolarização do poder e com a expansão das grandes corporações econômicas transnacionais que ocorreu através da instalação de subsidiárias em diferentes países, especialmente os periféricos. Essa instalação se deu em decorrência das facilidades para a obtenção de lucros diante de benefícios fiscais; mão-de-obra barata com limitada consciência política; disponibilidade de recursos naturais e intensificação do intercâmbio comercial.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> O processo de globalização atinge um novo estágio – mais abrangente, veloz e complexo. O mundo mudou profundamente nas últimas décadas do século XX. Ocorre uma reorganização do mundo, sob novas bases. No

Nessa nova etapa do capitalismo, as mudanças são impulsionadas principalmente pela inovação tecnológica permanente, pelo avanço das telecomunicações, pela internacionalização financeira do processo produtivo e do consumo, pela industrialização da cultura, pela desregulação e abertura das economias, pela liberalização e ampliação dos mercados e pelo aperfeiçoamento dos transportes.

Do final do segundo conflito mundial até o início da década de 1970, o mundo capitalista apresentou um período de quase três décadas de contínua prosperidade, favorecida principalmente: pela necessidade de recomposição dos parques industriais destruídos pela Guerra; pela afirmação da hegemonia dos Estados Unidos; pela existência de um mercado mundial aberto à competição; pelo avanço sem precedentes da transnacionalização dos grandes grupos econômicos; pelo extraordinário avanço tecnológico; pela intensificação do comércio mundial e pela necessidade de continuada atualização dos parques industriais para incorporar os novos e surpreendentes avanços científicos e tecnológicos. Esse quadro de prosperidade foi interrompido ao longo dos anos 1970 por força de uma crise que assolou a economia capitalista internacional.

A quarta grande crise do sistema capitalista começou a definir-se no início da década de 1970. Trata-se da mais ampla e complexa de todas as crises. Enquanto as anteriores foram mais ou menos localizadas, esta tem dimensões mundiais, atingindo, embora de forma diferente, praticamente todos os países. E a amplitude e a complexidade da crise tornam mais difícil a sua superação (BRUM, 2000, p. 36).

Brum (2000) menciona os seguintes fatores causadores da crise: 1) a decisão unilateral do governo dos Estados Unidos, em 1971, de desvincular o dólar do padrão ouro e realizar a primeira desvalorização da sua moeda no pós-guerra e 2) a elevação nos preços do petróleo em 1973 e 1979. Na análise de Antunes (2001, p. 29-30), são indicados outros fatores tais como: 1) queda da taxa de lucro, causada pelo aumento do preço da força de trabalho, “[...] conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o controle social da produção”; 2) a maior concentração de capitais “[...] graças às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas”; e 3) a rápida expansão a partir da segunda metade dos anos 1960 das

---

período da bipolarização, as relações internacionais operavam-se via o poder dos estados, tendo como componente principal às questões ideológicas. Na atualidade, as questões econômicas detêm a primazia e as grandes corporações transnacionais aumentam seu peso na conformação do mundo.

economias da Alemanha e do Japão que apresentam produção com custos menores reduzindo as fatias do mercado e as taxas de lucro de seus rivais.

Antunes (2001), em sua obra *Os sentidos do trabalho* apresenta os principais traços da referida crise destacando o esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista como sendo o de expressão maior entre eles. A superação dessa fase de depressão ou retração foi viabilizada com o advento e o emprego de um novo sistema de organização produtiva – o toyotismo ou modelo japonês e pela adoção da acumulação flexível.

Buscando identificar as características mais gerais da acumulação flexível, Antunes (2001, p. 52) realça as seguintes: 1) ela se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, “[...] resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços”; 2) desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, “[...] recorrendo freqüentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas, etc.”; 3) utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, “[...] do trabalho em equipe, das ‘células de produção’, dos ‘times de trabalho’, dos grupos ‘semi-autônomos’”; 4) requer, ao menos no plano discursivo, o envolvimento participativo dos trabalhadores, “[...] em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado”.

O ‘trabalho polivalente’, ‘multifuncional’, ‘qualificado’, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho.

De fato, trata-se de um processo de organização do trabalho cuja finalidade essencial, real, é a intensificação das condições de exploração da força de trabalho, reduzindo muito ou eliminando tanto o trabalho improdutivo, que não cria valor, quanto suas formas assemelhadas, especialmente nas atividades de manutenção, acompanhamento, e inspeção de qualidade, funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalhador produtivo. Reengenharia, *lean production*, *team work*, eliminação de postos de trabalho, aumento da produtividade, qualidade total, fazem parte do ideário (e da prática) cotidiana da ‘fábrica moderna’ (ANTUNES, 2001, p. 53).

É enfatizado pelo autor que se no apogeu do taylorismo/fordismo a pujança de uma empresa mensurava-se pelo número de operários que nela exerciam sua atividade de trabalho, pode-se dizer que na era da acumulação flexível e da “empresa enxuta” merecem destaque e são citadas como exemplos aquelas empresas que dispõem de menor contingente de força de trabalho e que, apesar disso, têm maiores índices de produtividade (p. 53).

Algumas conseqüências dessas mudanças no processo produtivo tiveram, segundo o pesquisador, resultados imediatos no mundo do trabalho: 1) desregulamentação enorme dos direitos do trabalho, “[...] que são eliminados cotidianamente em quase todas as partes do mundo onde há produção industrial e de serviços” (p. 53); 2) aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; “[...] precarização e terceirização da força humana que trabalha” (p. 53); e 3) destruição do sindicalismo de classe convertendo-o “[...] num sindicalismo dócil, de parceria (*partnership*), ou mesmo em um ‘sindicalismo de empresa’” (p. 53).

Para Antunes (2001, p. 53), dentre as experiências do capital que se diferenciavam do binômio taylorismo/fordismo, o toyotismo ou o modelo japonês foi o que encontrou maior repercussão. “[...] O sistema industrial japonês, a partir dos anos 70, teve grande impacto no mundo ocidental, quando se mostrou para os países avançados como uma opção possível para a superação capitalista da crise”. Ele ressalta que a transferência do toyotismo para o ocidente exigiu inevitáveis adaptações às singularidades e particularidades de cada país de acordo com seu desenho organizacional, seu avanço tecnológico, sua capacidade de exploração intensificada do trabalho, mecanismos de envolvimento e trabalho em equipe e ainda o controle sobre o movimento sindical.

O autor identifica em sua análise as características do toyotismo que o diferenciam do fordismo enfatizando dentre elas:

1) é uma produção muito vinculada à demanda, visando atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor, “[...] diferenciando-se da produção em série e de massa do taylorismo/fordismo. Por isso sua produção é variada e bastante heterogênea, ao contrário da homogeneidade fordista” (p. 54);

2) fundamenta-se no trabalho operário em equipe, “[...] com multivariabilidade de funções, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo” (p. 54);

3) a produção se estrutura num processo produtivo flexível, que possibilita ao operário operar simultaneamente várias máquinas, “[...] alterando-se a relação homem/máquina na qual se baseava o taylorismo/fordismo” (p. 54);

4) tem como princípio o *just in time*, “[...] o melhor aproveitamento possível do tempo de produção” (p. 54);

5) funciona segundo o sistema de *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque. “[...] No toyotismo, os estoques são mínimos quando comparados ao fordismo” (p. 54);



6) tem uma estrutura horizontalizada, ao contrário da verticalidade fordista. “[...] Enquanto na fábrica fordista aproximadamente 75% da produção era realizada no seu interior, a fábrica toyotista é responsável por somente 25% da produção, tendência que vem se intensificando ainda mais” (p. 54-55). O autor explica que essa última prioriza o que é central em tal especialidade no processo produtivo, “[...] a chamada ‘teoria em foco’, e transfere a ‘terceiros’ grande parte do que antes era produzido dentro de seu espaço produtivo” (p. 55);

7) organiza os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs) constituindo grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, “[...] com vistas a melhorar a produtividade das empresas, convertendo-se num importante instrumento para o capital apropriar-se do *savoir faire* intelectual e cognitivo do trabalho, que o fordismo desprezava “ (p. 55);

8) o toyotismo implantou o emprego vitalício “[...] para uma parcela dos trabalhadores das grandes empresas (cerca de 25 a 30% da população trabalhadora, onde se presenciava a exclusão das mulheres)” (p. 55), além de ganhos salariais intimamente vinculados ao aumento da produtividade.

[...] À luz dos novos paradigmas, com base no modelo japonês de organização e gestão de trabalho, a linha de montagem vai sendo substituída pelas células de produção, o trabalho individual pelo trabalho em equipe, o supervisor desaparece e o engenheiro desce ao chão da fábrica, o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle internalizado, feito pelo próprio trabalhador. Na nova organização, o universo passa a ser invadido pelos novos procedimentos de gerenciamento; as palavras de ordem são qualidade e competitividade (KUENZER, 2002, p. 32).

Kuenzer (2002) chama a atenção para o fato de que os novos modelos exigem um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à chamada produção flexível. Dentre elas, a autora destaca: a capacidade de comunicar-se adequadamente, com o domínio dos códigos e linguagens da língua portuguesa, estrangeira e da semiótica; autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando o aperfeiçoamento contínuo; a autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético e, por último, a capacidade de comprometer-se com o trabalho através da responsabilidade, da crítica e da criatividade.

Abramovai e Castro (2003) ressaltam que os novos contextos, tanto internacional quanto nacional, colocaram como impositivo o prolongamento da escolaridade. Tanto o mercado de trabalho como os desafios da vida em sociedade exigem uma maior e mais

sofisticada escolaridade fazendo-se necessário repensar o Ensino Médio. As autoras destacam que tais preocupações colaboraram para que se instalasse, em meados da década de 1990, um processo de reforma do Ensino Médio nas escolas brasileiras com o objetivo de expandir e melhorar a qualidade desse nível de ensino, o que será tentado com o advento da L.D.B. Lei 9394/96 e posteriormente pela resolução n.º 03 do Conselho Nacional de Educação aprovado em 1998 pela Câmara de Educação Básica (Resolução CNE/CEB 03/98), fundamentada por sua vez no Parecer CNE/CEB 15/98).

Segundo Guiomar Namó de Melo, relatora do parecer mencionado, iniciou-se em meados dos anos 1980 e primeira metade dos anos 1990 um processo que, de acordo com ela, ainda encontrava-se em curso de revisão das funções tradicionalmente duais da educação secundária na qual busca-se um perfil de formação do aluno mais condizente com as características da produção pós-industrial. Enfatiza a parecerista que o esforço de reforma teve como motivação inicial as mudanças econômicas e tecnológicas.

Não foram apenas as mudanças ocorridas junto aos tradicionais modelos de organização da produção e a existência de novas tecnologias que revolucionaram as forças produtivas que estimularam a reflexão quanto a possíveis mudanças para o Ensino Médio. Os autores estudados são unânimes em apontar como fator colaborador o acentuado aumento da demanda por este nível de escolaridade. O Parecer CNE/CEB 15/98 reafirma que a ampliação das aspirações decorrem não apenas da urbanização e modernização, conseqüentes do crescimento econômico, mas também é fruto de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade, tal como também do fenômeno chamado “onda de adolescentes”, definido como uma tendência temporária para a existência de um elevado número de adolescentes a partir de 1980 que, segundo a relatora, pode ser identificado em recentes estudos demográficos.

As estatísticas recentes confirmam essa tendência. Desde meados dos anos 1980 foi no ensino médio que se observou o maior crescimento de matrículas no país. De 1985 e 1994, esse crescimento foi em média de mais de 100% enquanto no ensino fundamental foi de 30% (PARECER CNE/CEB 15/98).

Na mesma linha, Abramovai e Castro (2003, p. 27-28) afirmam que ao longo da década de 1990 o crônico problema da falta de identidade da educação média se tornou mais premente tendo em vista o enorme crescimento do contingente de alunos que a ela tiveram acesso. Utilizando números recentes do Censo Escolar divulgados pelo Ministério da Educação demonstram que “[...] no ano de 2001, cerca de 8,4 milhões de alunos estavam

matriculados no ensino médio, mais que o dobro do número de alunos matriculados no início da década de 1990”.

É possível reconhecer então que as novas determinações do mundo social e produtivo trouxeram novos desafios para o Ensino Médio. Assim, os ideais reformadores voltaram-se para a busca pela sua democratização e a formulação de uma concepção capaz de superar a histórica dualidade estrutural entre a escola propedêutica, direcionada à preparação da elite para o ingresso no Ensino Superior, e a profissionalizante, por sua vez colocada para os filhos da classe trabalhadora. Segundo as autoras, a educação média não poderia mais ser pensada como mecanismo de seleção, orientação ou especialização. Seu papel a partir dos anseios reformadores deveria ser o de integrar, de criar um sentido em si mesma como lugar de convivência entre gerações e de vivência entre os jovens e, desse modo, formá-los para viver melhor.

[...] o ensino médio não pode ser só passagem para a educação superior, é preciso ir além das duas alternativas historicamente colocadas – propedêutico ou profissionalizante – para gerar um modelo capaz de dar conta das competências cognitivas necessárias para seguir aprendendo, conviver, produzir e definir uma identidade própria. Como muitas profissões poderão deixar de existir nos próximos anos, e muitas outras poderão ser criadas, é preciso desenvolver flexibilidade criatividade, polivalência, capacidade de aprendizagem continuam (ABRAMOVAI e CASTRO, 2003, p. 220).

Diante dos novos paradigmas, Kuenzer (2002, p. 34) propõe:

[...] O objetivo a ser atingido é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de maneira a atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade, não para ajustar-se, mas para participar como sujeito na construção de uma sociedade na qual o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos, de modo a assegurar qualidade de vida e preservar a natureza.

As intenções reformadoras quanto aos objetivos do Ensino Médio foram traduzidas para o campo jurídico normativo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e seus documentos complementares como a Resolução CNE/CEB 03/98 e o Plano Nacional da Educação Lei n.º 10.172/2001.

Em consonância com as disposições do art. 35 da LDB é declarado no Parecer CNE/CEB 15/98:

Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social.

No Plano Nacional de Educação foi reafirmada a necessidade de implantar e consolidar a concepção curricular elaborada pelo Conselho Nacional de Educação. Segundo Monlevade (2002) o PNE orientou-se para a mudança de entendimento e busca pela qualidade de acordo com as perspectivas apontadas pela LDB.

A partir das disposições legais mencionadas percebe-se a proposta de garantir à educação média um ensino que se torne responsável pela formação geral do aluno, atribuindo significado ao conhecimento escolar e estimulando o desenvolvimento das capacidades de pesquisar, raciocinar, argumentar, criar e apreender continuamente, “[...] por meio de um processo de ensino e aprendizagem contextualizado, não compartimentalizado e não baseado no acúmulo de informações e no simples exercício de memorização” (ABRAMOVAI e CASTRO, 2003, p. 154).

Quanto às relações escola-mercado de trabalho, as finalidades previstas pelo art. 35, já citado, explicam, de acordo com Kuenzer (2002, p. 39), a intenção do Legislador de “[...] superar a dualidade socialmente definida, entre educação em geral e educação especificamente dirigida para a formação profissional”.

Esta questão foi suscitada por Namo de Melo no Parecer CNE/CEB 15/98 da seguinte forma:

A concepção da preparação para o trabalho, que fundamenta o art. 35, aponta para a superação da dualidade do ensino médio: essa preparação será *básica*, ou seja, *aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho*. Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão a curto prazo; nem será de preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados.

A partir das diretrizes e da legislação vigente, a Resolução n.º 03/1998/C.N.E. determina em seu art. 12 que não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho sendo que esta última não se confundirá com a formação profissional. No parágrafo segundo do citado artigo está prescrito que o Ensino Médio, atenda à formação

geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, todavia é mantida a independência entre os cursos.

A legislação atual buscou implementar concepções de formação para o trabalho diferenciadas daquelas presentes na LDB de 1971. Deu-se início a uma nova forma de convivência entre educação básica e a educação profissional. A partir do que preconizam os diplomas legais a formação não pode ser técnica, pois deve estar votada para a compreensão e atuação em uma realidade caracterizada pela intensa velocidade do progresso científico e tecnológico bem como pela acelerada transformação dos processos de produção que tornam os conhecimentos rapidamente superados.

Para Abramovai e Castro (2003), é imprescindível a realização de uma abordagem que considere os problemas concretos vivenciados pelos jovens que freqüentam atualmente o Ensino Médio assim como as reais possibilidades de imersão profissional que estes podem vislumbrar.

[...] Se as novas tecnologias, a sociedade da informação e a flexibilização podem ser idéias sedutoras associadas a algumas tendências da economia mundial, lançando novas luzes na equação educação-trabalho, há outras igualmente pertinentes, mas muito mais sombrias – como o desemprego estrutural, a informalização e a precarização do trabalho (ABRAMOVAI e CASTRO, 2003, p. 156).

As autoras ressaltam que a inserção no mercado de trabalho depende não só da formação escolar, mas também de condições ou circunstâncias macro-estruturais. Explicam que a finalidade do Ensino Médio, desde as suas origens até as primeiras décadas do século XX, era fundamentalmente a de formar as elites para o acesso ao nível superior. Com a industrialização e a substituição das importações iniciada nos anos trinta e intensificada após 1945, o setor moderno da economia passou a ser o grande gerador de empregos fazendo a educação deixar a centralidade de manter uma elite política-administrativa para assumir a função econômica de formação de trabalhadores.

Os investimentos do Estado na expansão do atendimento do Ensino Médio justificavam-se pelas exigências de qualificação profissional. O atendimento dessas exigências provocou a expansão da cobertura educativa. A partir do final dos anos 1970, a oferta de egressos do ensino médio começou a superar a demanda do mercado de trabalho levando muitos daqueles que concluíam esse nível educacional ao desemprego ou a

subutilização. Testemunha-se assim uma tendência de perda relativa do valor dos certificados de conclusão do Ensino Médio no mercado.

Registra-se o fato de que seja para atender as exigências do Taylorismo-Fordismo ou para satisfazer as novas condições dos padrões de produção flexível. A realidade é que o sentido dos estudos de nível médio permaneceu voltado para o oferecimento de força de trabalho a ser explorada no universo do mercado. Todavia, o que se observa é a existência de um quadro de desemprego estrutural que colabora com o processo de deterioração das vantagens supostamente agregadas pelo Ensino Médio quanto à empregabilidade e a remuneração, o que leva, segundo Abramovai e Castro (2003, p. 59), a um certo ceticismo dos agentes escolares quanto às possibilidades de que a escola de Ensino Médio contribua para uma melhor inserção dos jovens no mercado de trabalho. “[...] O desencanto dos jovens em relação ao seu futuro profissional corresponde a uma marginalização objetiva, advinda da redução das atividades ocupacionais”.

Diante de uma possível constatação de que “[...] o sentido atribuído à escola média pelos estudantes e suas famílias é determinado em grande parte por aspirações relativas à inserção profissional” (ABRAMOVAI e CASTRO, 2003, p. 159) e que a devida qualificação para essa inserção em setores profissionais é de competência prioritária da educação superior (art. 43, inc. III da L.D.B./96), mais uma vez o direcionamento do Ensino Médio volta a ter uma centralidade na preparação para o ingresso no Ensino Superior.

## CAPÍTULO IV

### O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo serão pontuadas questões que possuem influência sobre o acesso ao Ensino Superior. Utilizou-se como principal referencial o texto: *O desenvolvimento econômico brasileiro*, de Brum (2000) e para uma melhor visualização do contexto que envolve os vestibulandos na transição do Ensino Básico para o Superior promoveu-se uma aproximação entre os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Relatório Pedagógico (MEC/INEP/ ENEM /2001) e do Relatório da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE/2001).

#### 4.1 Mudanças no Cenário Mundial

Para estabelecer uma reflexão quanto ao acesso no Ensino Superior brasileiro é preciso fazer uma análise contextualizada do conjunto de transformações que caracterizaram o final do século XX e início do XXI. Tais mudanças trouxeram conseqüências na estrutura do poder das nações, nas relações internacionais, na reorganização do Estado e na vida das pessoas.

Entre as principais alterações, Brum (2000) destaca as seguintes:

1) hegemonia do neoliberalismo<sup>24</sup> – “[...] crise do Estado, cujas funções estão em processo de redefinição em quase todos os países” (p. 444). Nessa perspectiva, o autor ainda cita: abertura da economia e liberalização do comércio; formação de grandes blocos econômicos regionais; acirramento da concorrência comercial, na disputa de mercados pelas corporações transnacionais;

---

<sup>24</sup> Brum (2000) afirma que o neoliberalismo pode ser definido como um programa político-ideológico-econômico inaugurado por Margaret Thatcher na Inglaterra e Ronald Reagan nos Estados Unidos. Suas principais características são: a) crítica o Estado de Bem-Estar Social, as práticas social-democratas, a economia, keynesiana, a intervenção do Estado na economia, a mediação do Estado e sua atuação distributiva; b) prega a redução do tamanho do Estado e sua retirada da atividade econômica direta, a desestatização/privatização de empresas estatais, a abertura e desregulamentação da economia; c) apregoa as virtudes do livre mercado. Para Bianchetti (2001, p. 23-24), o neoliberalismo converteu-se em um conceito muito amplo, que inclui distintos movimentos, escolas ou tendências. Nesse contexto o autor enfatiza a Escola de Viena, cujo representante mais importante é Friederich Hayek, e a Escola de Chicago, que reconhece Milton Friedman como seu maior expoente, “[...] são as que, em nossas sociedades, tem maior hegemonia, tanto no que se refere aos fundamentos epistemológicos do modelo, traduzidos no discurso do *senso comum*, como na orientação das políticas econômicas”.

- 2) globalização – “[...] financeira, da produção, dos mercados, do consumo, da cultura [...] comandada pelas grandes corporações de empresas transnacionais e instrumentalizada pela informática e pelas telecomunicações” (p. 444). Brum (2000) enfatiza que com a globalização há integração entre países, regiões e continentes uma nova fase de expansão e ramificação do capital e uma intensificação das trocas econômicas, políticas e culturais, ficando as fronteiras entre países bastante difusas, exceto no aspecto geográfico. “[...] Esse processo de internacionalização total das economias aprofunda a interdependência entre países e regiões do planeta, abrindo caminho para o que se começa a chamar de sociedade global” (p. 444);
- 3) desenvolvimento de uma rede de comunicação instantânea abrangendo todo o planeta. “[...] Domínio da informação, do conhecimento. Na definição do poder sobre a economia mundial e sobre as próprias economias nacionais, hoje, o domínio das novas tecnologias e do fluxo de informações passou a ser fundamental” (p. 444);
- 4) mudança dos centros de decisão: “[...] não são mais os estados nacionais (governos), mas sim estruturas transnacionais que influenciam as grandes decisões no mundo e em cada país” (p. 445). Apesar dessa tendência, o autor alerta para o fato de que os governos de países poderosos, dentre os quais ele cita: Estados Unidos, Japão e Alemanha, ainda detêm grande poder; ao passo que os dos países mais fracos sentem diminuir sua margem de autonomia. “[...] A globalização, a formação de blocos econômicos regionais, o fortalecimento de organizações multilaterais e a hegemonia do liberalismo reforçam essa tendência” (p. 445).
- 5) Aumento do desemprego e deterioração das condições de vida – o pesquisador identifica as causas desses problemas na modernização e na maior competitividade que exigem máquinas e equipamentos cada vez mais sofisticados, o que na sua visão resulta na demanda de um menor número de trabalhadores e mais qualificados, enfatizando, ainda, que o setor de serviços não tem conseguido absorver a mão-de-obra excedente, liberada pela indústria e pela agricultura. “[...] O mundo ainda não encontrou solução para esse problema, que se generaliza e agrava” (p. 445);
- 6) tendência à redução ou ao corte de conquistas e benefícios sociais “[...] criados na fase do chamado Estado de bem-estar social<sup>25</sup> em grau variável de país para país” (p. 445). O autor apresenta essa medida como tendo o objetivo de diminuir custos, fortalecer a competitividade das empresas ou contribuir para baixar o déficit público e promover o ajuste fiscal do Estado.

---

<sup>25</sup> Brum (2000) explica que a fase do Estado de Bem-Estar Social ou Estado Benfeitor (1945-1975/80) – foi caracterizada por: 1) relativa intervenção do Estado como indutor da economia e impulsionador do



#### 4.1.1 A hegemonia do Neoliberalismo

Bianchetti (2001, p. 19) afirma que, “[...] para quem no futuro analisar a história dos processos políticos, as três últimas décadas do século XX certamente serão consideradas como a etapa da hegemonia *neoliberal*”, que representa, na avaliação do autor, um novo modelo de sociedade para o mundo ocidental. Segundo ele, o neoliberalismo propõe o desmantelamento das instituições sociais criadas pelo modelo de Estado Benfeitor, e das derivadas da aplicação das propostas keynesianas<sup>26</sup>, ou seja, aquelas instituições reguladoras do mercado que visam a reduzir os riscos derivados das flutuações produzidas no funcionamento do livre mercado.

Em geral, os autores que analisam esta temática o definem como um movimento político-econômico heterogêneo consolidado nos países capitalistas desenvolvidos, em meados da década de 70, cuja proposta econômica significa o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo, ou seja, às propostas da economia clássica como única alternativa de superação da crise pela qual passam essas sociedades (BIANCHETTI, 2001, p. 21).

As políticas adequadas para retomar o crescimento econômico, interrompido pelos efeitos da crise dos anos 1970, exigiram transformações profundas nas estruturas das sociedades ocidentais. Foi nesse contexto que as análises neoliberais passaram a servir de referenciais para os programas e diretrizes econômicas de alguns países capitalistas desenvolvidos. As novas posições surgem “[...] com a perspectiva de liberar novamente o funcionamento dos *mecanismos naturais*, que se expressam no mercado<sup>27</sup>” (p. 23) e que de acordo com a posição dos neoliberais, foram desvirtuados pela aplicação de políticas redistributivas direcionadas pelo Estado.

---

desenvolvimento; 2) busca do pleno emprego; 3) expansão dos serviços públicos; 4) implantação da infraestrutura e atuação em setores básicos; 5) controle da luta de classes; 6) mediação das relações entre capital e trabalho; 7) minimização das crises; e 8) distribuição da riqueza. É importante mencionar que na análise de Marrach (1996) e de Brzezinski (2004) no Brasil não houve em sua história a implantação do Estado do Bem-Estar Social.

<sup>26</sup> A teoria econômica desenvolvida por Keynes, que deu um novo sustento ao modelo do Estado Benfeitor a partir da chamada *Grande Depressão*, sustenta como um de seus pilares básicos a idéia de que o Estado deve intervir na economia de mercado com o fim de diminuir o desemprego involuntário e aumentar a produção, ou seja, que o objetivo da intervenção estatal na economia é o de regularizar o ciclo econômico e evitar assim flutuações dramáticas no processo de acumulação de capital. Segundo Bianchetti (2001) a crise dessa idéias se manifesta com maior intensidade no momento em que, nas sociedades desenvolvidas no capitalismo central, se produz o fenômeno conhecido como *estagnação* (estancamento econômico com inflação), que rompe com a lógica keynesiana de que a ação reguladora do Estado tinha por objetivo impedir as crises cíclicas do capitalismo.

<sup>27</sup> Esta idéia é um princípio básico do pensamento clássico liberal, segundo o qual as relações econômicas

Segundo Murrach (1996) o neoliberalismo tem como pressuposto que a economia internacional é auto-regulável, capaz de vencer as crises e, progressivamente, distribuir benefícios pela aldeia global, sem a necessidade de intervenção do Estado.

Bianchetti (2001) afirma que, com a crise do modelo keynesiano e com o resultado da falta de propostas, intensificaram-se as cobranças sobre as teorias que defendiam a não-intervenção estatal na economia, que devia ser regulada pelo mercado. Bianchetti (2001, p. 25), esclarece

Para os neoliberais, o triunfo de seus postulados resulta da evolução nas idéias liberais que retomam sua vigência depois do fracasso *socialista*, do modelo de Estado keynesiano e das contradições que gerou o Estado Benfeitor (*Welfare State*) (grifo do autor).

De acordo com a análise do pesquisador, o ponto de partida no processo de transformação nos países desenvolvidos do capitalismo central pode ser encontrado em meados da década de 1970, quando começa um estancamento econômico, acompanhado de um processo de estagflação, que reflete a existência de problemas estruturais no padrão de acumulação e crescimento.

Esses problemas são apontados como uma consequência do modelo de Estado Benfeitor, “[...] considerado pelos neoliberais como um intento socialista dentro das estruturas do capitalismo” (BIANCHETTI, 2001, p. 31).

O primeiro elemento a levar em conta para análise da influência do neoliberalismo nos países desenvolvidos é considerar como interlocutor o modelo de Estado Benfeitor e o modelo econômico keynesiano. As críticas que os neoliberais fazem a esse tipo de Estado foram mecanicamente transferidas pelos grupos hegemônicos dos países periféricos a suas próprias realidades.

O modelo econômico imposto pelos regimes militares na maioria dos países, se propunha a ‘desregular’ a economia para flexibilizar as oportunidades dos proprietários do capital, interessados em gerar um processo de acumulação sem distribuição. Nos diagnósticos da crise se

---

de mercados são a única forma de distribuição dos bens, que mantém o equilíbrio entre a demanda crescente e uma oferta limitada pelas possibilidades da própria natureza. O equilíbrio é a consequência de uma situação na qual ‘cada indivíduo, agindo em seu próprio interesse (econômico), quando colocado junto a uma coletividade de indivíduos, maximizaria o bem-estar coletivo’ (BIANCHETTI, 2001, p. 22).

colocava que os limites de acumulação haviam sido colocados pelas leis protecionistas (substituição de importações), as quais formavam parte de uma estratégia negativa influenciada pelos ideais do Estado Benfeitor e pelas políticas keynesianas ou neokeynesianas. Portanto, toda a crítica realizada nos países centrais, a partir de uma ótica neoliberal, em relação ao Estado e suas funções econômicas, serviriam como fundamento do discurso que elaboraram os grupos econômicos dominantes nos países latino-americanos para justificar o processo de abertura dos mercados à concorrência internacional e o desmantelamento das instituições de proteção social controladas pelo Estado (BIANCHETTI, 2001, p. 36-37).

Na mesma perspectiva de Bianchetti (2001), Marrach (1996) afirma que, embora não haja Estado do Bem-Estar Social no Brasil, a retórica neoliberal é basicamente a mesma. Da mesma forma que em outros países latino-americanos atribui-se à participação do Estado em políticas sociais a fonte de todos os males da situação econômica e social, tais como a inflação, a corrupção, o desperdício, a ineficiência dos serviços, os privilégios dos funcionários. “[...] Defende uma reforma administrativa, fala em reengenharia do Estado para criar um ‘Estado mínimo’, afirmando que sem essa reforma o país corre o risco de não ingressar na nova ordem mundial” (MARRACH, 1996, p. 46).

#### **4.1.2 O Brasil e a Mundialização**

No final do século XX, intensificaram-se as iniciativas dos sucessivos governos em projetar uma integração afirmativa do Brasil no mundo. Brum (2000, p. 455) declara que esse fenômeno é fruto de uma imposição das dimensões e das potencialidades do país em desenvolvimento “[...] sobretudo diante das profundas transformações em curso em escala mundial”. Chama à atenção, no entanto, para o fato de que “[...] o grau de projeção no mundo depende de construção de poder real – econômico, político, social, cultural, científico, tecnológico [...]” (p. 455).

Na opinião do autor, a ciência e a tecnologia caracterizam o nosso tempo e a importância dessas cresce a cada dia. “[...] O conhecimento, o saber-fazer é o produto mais valorizado no mercado mundial – hoje e cada vez mais no futuro” (p. 455).

Segundo Brum (2000), as possibilidades de uma sociedade não se baseiam apenas nas suas potencialidades naturais – recursos minerais e terras produtivas –, mas, sim, na sua capacidade de gerar conhecimento e novas tecnologias. “[...] Não se constrói, hoje, uma sociedade desenvolvida e soberana, sem que ela adquira a capacidade de dominar e gerar tecnologias de ponta. O conhecimento e sua aplicação prática são as alavancas do desenvolvimento” (p. 456).

Para este estudioso da história econômica brasileira, o processo de globalização amplia e aprofunda esses desafios.

A inserção na economia internacional é necessária, mas deve ser feita de maneira adequada a nossos interesses. A nossa inserção no mundo, cada vez mais globalizado, não pode ser apenas no papel de simples consumidores, de mercado para os produtos das transnacionais. A abertura de mercado não pode significar ditadura de mercado das corporações transnacionais. Precisamos desempenhar também o papel de produtores competentes e competitivos (BRUM, 2000, p. 456).

Uma das características fundamentais do subdesenvolvimento brasileiro é, na avaliação de Brum (2000, p. 456), o “[...] não-investimento na capacidade inventiva de nosso próprio povo”. Para superá-lo e para uma inserção responsável no mundo, “[...] o Brasil não pode abdicar do desenvolvimento de tecnologias novas, nos diversos campos. E também, de participar do avanço da ciência” (p. 457), afirma o autor.

Alerta que a integração não pode limitar-se à reduzida parcela da elite, que já está integrada,

[...] deve ser total e precedida ou acompanhada da integração do Brasil consigo mesmo. Uma integração soberana, expressão e projeção da identidade nacional, com suas características e seus valores – rica e enriquecedora nas suas diversidades. Não basta que algumas empresas sejam competitivas: ‘é preciso que o país também o seja’, através da realização do conjunto de suas potencialidade e das definições macroeconômicas, ‘de política cambial, de infra-estrutura de comunicações, de transporte, de educação, de sistema financeiro, de nível de qualificação da mão-de-obra’ (p. 457).

Diante do residual desenvolvimento brasileiro nesse campo, impõe-se, na opinião do autor, uma atenção especial e um impulso vigoroso, “[...] integrando a ação do Estado – Empresa – Universidade e núcleos de pesquisa, para gerar no seio da população – cada vez mais educada” (p. 457) um número crescente de pesquisadores e técnicos com suficiente massa crítica para compartilhar da absorção e da produção de conhecimentos necessários a alavancar e sustentar o desenvolvimento brasileiro. Essas parecem ser indicações apropriadas para que o Brasil possa ingressar no conjunto de países em desenvolvimento.

Na mesma perspectiva, Unger<sup>28</sup> (2004) analisa a deficiência do domínio do conhecimento pelos cientistas brasileiros, o que coloca o País em um patamar sem poder

---

<sup>28</sup> Roberto Mangabeira Unger é professor em Havard e esteve em Curitiba-PR (25/05/2004) proferindo

competitivo por falta de domínio de alta tecnologia que, requer rigoroso conhecimento científico.

Com relação ao ensino, Unger (2004) aponta a importância de uma reorganização do Estado, quanto às políticas educacionais, entre outras, para investir em recursos destinados aos alunos e às escolas, promovendo uma “federalização flexível em que se associam governo federal e as demais esferas estaduais e municipais”, com o objetivo de garantir ensino público de qualidade na escola básica para todos.

#### **4.1.3 A influência das mudanças sobre o Ensino Superior**

A informatização, globalização e emergência da sociedade do conhecimento transformam o *status quo* da vida atual. Este panorama da mundialização suscita a necessidade de refletir acerca da importância da Educação Superior, em particular, quando esse fenômeno força os estudantes do Ensino Médio a buscarem oportunidades para ingresso em nível mais elevado diante das alterações nas relações de trabalho. As mudanças no setor produtivo requerem cada vez mais qualificação profissional especializada. São ainda fatores que impulsionam a procura pela Educação Superior: o medo do desemprego e o desejo de permanência no posto de trabalho.

O conjunto das alterações citadas pressionam e provocam transformações no campo da educação, e não se pode deixar de registrar o impacto dessas sobre o momento de transição do Ensino Básico para o Superior.

Entre os possíveis referenciais para percepção desse quadro de aceleradas mudanças estão os números divulgados anualmente pelo INEP. De acordo com o Instituto, o número de cursos de graduação presenciais, em cinco anos, cresceu 107%. Informa ainda que havia no País, em 1998, 6.950 (seis mil novecentos e cinquenta) cursos e no ano de 2002 já somavam 14.339 (quatorze mil trezentos e trinta e nove). Neste período foram abertos, em média, 1.490 (mil quatrocentos e noventa) cursos por ano, 124 (cento e vinte e quatro) ao mês e 4 (quatro) a cada dia, demonstrando, na visão de Brzezinski (2004), uma expansão assustadora, nem sempre com garantia de boa qualidade. O crescimento desses cursos pode ser verificado na Tabela a seguir.

---

palestra a respeito de um “Novo Plano Nacional Alternativo para o Brasil”, com o propósito de difundir a estratégia de “Economia de guerra sem guerra”. Segundo críticas em: A gazeta do Povo (Curitiba, 26/05/2004), Unger chega a um radicalismo tal que denuncia talvez métodos autoritários. Disponível em: <<http://www.campanha@gazetadopovo.com.br>>. Acesso em 07 mai. 2004.

**Tabela 1 – Distribuição Percentual do Número de Cursos,  
por Categoria Administrativa - Brasil 1991-2002**

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
1991	<b>4.908</b>	2.139	43,6	2.769	56,4
1992	<b>5.081</b>	2.244	44,2	2.837	55,8
1993	<b>5.280</b>	2.293	43,4	2.987	56,6
1994	<b>5.562</b>	2.412	43,4	3.150	56,6
1995	<b>6.252</b>	2.782	44,5	3.470	55,5
1996	<b>6.644</b>	2.978	44,8	3.666	55,2
1997	<b>6.132</b>	2.698	44,0	3.434	56,0
1998	<b>6.950</b>	2.970	42,7	3.980	57,3
1999	<b>8.878</b>	3.494	39,4	5.384	60,6
2000	<b>10.585</b>	4.021	38,0	6.564	62,0
2001	<b>12.155</b>	4.401	36,2	7.754	63,8
2002	<b>14.399</b>	5.252	36,5	9.147	63,5

Fonte: MEC/INEP/DAES

Valendo-se dos dados, é possível diagnosticar que a expansão ocorreu principalmente na rede privada, que passou de 3.470 (três mil quatrocentos e setenta) cursos em 1995, para 9.147 (nove mil cento e quarenta e sete) em 2002. No mesmo período o crescimento verificado na rede pública foi bem menor, tendo saído de 2.782 (dois mil setecentos e oitenta e dois) para 5.252 (cinco mil duzentos e cinqüenta e dois).

Colossi, Consentino e Queiroz (2001) afirmam que, nas raízes da expansão do Ensino Superior, predominam critérios para atender às demandas do mercado, portanto, prevalecem critérios utilitaristas. Ocorre, assim, a comercialização do Ensino Superior, com a oferta de cursos que visam a atender necessidades imediatas do mercado, deixando para trás a formação cultural, uma das funções da Educação Superior.

Para melhor compreender o processo de expansão do Ensino Superior, faz-se necessária uma inserção na História da Educação Brasileira. Nesta perspectiva, Cunha e Góes (1989) estabeleceram como marco inicial para tal análise o ano de 1964. O golpe militar trouxe conseqüências para o direcionamento da educação brasileira, em face do controle político.

Subiram ao poder os defensores do privatismo na educação, aqueles que legitimavam o desmonte ou, pelo menos, a desaceleração do crescimento da rede pública de ensino. “[...] As verbas públicas destinadas ao ensino deveriam ser transferidas às escolas particulares que, então, se encarregariam da escolarização das crianças e dos jovens” (CUNHA e GÓES, 1989, p. 42).

No tocante ao conjunto das políticas de incentivo ao capital privado, os autores enunciam que foi no Ensino Superior que a acumulação de capital no campo da educação se fez de forma mais intensa. A seguinte afirmação dos autores elucida esse fato:

Que grande ou média cidade brasileira não conhece o caso de um colégio particular de 1.º ou 2.º graus que começou abrigando um curso superior nos horários e salas disponíveis e viu esse curso crescer e se multiplicar até virar uma grande faculdade, com vários cursos? Ou mesmo uma universidade? Fato semelhante ocorreu com cursinhos pré-vestibulares, que, movidos pelos lucros que tiveram, cresceram ‘para cima’, instalando faculdades, e ‘para baixo’, abrindo cursos regulares de 1.º e 2.º graus. Existem ‘organizações educacionais’, nascidas de cursinhos pré-vestibulares, que já anunciam a ‘integração vertical’ de sua mercadoria: do pré-escolar à faculdade (CUNHA e GÓES, 1989, p. 49).

Os pesquisadores citam o caso do Colégio Piedade, na cidade do Rio de Janeiro, que abrigou uma Faculdade de Filosofia, com a proteção do regime militar. Foi ampliando e diversificando os cursos superiores, incorporando os imóveis vizinhos, construindo grandes prédios, chegando hoje a ser uma das maiores universidades do país – a Universidade Gama Filho.

O aumento da procura pelo Ensino Superior nos anos 1960-1970, ao mesmo tempo em que o governo federal freava o crescimento das universidades públicas e gratuitas, fez que aumentasse enormemente a demanda pelo ensino particular pago. “[...] O governo recebia muito bem esse crescimento das escolas particulares, pois isso facilitava sua desobrigação para com a manutenção do ensino público e gratuito” (CUNHA e GÓES, 1989, p. 49).

O Conselho Federal de Educação (CFE), do MEC, facilitava a autorização para funcionamento das faculdades particulares. “[...] Com isso, as matrículas no Ensino Superior público que, em 1964, representavam cerca 75% do total, em 1984 só conseguiram abranger 25%, já que o crescimento das vagas foi resultado da multiplicação das faculdades particulares” (CUNHA e GÓES, 1989, p. 49). Com a devida observação das diferenças entre os números utilizados pelos autores “[...] dados para 1960 e 1970, indicam que o Ensino Público baixou de 57,2% a 49%” (SOUZA, 1979, p. 180). Brzezinski (2004) destaca que este fenômeno se repetiu durante os últimos governos eleitos (Collor, Sarney e Cardoso), embora tenha sido extinto o CFE e criado o Conselho Nacional da Educação (CNE).<sup>29</sup>

A crise do “milagre econômico brasileiro”, que se aprofundava desde 1974,

---

<sup>29</sup> O CNE foi fundado a 27 de Maio de 1923, sob a denominação: Fundação do *Corpo de Scouts Católicos Portugueses (CSCP)*, na cidade de Braga, pelos falecidos Arcebispo Primaz, D. Manuel Vieira de Matos e com a ajuda do seu secretário, Monsenhor Dr. Avelino Gonçalves.

ameaçava todo esse sucesso. Por não poderem pagar as anuidades, ou por terem de trabalhar para ajudar suas famílias a enfrentar a crise, muitos estudantes abandonavam os cursos das faculdades privadas, assim como, pelas mesmas razões, diminuía o número de vestibulandos. Os empresários do setor se organizaram para salvar seus empreendimentos.

Em primeiro lugar levantaram a questão do pagamento do Ensino Superior público a preços de mercado. Retomaram antigos argumentos sobre a justiça de os ricos pagarem a educação dos pobres, arma e disfarce para seu verdadeiro objetivo: a eliminação das vantagens comparativas do setor público em relação ao setor privado, principalmente a gratuidade. “[...] Não fosse a grande resistência de estudantes e professores, eles teriam conseguido esse intento” (CUNHA e GÓES, 1989, p. 50).

Em segundo lugar, não bastassem os subsídios governamentais ao setor privado, que permitiram a algumas instituições construírem, de acordo com os autores, verdadeiros campus universitários, os empresários do ensino, com apoio do governo, inventaram outro mecanismo para sustentar seus empreendimentos: o crédito educativo. Parte do dinheiro que os bancos deveriam recolher ao Banco Central passou a ser emprestada aos estudantes para pagarem seus estudos e após formados quitarem o empréstimo, com juros e correção monetária, com um ano de carência. Previam-se duas formas de bolsas, uma para pagar a faculdade (a mais alta) e outra (muito reduzida) para a própria manutenção do estudante. Todo o sistema era subsidiado em 90% com recursos do Ministério da Educação.

O setor privado passou a ganhar duplamente: os bancos, por verem render um dinheiro que não poderiam antes emprestar; os donos de faculdade, por ter diminuído o número de desistentes, isto é, por manterem sua receita. E os estudantes? Bem, a crise econômica, com a conseqüente elevação do desemprego, impedia que pagassem as dívidas contraídas, que subiam com juros e correção monetária. O resultado foi que, no início de 1983, dos 250 mil concluintes de cursos superiores contemplados com o crédito educativo, 200 mil eram inadimplentes, isto é, tinham deixado de pagar as prestações ou nem tinham pago qualquer parcela (CUNHA e GÓES, 1989, p. 50).

Essa política dos grupos mais conservadores do País não escapou da crítica de um dos aliados do regime autoritário: a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional – USAID (United States Agency for International Development).

De acordo com os autores referenciados, em 1976 a USAID se preparava para diminuir muito ou até mesmo para deixar de financiar projetos educacionais no Brasil. Para justificar a mudança, pediu ao General Accounting Office (Escritório de Contadoria Geral) do governo norte-americano um parecer sobre as necessidades do Brasil em matéria de ajuda



externa para a educação. O Parecer foi pelo fim da ajuda externa, alegando que o crescimento econômico geraria os recursos necessários para fazer frente às grandes necessidades educacionais do País.

[...] essa agência, insuspeita de intenções subversivas, dava outra razão para cessarem os acordos: a política educacional do governo brasileiro não estaria orientada para a democratização das oportunidades educacionais, conforme os acordos internacionais que o governo brasileiro tinha assinado, ainda durante a presidência de João Goulart.

O governo brasileiro estaria, para o consultor norte-americano, aumentando a seletividade da escola, pois usava os recursos externos justamente para diminuir os gastos públicos com educação. Além do mais, agravando a seletividade, estaria havendo uma drenagem de recursos públicos para instituições particulares: 1% do total de recursos alocados no 1.º grau, 40% do total de gastos com o 2.º grau e 39% com o superior estariam sendo transferidos para estabelecimentos particulares (CUNHA e GÓES, 1989, p. 51).

Cunha e Góes (1989) explicam que somente um consultor norte-americano poderia ter acesso a essas informações, já que o governo autoritário, pela aliança dos militares com os privatistas, lançou mão de vários artifícios destinados a camuflar esses dados, viabilizando assim uma “[...] visível acumulação de capital pelos grupos que fizeram da educação um grande negócio na acumulação privada de capital e/ou no exercício de influência ideológica” (p. 51). A desobrigação do Estado para com a manutenção do ensino público e gratuito foi, segundo os autores, a contrapartida perversa do subsídio ao setor privado.

Os dados constantes da Tabela 1 já apresentada, demonstram que o processo de expansão da rede privada e da desaceleração do Ensino Superior público não só foi mantido como também intensificado nos anos posteriores ao período contemplado na análise dos autores. É possível perceber que essa realidade acompanhou uma tendência associada ao desenvolvimento e à adoção de políticas ligadas ao Neoliberalismo.

#### **4.1.4 As Instituições de Ensino Superior (IES) no cenário das mudanças**

A expansão do número de cursos superiores provoca um aumento no número das instituições de ensino. Em 1998 cada estabelecimento tinha em média 7 (sete) cursos, em 2002, já havia cerca de 9 (nove) por IES. Neste período, foram criadas 664 (seiscentos e sessenta e quatro) novas instituições.

Os números do INEP, opostamente, demonstram uma redução no crescimento das IES públicas, o que pode ser constatado na Tabela 2.

**Tabela 2 – Número de Instituições no Brasil**

<b>Anos</b>	<b>Total</b>	<b>Federal</b>	<b>Estadual</b>	<b>Municipal</b>	<b>Particular</b>
1990	<b>918</b>	55	83	84	696
1993	<b>873</b>	57	77	87	652
1995	<b>894</b>	57	76	77	684
1998	<b>973</b>	57	74	78	764
1999	<b>1.079</b>	60	72	60	905
2000	<b>1.180</b>	61	61	54	1.004
2001	<b>1.391</b>	67	63	53	1.208
2002	<b>1.637</b>	73	65	57	1.442

Fonte: MEC/INEP/DAES

Observando-se os dados do quadro pode-se perceber que, apesar do aumento do número de cursos, a quantidade de instituições públicas foi reduzida no período entre 1990 e 2002, diminuindo de 222 (duzentos e vinte duas) para 195 (cento e noventa e cinco). Já as particulares aumentaram de 696 (seiscentos e noventa e seis) para 1.442 (um mil quatrocentos e quarenta e dois).

Colossi, Consentino e Queiroz (2001) caracterizam como oportunista a fase de expansão do Ensino Superior nas últimas décadas, incentivada pela crescente demanda e pelas facilidades propiciadas pelo governo aos projetos de investimento em Ensino Superior. De acordo com os autores, essas instituições surgem pelo interesse de atuar em áreas geográficas economicamente atrativas para o empreendimento em questão. Esse crescimento aconteceu atendendo a critérios econômicos respaldados pelo ideário neoliberal.

Direcionando uma análise para o neoliberalismo e suas implicações no campo educacional, Marrach (1996) se esforça para demonstrar, em um primeiro momento, a diferença entre o liberalismo clássico e o neoliberalismo contemporâneo:

Enquanto o liberalismo clássico, da época da burguesia nascente, propôs, os direitos do homem e do cidadão, entre os quais, o direito à educação, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do Estado no amparo aos direitos sociais. Representa uma regressão do campo social e político e corresponde a um mundo em que o senso social e a solidariedade atravessam uma grande crise. É uma ideologia neoconservadora social e politicamente. Por isso, afirma-se facilmente na sociedade administrada dos chamados países avançados, em que o cidadão foi reduzido a mero consumidor, e cresce no Brasil e em outros países da América Latina, vinculando-se à cultura política predominantemente conservadora (MARRACH, 1996, p. 42-43).

A autora citada afirma que enquanto o liberalismo tinha por base o indivíduo, o neoliberalismo se alicerça nas atividades do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial, dos grandes conglomerados e das corporações internacionais. Ela ainda elucida que a liberdade postulada pelo novo modelo “[...] é a liberdade econômica das grandes organizações, desprovida do conteúdo político democrático proposto pelo liberalismo clássico” (MARRACH, 1996, p. 43).

Marrach (1996) ensina que as mudanças em curso pretendem reformar o Estado para transformá-lo em Estado-mínimo, desenvolver a economia, fazer a reforma educacional e aumentar o poder da iniciativa privada transnacional.

Segundo a estudiosa, no discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança.

[...] este discurso apóia-se num artifício retórico, que enfatiza os riscos de estagnação que o Estado do Bem-Estar Social representa para a livre iniciativa. Enquanto o liberalismo político clássico colocou a educação entre os direitos do homem e do cidadão, o neoliberalismo, segundo Tomás Tadeu da Silva, promove uma regressão da esfera pública, na medida em que aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-o pelos direitos do consumidor (MARRACH, 1996, p. 48).

De acordo com a autora, os alunos e pais são vistos como consumidores pelo neoliberalismo. “[...] A seguinte recomendação do Banco Mundial exprime esta visão: a redução da contribuição direta do Estado no financiamento da educação” (MARRACH, 1996,

p. 48). Parte do que é gratuito deveria tornar-se serviço pago pelos estudantes que, para tanto, receberiam bolsas do Estado. A adoção dessa política permitiria aos estudantes e pais o direito de escolher em qual escola ou universidade iriam estudar.

Os neoliberais acreditam que assim as escolas passariam a competir no mercado, melhorando a qualidade do ensino. Roberto Campos<sup>30</sup> declarou, recentemente, que o ideal seria aplicar à educação as determinações

---

<sup>30</sup> Dia 9 de outubro de 2001 marca a passagem do falecimento de Roberto Campos, seminarista, diplomata, economista teórico, burocrata, economista prático – dirigente do primeiro órgão público de planejamento econômico no Brasil, o BNDE – professor, empresário, embaixador, ministro de Estado, diretor de banco de contidas na Constituição de 1967, ensino público gratuito no primeiro grau, investimento, articulista, embaixador político, parlamentarista monarquista e aposentado, nessa ordem, ensino no segundo grau pago pelos alunos que têm condições e arcar com as mensalidades, e bolsas para os que não têm. O curso superior deveria ser pago e aqueles que não pudessem pagar teriam bolsas que seriam devolvidas após a conclusão do curso – Entrevista ao *Roda Viva*, TV CULTURA, 29/05/1995 (MARRACH, 1996, p. 49).

A pesquisadora salienta que o projeto neoliberal para a educação não é só a privatização. Ela anuncia que “[...] o aspecto central é a adequação da escola e da universidade pública e privada aos mecanismos de mercado de modo que a escola funcione à semelhança do mercado” (MARRACH, 1996, p. 49).

No que diz respeito à universidade pública, a autora afirma que o discurso neoliberal condena: 1) o populismo; 2) o corporativismo; 3) o ensino ineficaz e 4) a falta de produtividade. Com relação a tais críticas ela aponta:

Nesta retórica maniqueísta, todas essas palavras soam como atributos negativos. Mas serão negativos? Com o termo populismo critica-se desde a relação dialógica entre professores e alunos até o funcionamento da democracia universitária, as eleições, as campanhas eleitorais. Com a palavra corporativismo a retórica neoliberal ataca desde os direitos trabalhistas, que passam a ser chamados de privilégios, até as reivindicações salariais. A expressão ‘falta de produtividade’ tem em contrapartida a produtividade da pesquisa relevante, isto é, utilitária, bem financiada, altamente rendosa, segundo critérios mercantis (MARRACH, 1996, p. 49-50).

Na visão de Marrach (1996, p. 50) é possível perceber, nessas críticas, que o incômodo dos neoliberais “[...] é a liberdade acadêmica, o distanciamento da universidade pública em relação aos mecanismos de mercado, a ausência de submissão aos critérios da produção industrial da cultura”.

Entre as propostas neoliberais para universidade pública, a autora destaca: a) que parte dos estudantes arque com os custos do ensino; b) que os novos contratos de trabalho, eliminem gradativamente a dedicação exclusiva e que se amplie o quadro de professores de tempo parcial, “[...] o que representa diminuição de gastos estatais e conseqüentemente achatamento do salário” (MARRACH, 1996, p. 50); c) que a universidade vá buscar recursos para suas pesquisas nas empresas industriais e comerciais, associando-se a estas por meio da pesquisa, consultoria, oferta de cursos, etc. “[...] Isso certamente favoreceria ainda mais as áreas de microeletrônica, biotecnologia, engenharia de produção, administração, em detrimento da tão desvalorizada área de humanas. É o modelo competitivo de universidade” (MARRACH, 1996, p. 51).

O crescimento das IES particulares facilitado pelas políticas neoliberais, pode ser percebido pelos dados do INEP referentes à questão das matrículas nas séries iniciais das graduações (ver Tabela 3).

#### 4.1.5 Matrículas: aumenta a participação da rede privada

No Brasil, em um período de cinco anos, o número de alunos de Ensino Superior cresceu 84% na rede privada e 31% nos estabelecimentos públicos. Em 1990 somavam 961.455 (novecentos e sessenta e um mil quatrocentos e cinqüenta e cinco) estudantes regularmente matriculados em entidades particulares de um total de 1.540.080 (um milhão, quinhentos e quarenta mil e oitenta). Em 30/06/2002 o número de matriculados era de 3.479.913 (três milhões, quatrocentos e setenta e nove mil novecentos e treze), dos quais 1.051.655 (um milhão e cinqüenta e um mil seiscentos e cinqüenta e cinco) encontravam-se em instituições públicas e 2.428.258 (dois milhões quatrocentos e vinte e oito mil duzentos e cinqüenta e oito) em instituições privadas.

**Tabela 3 - Número de Matrículas no Brasil em 30/04/2002**

Anos	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1990	<b>1.540.080</b>	308.867	194.417	75.341	961.455
1993	<b>1.594.668</b>	344.387	216.535	92.594	941.152
1995	<b>1.759.703</b>	367.531	239.215	93.794	1.059.163
1999	<b>2.369.945</b>	442.562	302.380	87.080	1.573.923

2000	<b>2.694.245</b>	482.750	332.104	72.172	1.807.219
2001	<b>3.030.754</b>	502.960	357.015	79.250	2.091.529
2002	<b>3.479.913</b>	531.634	415.569	104.452	2.428.258

Fonte: MEC/INEP/DAES

Os dados do censo constantes da Tabela 3 mostram que a rede privada ampliou sua representatividade em relação ao número de estudantes. Em 1998, as instituições particulares detinham 62% das matrículas, índice que subiu para 70% em 2002.

Como já se registrou o aumento das matrículas na rede particular é consequência, entre outros fatores, da forma política e demagógica dos programas governamentais de bolsas universitárias, típico projeto neoliberal de estímulo e desenvolvimento da iniciativa privada no Ensino Superior.

Brzezinski (2004) denuncia a ausência de uma política séria de financiamento da Educação Superior Pública, o que pôde ser constatado em documentário sobre o expressivo descaso, por exemplo, com uma das mais significativas universidades do País – a Universidade Federal do Rio de Janeiro – no programa “Fantástico” da Rede Globo de Televisão, em 31/05/2004.

Elevadas somas saem dos cofres públicos para o pagamento de bolsas universitárias que como estratégias políticas garantem a expansão do setor privado, com menores riscos de inadimplência e ao mesmo tempo favorecem a construção de uma pseudo imagem de políticas comprometidas com as questões educacionais, como é o caso do Estado de Goiás.<sup>31</sup>

#### **4.2 A Autonomia Universitária e o Acesso ao Ensino Superior**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), acompanhando as determinações da Constituição de 1988, conferiu autonomia às IES. Ficou estabelecido pelo art. 207 da Carta Magna que as Universidades gozam de autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. O art. 53 da LDB reafirma o exercício da autonomia, assegurando às universidades algumas de suas atribuições, entre elas, a de fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio (Inciso IV).

Bacchetto (2003) explica que apesar da autonomia ter sido regulamentada, a Legislação Federal assegurou o direito para o Poder Público avaliar e credenciar as IES

periodicamente e ainda de sugerir alterações que, caso não cumpridas, podem implicar até o fechamento da instituição.

O autor afirma que essa normatização concedeu grande liberdade às universidades e centros universitários, que passaram a não mais depender da autorização do CNE para criar, expandir, modificar ou extinguir cursos dentro de sua sede. Segundo ele, essa maior liberalização vem gradativamente estimulando a formação de novas universidades e centros universitários.

A legislação garante, nos termos estabelecidos e nas orientações contidas no Parecer 98 de 1999 do CNE<sup>32</sup>, a prerrogativa de as entidades de Ensino Superior determinarem os procedimentos a serem empregados para o acesso a seus cursos. Com essas perspectivas jurídicas, foram abertas as possibilidades de reformular o modelo de seleção até então existente, centralizado quase que exclusivamente na realização dos vestibulares.

A LDB/1996 estabelece no Inciso II do art. 44 que os cursos de graduação serão abertos a candidatos que concluíram o Ensino Médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. A lei não definiu nem especificou qual deveria ser o processo seletivo empregado. Assim, não há mais a obrigatoriedade de exames vestibulares nos moldes tradicionais, os quais podem ser, de acordo com Bacchetto (2003, p. 20), substituídos por quaisquer processos seletivos, “[...] que podem incluir análise de currículos, entrevistas, e outras formas definidas pela instituição”.

O Parecer CNE 98/1999 ressalta que os concursos vestibulares continuam a ser processo válido para o ingresso ao Ensino Superior. A inovação é na modalidade, podendo as instituições desenvolverem e aperfeiçoarem métodos de seleção e admissão alternativos que, a seu juízo, melhor atendam aos interessados e às suas especificidades.

O Parecer afirma que é indispensável encontrar formas que garantam a todos os candidatos interessados igualdade de oportunidades e de acesso, obrigando que, em qualquer que seja o processo seletivo, haja equidade de tratamento na avaliação realizada sobre a capacidade de cada um para cursar, com proveito, o curso superior pretendido. Foi destacada, nesse sentido, a necessidade de considerar as disposições do art. 5.º da Constituição Federal que assegura a igualdade de tratamento a todos.

Igualmente indispensável é o atendimento à obrigatoriedade da conclusão do Ensino Médio ou equivalente como condição necessária para ingresso na instituição de Ensino Superior. Outra exigência é de que a admissão de alunos nos cursos seja feita por meio de processos seletivos que envolvam algum tipo de classificação.

Quanto ao conteúdo, o mecanismo adotado deve avaliar não apenas a capacidade dos alunos para os estudos na graduação, mas também a de prosseguir-los em formação continuada

---

<sup>31</sup> Sobre essa questão consultar o trabalho: *A bolsa de Estudos Universitários em Goiás: privatização do público ou publicização do privado?* Abraão (2003) – Dissertação defendida junto ao Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás.

<sup>32</sup> PARECER CP/CNE n.º 98/99 dispõe sobre a Regulamentação de Processo Seletivo para acesso de graduação de Universidades, Centros Universitários e Instituições Estaduais de Ensino Superior.

ao longo da vida, de modo compatível com as exigências do mundo moderno em contínua transformação.

[...] Igualdade de oportunidades, equidade, conclusão do ensino médio ou equivalente e processos seletivos de capacidades são pois os pontos determinantes e que, portanto, devem ser atendidos por todo e qualquer processo seletivo (PARECER CNE 98/1999).

O art. 51 da LDB/96 estabelece que as instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberarem sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do Ensino Médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Com base nessas disposições, é possível perceber a preocupação de o legislador garantir a obrigatoriedade de articulação das universidades, dos centros universitários e instituições de Ensino Superior com o Ensino Médio quando da fixação de critérios e normas de seleção e admissão. Para tanto, é necessário avaliar as competências estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio<sup>33</sup> em todos os processos de seleção para o Ensino Superior.

No contexto das regras que disciplinam o acesso ao Ensino Superior, o Parecer CNE 98/1999 recomenda que:

- 1) o estabelecimento de diretrizes para os programas inerentes ao processo seletivo seja fruto do trabalho de grupos compostos por professores de Ensino Fundamental, Médio e Universitário;
- 2) os resultados do processo venham a servir como mais uma orientação às escolas de Ensino Médio sobre o aproveitamento dos alunos e mais um indicativo das deficiências nos cursos que devem ser sanadas;



- 3) os resultados dos processos seletivos sejam amplamente divulgados e incluídos nos processos de credenciamento de instituições;
- 4) qualquer que seja o processo escolhido para selecionar os estudantes, estes deverão demonstrar proficiência no uso da Língua Portuguesa como instrumento de comunicação e de organização e expressão do pensamento.

Com relação a esta última recomendação é importante mencionar o art. 2.º da Portaria n. 2941/2001 do MEC, que exige uma prova de redação em língua portuguesa, de

---

<sup>33</sup> Instituídas pelo Parecer CEB/CNE n.º 15, de 01/06/1998. caráter eliminatório, cujas normas devem ser explicitadas no edital de convocação do processo seletivo e atender a dois critérios: em qualquer caso será eliminado o aluno que obtiver nota zero na prova de redação (§ 1.º); cada instituição de ensino deverá fixar no edital do processo seletivo a nota mínima a ser obtida na prova de redação (§ 2.º).

É interessante registrar que o ato normativo citado no parágrafo anterior foi publicado logo após uma reportagem, levada ao ar pela Rede Globo de Televisão, por meio de seu programa semanal chamado “Fantástico”. A reportagem mostrou que um semi-analfabeto, o padeiro Severino da Silva, foi aprovado nos vestibulares das Universidades Estácio de Sá e Gama Filho, no Rio de Janeiro. O padeiro, que marcou apenas as alternativas A e B em todas as questões de múltipla escolha e deixou, de acordo com o noticiário, a redação em branco, foi aprovado em nono lugar para o curso de Direito da Estácio de Sá.<sup>34</sup>

As mudanças facultadas pela Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 proporcionaram maior liberdade às universidades para administrar na oferta de suas vagas e a substituição do vestibular por processos seletivos diferentes deste.

### **4.3 As novas possibilidades de acesso**

A abertura legal realmente contribui para uma maior diversidade nos processos de seleção. Pode ser citado, como, exemplo, o fato de algumas instituições estarem desenvolvendo processos seletivos em que, ao longo da escolaridade de Ensino Médio ou equivalente, os alunos que o desejam submetem-se a avaliações externas aos estabelecimentos onde estudam.

O Parecer CNE n. 98/1999 prevê a utilização desse procedimento, alegando que os resultados de avaliações externas podem servir de parâmetros para os colégios. Baseando-se

nos resultados dessas avaliações podem diagnosticar e corrigir deficiências no ensino em geral, melhorando sua qualidade. O Parecer n. 98/1999 dispõe, ainda, sobre a convivência de mais de um processo seletivo, para os cursos de Ensino Superior, desde que seja assegurada

---

<sup>34</sup> A reportagem teve origem em trabalho de final de curso de um jornalista recém-formado pela Estácio de Sá, Carlos Palhano, sobre a mercantilização das faculdades particulares e sua influência no processo seletivo. Ele fez provas em seis faculdades particulares: Estácio de Sá, Gama Filho, Hélio Alonso, Castelo Branco, Veiga de Almeida e UniverCidade. Nas questões de múltipla escolha, como, Severino, marcou apenas A e B. Na redação, fez um texto sem coerência e com erros de ortografia e gramática. Mesmo assim passou em todas. Disponível em: <<http://www.jornalismo.científico.com.br/clipingcriseeducaanalfabeto.htm>>. Acesso em 22 dez. 2003.

a igualdade de condições. Em caso de dois mecanismos de seleção de alunos, determina a fixação de certo percentual de vagas para um dos processos seletivos e de outros percentuais para cada um dos demais, cabendo a distribuição das vagas às próprias instituições, o que respeita a sua autonomia.

O Parecer em pauta prescreve acerca do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), como outra oportunidade para inovar os processos seletivos. Sendo de conteúdo único para todo o país e realizado fora do processo de escolaridade formal, o ENEM, nos termos do Parecer CNE n. 98/1999, transforma-se em uma medida avaliativa do conhecimento dominado por todos os possíveis candidatos ao Ensino Superior.

A propósito, este sistema de exames foi aplicado pela primeira vez em 1988, com cerca de 115 mil participantes. Nos anos seguintes, ampliou-se significativamente o número das inscrições. Conforme Bacchetto (2003), tal crescimento se deve à adoção dos resultados como avaliação parcial em algumas instituições para o ingresso no Ensino Superior.

No Relatório Pedagógico, do MEC/INEP, datado de dez./2001, p. 11, definiu-se o ENEM da seguinte forma:

O ENEM é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos concluintes e egressos do ensino médio, com o objetivo principal de possibilitar a todos os que dele participam uma referência para auto-avaliação, a partir das competências e habilidades que estruturam o exame. Os resultados dessa avaliação vêm sendo utilizados, desde sua criação, por um número cada vez maior de instituições de ensino superior em seus processos seletivos, seja de forma complementar ou substitutiva.

Quanto a seus objetivos específicos, o ENEM é entendido como uma referência para o estudante nas suas escolhas futuras, seja para o ingresso no mercado ou para a continuidade

dos estudos, auxiliando os processos seletivos e, o mais significativo, é tornar-se uma modalidade alternativa aos exames de acesso ao Ensino Superior.

Bacchetto (2003) explica que, apesar de ser uma avaliação essencialmente individual, o ENEM pode ser utilizado para a avaliação de determinada unidade escolar, caso esta atenda a algumas exigências: garanta que 90% dos concluintes estejam inscritos e proceda à divulgação do exame.

Segundo o Relatório Pedagógico/2001 do Ministério da Educação, mais da metade dos participantes do ENEM daquele ano declararam que desejavam fazer curso superior e tiveram como motivação principal para comparecer ao teste as novas oportunidades de acesso que ele oferece.

De acordo com Maria Helena Guimarães de Castro, responsável pela apresentação do citado documento e presidente do INEP, as universidades públicas estão aceitando progressivamente o uso do exame em seus critérios de seleção. A presidente afirma que as lições extraídas dos dados acumulados a partir de sua aplicação vão consolidá-lo como exame alternativo ou complemento ao Vestibular.

É importante mencionar que, para o INEP, dos 2.215.906 (dois milhões duzentos e quinze mil e novecentos e seis) concluintes do Ensino Médio em 2000, portanto dos habilitados para a avaliação de 2001, participaram 1.200.883 (um milhão duzentos mil e oitocentos e oitenta e três) estudantes, alcançando assim 54%, do total dos concluintes. Dos que participaram do ENEM, 13% desejavam conhecer se estavam preparados para o futuro, 36% queriam testar os próprios conhecimentos, 1%, afirmou que não sabia porque estava fazendo o exame e 50% o projetavam como mecanismo adicional para o ingresso no Ensino Superior.

Bacchetto (2003) destaca que, além da inclusão do ENEM como novo elemento em diversos vestibulares, a liberalização proporcionada pela LDB vem ocasionando diversas transformações nos sistemas de seleção universitária. Boa parte das novas iniciativas consiste numa combinação entre a avaliação contínua ao longo do Ensino Médio e o exame vestibular. “[...] Elas começam a ser elaboradas ainda na década de 1980 e foram autorizadas a funcionar somente na década posterior” (BACCHETTO, 2003, p. 27).

A primeira experiência de alteração ocorreu antes da nova Legislação. O Sistema de Avaliação Progressiva para Ingresso no Ensino Superior – SAPIENS –, elaborado pela Fundação CESGRANRIO, iniciou-se ainda em 1993 com a autorização do MEC.

O sistema previa o acompanhamento do desempenho do aluno-candidato durante o curso de Ensino Médio, com o objetivo principal de substituir o vestibular tradicional. Ele também foi elaborado para não interferir na autonomia das escolas na organização dos conteúdos ministrados, não estimular competição entre instituições, servir como uma avaliação do ensino para que a unidade escolar pudesse se utilizar dele para a tomada de decisões, estimular a participação dos professores na elaboração do exame e deixar a critério das IES a forma de aproveitamento dos resultados de cada aluno. Cada curso só poderia aceitar até 30% de seus ingressantes pelo SAPIENS (BACCHETTO, 2003, p. 27).

Em 1995, a Universidade Federal de Santa Maria adotou o Programa de Ingresso ao Ensino Superior – PEIES – e seleciona 20% de seus estudantes por meio deste programa. O restante das vagas passou a ser preenchido mediante o exame vestibular tradicional.

O PEIES tem como objetivos:

- 1) orientar, selecionar e classificar alunos-candidatos oriundos das escolas credenciadas da Região de Abrangência do PEIES (RAP), selecionar e classificar os demais candidatos por intermédio do desempenho obtido nas Provas de Acompanhamento realizadas nas três séries do Ensino Médio;
- 2) oferecer condições aos candidatos das escolas credenciadas (aluno-candidato) para, num período de três anos, poderem corrigir falhas individuais no processo de aprendizagem, bem como para descobrirem suas aptidões e optarem por opções adequadas;
- 3) subsidiar as coordenações dos cursos de graduação da UFSM, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, Coordenadorias Regionais de Educação e Escolas credenciadas, com dados que revelem deficiência de aprendizagem do Ensino Médio, visando à adoção de medidas que proporcionem sua redução;
- 4) prover a UFSM de informações sobre candidatos, escolas e área de influência (geográfica, política, social, econômica, tecnológica, cultural e educacional), com o objetivo de melhor prepará-la para trabalhar com a diversidade de alunos que, anualmente, preenchem as vagas dos diferentes Cursos de Graduação (UFSM, 2002).

O programa ainda prevê para as escolas da região, que participam anualmente do exame, a assistência aos seus professores, que se concretiza da seguinte forma:

As ações consistem num trabalho de qualificação oferecido em minicursos, oficinas, cadernos didáticos, videodisciplina, disque-disciplina, Caderno de Soluções, Caderno de Orientações Pedagógicas, Relatório de Desempenho Individual, programa radiofônico CLICK!, entre outras. Dentro desse programa de ações, é dada especial atenção à questão educacional, visando formar um cidadão consciente de sua importância na sociedade em que vive e atua (UFSM, 2002).

A avaliação é composta de três provas, uma ao final de cada ano letivo do Ensino Médio. A participação se dá mediante o pagamento de uma taxa. Além dos alunos da Região de Abrangência do PEIES, é aceita inscrição individual, mas a prova deve ser realizada no Município de Santa Maria, no Rio Grande do Sul.

Outras formas de seleção semelhantes foram introduzidas após a promulgação da nova LDB. O mais divulgado foi o Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade Nacional de Brasília (UnB). A Universidade justifica seu emprego da seguinte forma:

Há consenso, nesse estágio de economia mundializada e em que a sociedade da informação encaminha-se para uma sociedade do conhecimento, a respeito da fundamental importância da educação para a superação do atraso material e para a prevalência de uma autêntica cidadania. Na atualidade, oferecer à população uma educação de boa qualidade e promover o desenvolvimento científico e tecnológico parecem ser dois dos maiores desafios que os Estados contemporâneos têm à sua frente. Cabe à universidade papel fundamental nesse processo. Nesse sentido, a Universidade de Brasília (UnB), reconhecendo que os sistemas de acesso às universidades têm uma influência inegável no ensino médio, propôs um processo seletivo seriado – o Programa de Avaliação Seriada (PAS) –, alternativo ao vestibular, calcado na integração da educação básica com a superior, visando ao benefício de ambos os níveis (UnB, 2004).

O PAS é composto por três exames que são realizados ao final de cada ano do Ensino Médio e tem como objetivo geral

[...] implantar um processo seletivo para os cursos de graduação da UnB alicerçado na integração da educação básica com a superior, visando à melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, com base no princípio de que a vida escolar deve-se caracterizar como um *continuum* (UnB, 2004).

Entre seus objetivos específicos destaca-se o de selecionar os futuros estudantes universitários [...] de modo gradual e sistemático, não como o produto de um único exame seletivo episódico, mas como a culminância de um processo que se desenvolve ao longo do ensino médio (UnB, 2004). Outro objetivo pontuado é o de

[...] definir os parâmetros de um processo seletivo que busque a avaliação da aprendizagem significativa, em que se privilegie a reflexão sobre a memorização, a qualidade sobre a quantidade de informações, o ensino sobre o adestramento, o processo sobre o produto (UnB, 2004).

A respeito dessa experiência, a Universidade afirma: “[...] ela é exitosa e bem recebida pela comunidade, por melhor equalizar os candidatos e minimizar a influência de fatores externos – inclusive emocionais – sobre o processo de avaliação da capacidade individual” (UnB, 2004).

Bacchetto (2003) declara que para os que ingressam por esse sistema são reservadas 50% das vagas daquela universidade. Os alunos inscritos no programa ainda podem concorrer a uma vaga pelo vestibular.

Outro sistema é o realizado pela Universidade Federal de Ouro Preto, denominado Seleção por Etapas para o Ingresso (SEI). O aluno pode ingressar pelo vestibular, pela SEI e ainda aproveitar as notas da SEI no exame vestibular. Mas não há percentual de vagas fixas para uma ou outra forma de seleção.

As notas da SEI são comparadas com as do vestibular tradicional e os melhores colocados podem se matricular. No caso de o candidato ter participado da SEI e do vestibular, serão consideradas as melhores notas obtidas em cada uma das provas.

Oliveira (1987) entende que a avaliação feita no decorrer do Ensino Médio possui inúmeras vantagens comparada ao vestibular tradicional. Ela permite ao aluno, professor e escola identificar e corrigir possíveis deficiências de ensino durante o aprendizado; dilui a tensão existente em um único exame, eliminando o seu caráter episódico; poderá eliminar os cursinhos preparatórios; e permite a avaliação de um maior número de trabalhos.

Nas justificativas desse modelo de seleção, ainda há argumentos que ressaltam a aproximação entre aluno, professor, escola e universidade como fator positivo em relação ao vestibular tradicional. O intercâmbio entre as diversas esferas poderia reduzir a distância entre os pré-requisitos para ingresso no Superior e a avaliação do Ensino Médio.

São várias entretanto as críticas à avaliação feita no decorrer do Ensino Médio. Brandão (1987) entende que a recuperação da qualidade de ensino não se inscreve na reforma do vestibular, ela será consequência de políticas mais amplas, como aumento salarial e políticas de qualificação para o corpo docente.

Vianna (1987) ressalta que os objetivos de avaliação de aprendizagem do nível médio não devem ser confundidos com o da verificação dos pré-requisitos estabelecidos para o curso universitário, e que o processo seria mais oneroso do que o realizado em um único período, e que também poderia gerar tensão durante todos os três anos em que seriam realizadas as provas.

Hambúrguer (1987) não vê vantagens para o aluno na avaliação seqüencial e não aceita a posição de que esta poderia alterar o perfil socioeconômico do estudante universitário.

Brzezinski (2004) é favorável ao vestibular que combina o tradicional com o alternativo, tendo em vista que a história de vida do estudante é um componente qualitativo de avaliação. A vida estudantil, definida nos históricos escolares, reflete o desempenho em uma trajetória que serve como um dos critérios de avaliação, evitando-se tantos traumas de estudantes, que, por questões emocionais, acabam obtendo resultado sofrível em um único exame – a seleção única (vestibular).

Embora a admissão de alunos via vestibular tenha crescido bastante nos últimos anos, os números mais recentes do censo escolar evidenciam que o ingresso por outros processos seletivos ganha espaço. Dos 1,2 milhão dos que ingressaram, em 2002, por meio de seleção, 109.454 (cento e nove mil quatrocentos e cinquenta e quatro) utilizaram-se de mecanismos diferentes, como o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o Programa de Avaliação Seriada (PAS). Hoje, tal como pode ser observado na Tabela 4, 01 (um) em cada 10 (dez) alunos não ingressa na educação superior por via vestibular.

**Tabela 4 – Ingressos nos Cursos de Graduação Presenciais:  
Total Geral por Forma de Ingresso – 2002**

	Total	Vestibular	Outros Processos Seletivos (1)	Outras Formas de Ingresso (2)
Brasil	1.411.208	1.095.686	109.454	206.068

Fonte: MEC/INEP/DAES

#### 4.4 Os processos seletivos

A Tabela 4 demonstra que, apesar da abertura legal, a maioria das Faculdades e Universidades continuam utilizando-se dos exames de vestibular como requisito obrigatório para matrícula em suas séries iniciais. Por maiores que tenham sido as mudanças na elaboração de novos procedimentos de seleção, como previsto no Parecer CNE 98/1999, em geral as IES adaptaram os recentes mecanismos preservando o modelo principal, ou seja, a aplicação dos vestibulares.

O aumento da demanda por vaga na educação superior, aliada à baixa oferta na rede pública e a acelerada expansão no sistema privado, provocou cenários diferentes na concorrência dos vestibulares do País. A Tabela 5 apresenta o número de vagas oferecidas nos vestibulares tanto das IES públicas quanto das particulares. É possível perceber que houve um relativo aumento da oferta de vagas no setor público, no entanto, esse crescimento foi pouco significativo quando comparado com o ocorrido no segmento das instituições particulares. Desafortunadamente, em 2002 as instituições públicas oferecem somente 16,6% do total de vagas, cabendo à iniciativa particular a oferta de 83,4% das vagas.

**Tabela 5 - Graduação Presencial - Distribuição % do Número de Vagas Oferecidas no Vestibular, por Categoria Administrativa - Brasil 1992-2002**

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
1992	<b>534.847</b>	171.048	32,0	363.799	68,0

**Tabela 5 - Graduação Presencial - Distribuição % do Número de Vagas Oferecidas no Vestibular, por Categoria Administrativa - Brasil 1992-2002**

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
1994	<b>574.135</b>	177.453	30,9	396.682	69,1
1996	<b>634.236</b>	183.513	28,9	450.723	71,1
1998	<b>776.031</b>	205.725	26,5	570.306	73,5
2000	<b>1.100.224</b>	237.982	21,6	862.242	78,4
2002	<b>1.590.699</b>	263.572	16,6	1.327.127	83,4

Fonte: MEC/INEP/DAES

Como resultado de um número cada vez maior de concluintes da Educação Básica, seja pelo crescimento do Ensino Supletivo ou pela conclusão do terceiro ano do Ensino Médio, o quantitativo de inscritos para a realização das provas de vestibular é cada vez maior como pode ser constatado nos indicadores da Tabela 6, ao passo que são cada vez menores as oportunidades para ingresso nas IES públicas.

**Tabela 6 - Graduação Presencial - Distribuição % do Número de Inscrições no Vestibular, por Categoria Administrativa - Brasil 1991-2002**

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
1992	<b>1.836.859</b>	1.044.861	56,9	791.998	43,1



1994	<b>2.237.023</b>	1.292.369	57,8	944.654	42,2
1996	<b>2.548.077</b>	1.384.643	54,3	1.163.434	45,7
1998	<b>2.858.016</b>	1.591.283	55,7	1.266.733	44,3
2000	<b>3.826.293</b>	2.140.387	55,9	1.685.906	44,1
2002	<b>4.640.608</b>	2.491.016	53,7	2.149.592	46,3

Fonte: MEC/INEP/DAES

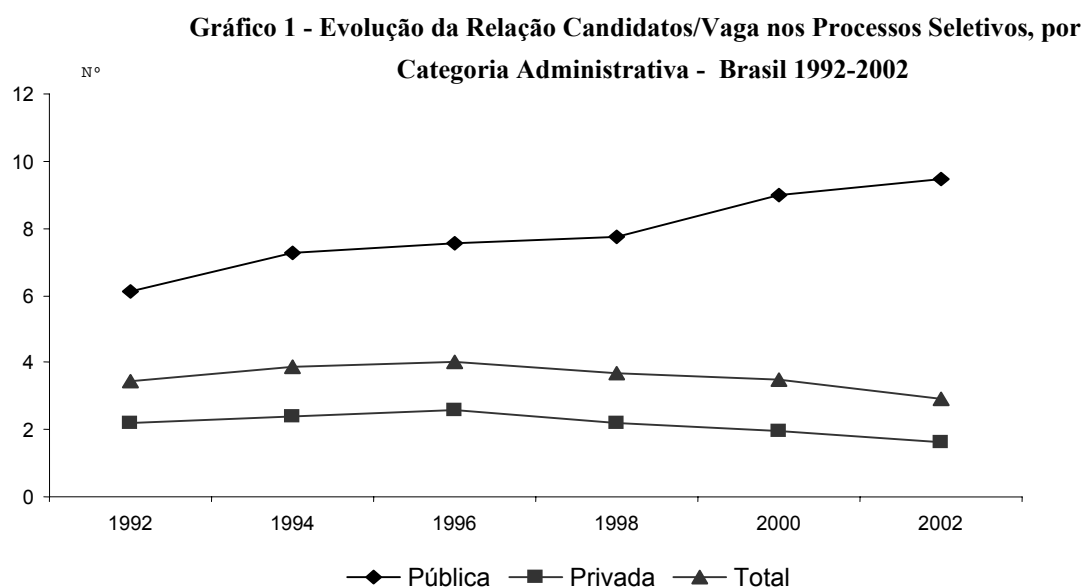
Observa-se no entanto que, mesmo diante de um número de cursos e instituições bem menor, as instituições públicas recebem uma quantidade de inscrições superior à soma de todas as inscrições feitas em IES privadas. Os dados dos últimos cinco anos evidenciam uma queda na relação candidato/vaga nos processos seletivos do conjunto de instituições de ensino. Mas essa situação não é a mesma ao comparar a concorrência em instituições públicas e privadas. Na rede pública, em 1998, cada vaga era disputada por 7,7 candidatos e chegou a 9,4 inscritos por vaga no ano de 2002, contra 1,6 nas IES particulares no mesmo ano. Essa realidade pode ser diagnosticada nos dados da Tabela 7:

**Tabela 7 - Graduação Presencial - Evolução da Relação Candidatos/Vaga no Vestibular por Categoria Administrativa-Brasil 1992-2002**

Ano	Total	Pública	Privada
1992	<b>3,4</b>	6,1	2,2
1994	<b>3,9</b>	7,3	2,4
1996	<b>4,0</b>	7,5	2,6
1998	<b>3,7</b>	7,7	2,2
2000	<b>3,5</b>	9,0	2,0
2002	<b>2,9</b>	9,5	1,6

Fonte: MEC/INEP/DAES

Para melhor visualização desses dados, o INEP montou o seguinte gráfico:



Fonte: MEC/INEP/DAES

Como demonstrado pelos dados do INEP, a limitada disponibilidade de vagas nas instituições públicas provoca a elitização e o acirramento da disputa pelas vagas ofertadas. Por vezes, notas diferenciadas por centésimos podem determinar a aprovação ou não nestas instituições. Estudantes com resultados extremamente próximos, logo qualitativamente semelhantes aos daqueles considerados aptos, são impedidos de se matricularem, evidenciando uma profunda injustiça.

É possível perceber que a ampliação do número de cursos, instituições e de vagas na iniciativa privada representou uma expressiva abertura nas possibilidades de acesso ao Ensino Superior, porém, o elevado preço das mensalidades é fator de desistência ou de inadimplência

o que acaba por impedir uma enorme quantidade de estudantes egressos do Ensino Médio, especialmente do ensino público, a permanecer e ser bem – sucedida no nível superior.

#### 4.5 Ingressantes e concluintes

Os números divulgados pelo INEP revelam a perpetuação de dificuldades por parte expressiva dos alunos em conseguirem concluir os estudos universitários. Em geral repete-se ao longo dos anos a realidade de que pouco mais da metade dos alunos conseguem no prazo adequado a conclusão dos seus cursos.

Levando em consideração o lapso temporal, definido pelo censo, de quatro anos entre o ingresso e a conclusão, dos 426.558 que ingressaram em 1991, apenas 245.887 concluíram. Verifica-se ainda que proporcionalmente, tendo como referência as instituições privadas, os acadêmicos da rede pública conseguem em maior número encerrar seus estudos com êxito. A permanência do estudante no espaço universitário e a conclusão do curso são objetivos que vão além das expectativas do próprio aluno, às vezes são de interesse da família, que não raramente passa por privações para dar apoio a um membro que trará recompensa com a possibilidade de uma vaga no mercado de trabalho ao ser portador de diploma do Ensino Superior. A Tabela 8, acompanhada de um gráfico, permite uma melhor compreensão dessa realidade.

**Tabela 8 - Graduação Presencial - Percentual do Número de Concluintes em relação ao Número de Alunos que ingressaram 4 anos antes – 1991-2002**

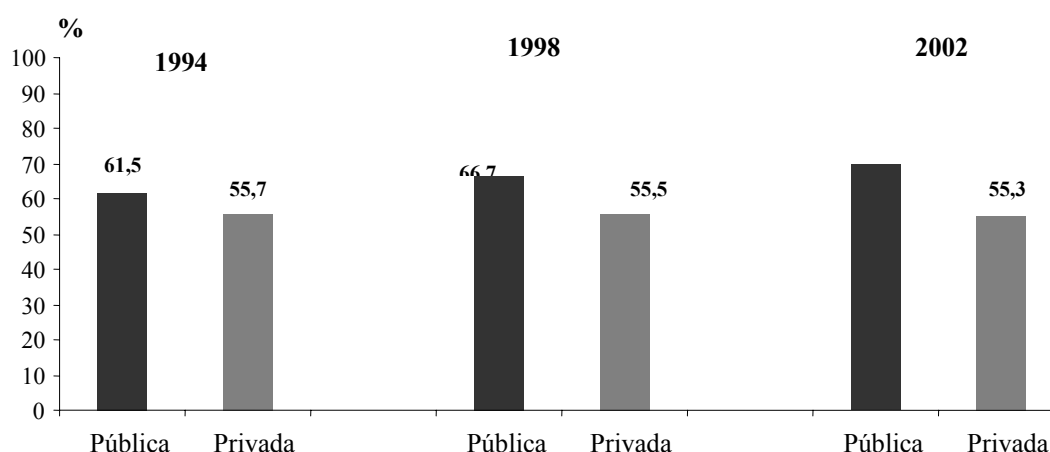
Ano	Ingres. Proces. Seletivos			Concluintes			Concluintes/ Ingressos (%)		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
1991	<b>426.558</b>	142.857	283.701						
1992	<b>410.910</b>	149.726	261.184						
1993	<b>439.801</b>	153.689	286.112						
1994	<b>463.240</b>	159.786	303.454	<b>245.887</b>	87.862	158.025	57.6	61.5	55.7
1995	<b>510.377</b>	158.012	352.365	<b>254.401</b>	94.951	159.450	61.9	63.4	61.0
1996	<b>513.842</b>	166.494	347.348	260.224	99.820	160.404	59.2	64.9	56.1

**Tabela 8 - Graduação Presencial - Percentual do Número de Concluintes em relação ao Número de Alunos que ingressaram 4 anos antes – 1991-2002**

Ano	Ingres. Proces. Seletivos			Concluintes			Concluintes/ Ingressos (%)		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
1997	<b>573.900</b>	181.859	392.041	274.384	106.082	168.302	59.2	66.4	55.5
1998	<b>651.353</b>	196.365	454.988	300.761	105.360	195.401	58.9	66.7	55.5
1999	<b>787.638</b>	217.497	570.141	324.734	112.451	212.283	63.2	67.5	61.1
2000				352.305	116.641	235.664	61.4	64.1	60.1
2001				395.988	132.616	263.372	60.8	67.5	57.9
2002				466.260	151.101	315.159	59.2	69.5	55.3

Fonte: MEC/INEP/DAES

**Gráfico 2 - Graduação Presencial - Percentual do Número de Concluintes em relação ao Número de Alunos que ingressaram 4 anos antes – 1991-2002**



Fonte: MEC/INEP/DAES

Em 2002, houve um índice maior de concluintes das IES públicas se comparado aos índices das IES particulares nos anos anteriores. O limitado número de concluintes nos anos de 1994, 1998 e 2002 demonstrado no Gráfico 2, é resultado da combinação de uma série de fatores, entre os quais podem ser citados: a grande concentração de renda no País, acompanhada por uma crescente perda de renda dos membros da classe média; o elevado preço das mensalidades nas instituições privadas e o aumento exponencial do índice de desemprego.

Como exposto no item 4.1.3, a partir da década de 1960-1970, o crescimento explosivo do Ensino Superior privado, em uma perspectiva comercial, provocou uma relativa

facilitação de acesso nas instituições deste setor. A gradual redução na disputa por uma vaga nessas IES apresentada, na Tabela 07 e no gráfico 01, é um demonstrativo disto. As facilitações de acesso foram tantas, que chegaram ao exagero do ingresso de um semi-analfabeto, via vestibular, em um curso de Direito. O problema, neste caso, não se encontra na aprovação no processo seletivo, mas, sim, na incerteza da realização do curso com êxito até o seu término, o que segundo o INEP não acontece em quantidade expressiva, uma vez que apenas 55,3% dos ingressos em IES particulares conseguiram concluir seus cursos no tempo adequado de integralização em 2002.

Este cenário traz conseqüências para o acesso ao Ensino Superior, porquanto muitos acadêmicos que estudam ou aqueles que desistiram de seus cursos em entidades pagas acabam engrossando a concorrência nos processos seletivos das IES públicas, porém resultam em demanda reprimida por falta de vagas e expansão de instituições públicas.

#### **4.6 Meritocracia<sup>35</sup> e o acesso**

O art. 208 da Constituição Federal vigente garante em seu Inciso V que é dever do Estado assegurar o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística. No entanto, este dispositivo é encerrado estabelecendo que isso se dará “[...] segundo a capacidade de cada um”. Dessa forma, a legislação contribui para a construção de um modelo de ingresso ao ensino superior com base na meritocracia. Por um lado, a Lei garante ao estudante o direito ao ensino universitário e, ao mesmo tempo, transfere para o interessado toda a responsabilidade para que isso aconteça.

Constrói-se assim a idéia de que a aprovação nos processos seletivos, especialmente nas instituições públicas, que oferecem um quantitativo de vagas reduzido e com acirrada concorrência, é conseqüência do mérito daqueles que se dedicaram com maior empenho aos estudos. Desse modo, o fracasso dos que não obtiveram êxito é colocado como de responsabilidade única do aluno que não conseguiu atingir o índice mínimo para aprovação. Dissimula-se, na prática todo um conjunto de fatores socioeconômicos e questões

---

<sup>35</sup> De acordo com Chiavenato (2000) a meritocracia representa um modelo no qual predomina o emprego de critérios que levam em conta a competência, a capacidade individual, a aptidão, o talento, a habilitação, a superioridade e a excelência, reconhecendo como digno de um prêmio aquele que demonstrar ter mérito (p. 312).

de classe que são determinantes no processo de exclusão educacional. Observa-se essa determinação nos diferentes dados apresentados nas Tabelas constantes deste item.

É possível mencionar algumas variáveis que transcendem a obrigação do aluno e que, portanto, permitem uma crítica ao discurso oficial fundamentado na meritocracia presente tanto na legislação quanto na fala dos organizadores dos vestibulares. Com o objetivo de desmistificar esses argumentos, pode-se utilizar as informações contidas no relatório da CNTE/2001, relacionando-as com os resultados do ENEM/2001.

Em relatório publicado pela CNTE, Codo e Menezes (2001), analisando a questão da qualidade da educação e a proficiência dos estudantes, pontuam vários critérios mediante os quais buscaram mensurar o rendimento dos educandos, fator que certamente deve ser considerado como um dos mais importantes para o sucesso dos estudantes em um processo seletivo. Alguns deles são: PIB dos Estados; escolaridade dos pais; situação socioeconômica dos alunos; presença ou não destes no mercado de trabalho; turno; faixa salarial dos professores; violência e vigilância no ambiente escolar; infra-estrutura das escolas; gestão escolar; recursos pedagógicos; disponibilidade ou não de recursos financeiros; qualificação dos professores; presença de livros em casa; tipo de leitura e participação dos pais e amigos no processo de ensino-aprendizagem.

Inicialmente Codo e Menezes (2001) chamam a atenção para o fato de que o nível de educação determina em muito o grau de desenvolvimento de um país, porém esse fato não deve iludir, segundo eles, que o oposto também é verdadeiro. Afirmam que a situação econômica do país explica em muito seus problemas com a educação. Além dessa análise, os autores lembram que o modelo federativo de organização do Estado brasileiro permite a existência de Estados mais ricos e outros mais pobres, o que traz, entre outras conseqüências, a existência de realidades educacionais desiguais, igualmente tratados pela lei. “[...] A primeira conclusão de nossa investigação é singela, o nível de educação dos estados (UFs) dependem simplesmente do dinheiro que os estados tem, do que produzem, do seu produto interno bruto” (CODO e MENEZES, 2001, p. 06).

Tais autores se esforçam para demonstrar que a riqueza ou não de cada Estado interfere no desenvolvimento e no potencial de aprendizagem dos estudantes. Desta forma, é possível concluir que alunos de Estados mais ricos acabam obtendo melhores condições de disputa na concorrência dos vestibulares.

Outro fator citado por Codo e Menezes (2001) refere-se à formação dos pais e a sua influência sobre a proficiência dos alunos. De acordo com os autores, a escolaridade dos pais representa um dos mais importantes fatores que interferem no desenvolvimento das capacidades dos estudantes. Em geral, fica demonstrado que, tanto no Ensino Fundamental

quanto no Ensino Médio seja da rede pública ou da privada, filhos de pais com pouca ou nenhuma escolaridade possuem tendência para um menor rendimento.

Explicando um cenário de transformações que alteram o perfil das relações familiares, Casassus (2002) afirma que, de certa maneira, a família, que outrora era vista como um agente educador, reduziu seu papel nesta função, cuja responsabilidade foi progressivamente transferida para a escola, enfraquecendo a tradicional aliança entre esta e a família como agentes educadores.

Mesmo diante dessa explicação, o autor reconhece que a educação dos pais ou responsáveis tem grande influência no rendimento dos estudantes. “[...] Uma fonte de desigualdade nos resultados dos estudantes encontra-se na heterogeneidade estrutural que é o panorama da educação parental” (Casassus, 2002, p. 129). E conclui o raciocínio: “[...] a influência da educação dos pais ou responsáveis pode ser expressa da seguinte forma: quanto maior a educação dos pais, melhores são os resultados acadêmicos dos alunos” (p. 129).

A relação entre a escolaridade dos pais e a proficiência do estudante pode ser observada nas Tabelas 9 e 10:

**Tabela 9 - Escolaridade do pai proficiência dos alunos 1999**

		Proficiência dos alunos 1999					Total
		Baixa	Média Baixa	Média	Média Alta	Alta	
Pública							
Escolaridade do pai	Nunca estudou	39,6%	29,9%	18,3%	10,1%	2,1%	100%
	EF 1. <sup>a</sup> à 4. <sup>a</sup>	25,6%	26,6%	25,8%	16,6%	5,5%	100%
	EF 5. <sup>a</sup> à 8. <sup>a</sup>	24,8%	23,0%	26,5%	18,4%	14%	100%
	Ensino Médio	19,4%	19,2%	22,5%	25,4%	14%	100%
	Faculdade	13,6%	18,7%	23,1%	27,0%	18%	100%
Particular							
Escolaridade do pai	Nunca estudou	40,9%	22,1%	20,4%	10,1%	6,6%	100%
	EF 1. <sup>a</sup> à 4. <sup>a</sup>	17,3%	18,1%	17,9%	26,9%	20%	100%
	EF 5. <sup>a</sup> à 8. <sup>a</sup>	10,9%	12,8%	19,2%	28,8%	28%	100%
	Ensino Médio	6,2%	10,0%	16,8%	29,2%	38%	100%
	Faculdade	3,4%	5,6%	11,3%	23,5%	56%	100%

Fonte: CNTE/2001

**Tabela 10 - Escolaridade da mãe proficiência dos alunos 1999**

		Proficiência dos alunos 1999					Total
		Baixa	Média Baixa	Média	Média Alta	Alta	
Pública							
Escolaridade do pai	Nunca estudou	41,5%	28,3%	20,6%	8,5%	1,1%	100%
	EF 1. <sup>a</sup> à 4. <sup>a</sup>	27,3%	25,5%	26,0%	16,2%	5,0%	100%
	EF 5. <sup>a</sup> à 8. <sup>a</sup>	22,2%	23,6%	28,7%	18,6%	7,0%	100%
	Ensino Médio	19,3%	22,4%	19,9%	23,6%	14,9%	100%
	Faculdade	16,6%	17,5%	19,0%	31,9%	15,1%	100%
Particular							
Escolaridade do pai	Nunca estudou	38,6%	20,6%	20,1%	15,1%	5,7%	100%
	EF 1. <sup>a</sup> à 4. <sup>a</sup>	19,2%	19,6%	20,4%	21,4%	19,4%	100%
	EF 5. <sup>a</sup> à 8. <sup>a</sup>	10,9%	15,2%	18,7%	31,6%	23,2%	100%
	Ensino Médio	11,2%	8,0%	15,7%	30,5%	39,9%	100%
	Faculdade	5,8%	5,7%	11,4%	21,4%	57,6%	100%

Fonte: CNTE/2001

A menor ou maior escolaridade da mãe ou do pai, com certeza, é algo relevante para determinar o fracasso ou o sucesso do estudante na hora de prestar os exames de seleção. Isso pode ser constatado nos resultados das médias obtidas pelos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio 2001, citados na Tabela 11.

**Tabela 11 – Médias das Notas da Parte Objetiva da Prova e da Redação segundo a Escolaridade dos Pais dos Participantes do Enem 2001**

	Parte objetiva da prova	Redação
<b>Faixas de escolaridade da mãe</b>		
Sem escolaridade	31,66	44,61
da 1. <sup>a</sup> à 4. <sup>a</sup> série	35,31	49,18
da 5. <sup>a</sup> à 8. <sup>a</sup> série	37,80	44,61
Ensino Médio incompleto	40,70	53,37
Ensino Médio completo	44,05	55,70
Ensino Superior incompleto	49,38	58,91
Ensino Superior completo	54,22	61,61
Pós-graduação	57,94	63,83

**Tabela 11 – Médias das Notas da Parte Objetiva da Prova e da Redação segundo**



**a Escolaridade dos Pais dos Participantes do Enem 2001**

	<b>Parte objetiva da prova</b>	<b>Redação</b>
<b>Faixas de escolaridade do pai</b>		
Sem escolaridade	31,66	44,79
da 1. <sup>a</sup> à 4. <sup>a</sup> série	35,67	49,60
da 5. <sup>a</sup> à 8. <sup>a</sup> série	37,36	51,75
Ensino Médio incompleto	41,18	53,67
Ensino Médio completo	43,81	55,46
Ensino Superior incompleto	50,03	59,44
Ensino Superior completo	54,56	61,80
Pós-graduação	57,94	63,83

Fonte: MEC/Inep/Enem/Relatório Pedagógico 2001

Apesar de os autores citarem a questão socioeconômica como determinante do sucesso dos alunos, os dados sobre este tema no relatório são limitados. Dowbor (1986) todavia tece algumas importantes considerações em relação ao assunto:

Essa parte da realidade educacional, que trata das condições de vida do educando, nos parece essencial. O que pode desenvolver em matéria de teorias pedagógicas alguém que ignora as condições concretas de vida de quem estuda, ou tenta estudar, ou ainda que teve de abandonar o estudo? (DOWBOR, 1986, p. 36).

Casassus (2002, p. 29) afirma que a educação não é algo que acontece num vazio social abstrato. “[...] Pelo contrário, o contexto cultural e social, no qual ocorre, é importante. As variáveis que afetam os resultados dos alunos são determinadas por condicionantes sociais e culturais, as quais afetam a maneira como se comportam”<sup>36</sup>.

O esforço do autor se dá na intenção de demonstrar que a desigualdade de renda repercute em outras desigualdades sociais “[...] tanto como acumulações do passado quanto

<sup>36</sup> Segundo a análise de Casassus (2002, p. 107) o senso comum que vigora, atualmente, é o de que melhorar a qualidade da educação e reduzir as desigualdades passa pela focalização do que ocorre na escola e na sala de aula. No entanto, o autor afirma que seria um erro centrar as atenções unicamente na escola ou na sala de aula, pois elas não operam num vazio, mas estão envolvidas com o que ocorre em seu contexto socioeconômico.

como expressões que resultam da situação presente. A desigualdade de renda tem um impacto notório no acesso e na permanência da educação” (Casassus, 2002, p. 38).

Para Dowbor (1986), as famílias com níveis de renda muito baixos, por conseqüência, submetidas a condições de vida extremamente precárias, dificilmente poderão se instruir ou instruir seus filhos, os quais acabam encontrando grandes obstáculos para romper a pobreza.

Segundo o autor, nos casos de níveis de renda muito baixos, o estudo dos alunos além de depender de complementos alimentares na escola, também sofre influências de um meio social, que raramente incita a continuação dos estudos. “[...] Não basta assegurar o ensino gratuito e universal, há que considerar a situação do bairro, as condições de vida em casa, as perspectivas profissionais e o clima social que se cria em torno do estudante” (Dowbor, 1986, p. 37).

O aproveitamento do estudante é influenciado por circunstâncias e ações que acontecem tanto fora como dentro da escola. “[...] Os fatores externos à escola têm grande influência nos resultados dos alunos” (Casassus, 2002, p. 139). Entre esses fatores que possuem sua origem fora da escola mas que repercutem dentro dela, podem ser citados: o nível de renda, o acesso a alimentação e as condições de habitação.

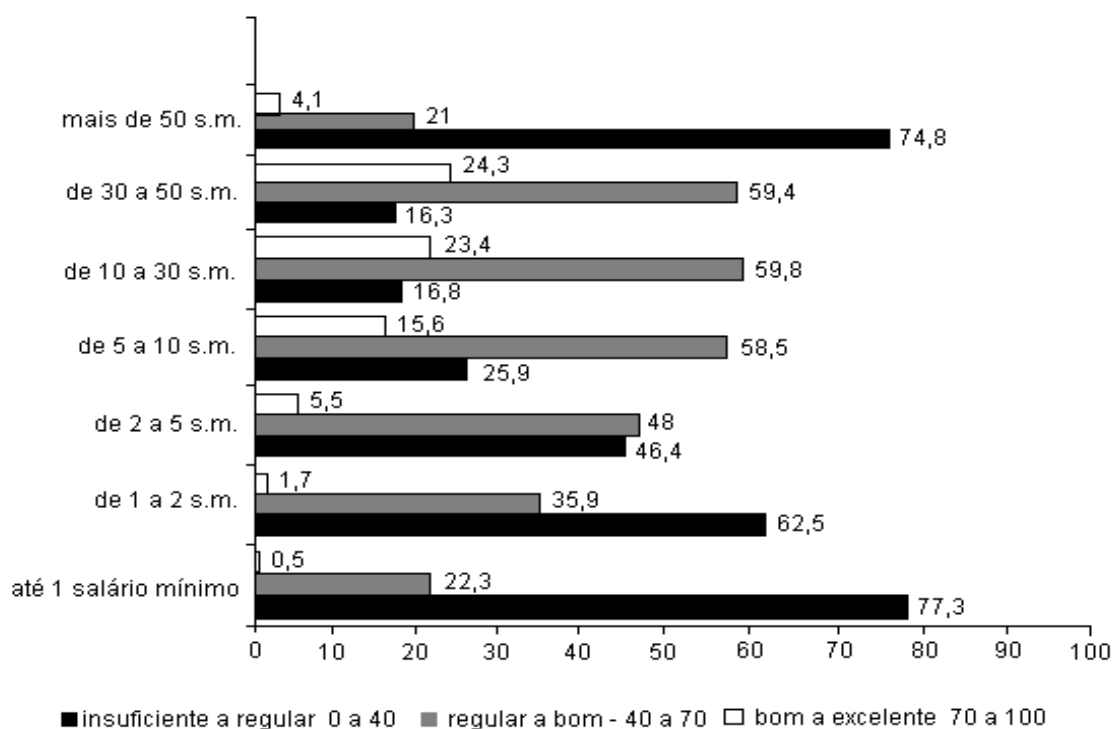
Diante das afirmações de Dowbor (1986) e Casassus (2002), deve-se considerar que o êxito do educando, na busca pelo ingresso no Ensino Superior, encontra-se intimamente relacionado com suas condições socioeconômicas. Isso pode ser constatado no exame dos dados da Tabela 12 e nos Gráficos 3 e 4.

**Tabela 12 – Médias das Notas da Parte Objetiva da Prova e da Redação segundo as Faixas de Renda dos Participantes do Enem/2001**

<b>Faixas de Renda</b>	<b>Parte objetiva da prova</b>	<b>Redação</b>
Até 1 salário mínimo	31,66	44,79
De 1 a 2 s.m.	35,67	49,60
De 2 a 3 s.m.	37,36	51,75
De 5 a 10 s.m.	41,18	53,67
De 10 a 30 s.m.	43,81	55,46
De 30 a 50 s.m.	50,03	59,44
Mais de 50 s.m.	54,56	61,80

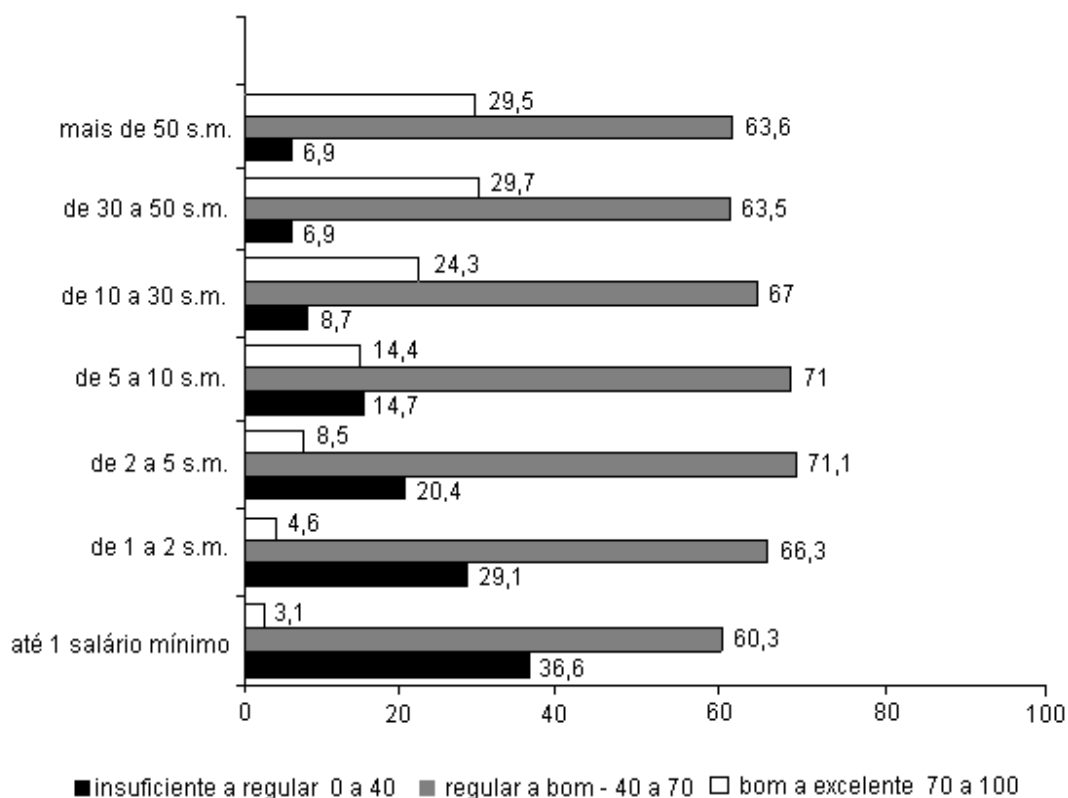
Fonte: MEC/Inep/Enem/Relatório Pedagógico 2001

**Gráfico 3 – Distribuição percentual dos participantes, segundo as faixas de desempenho da parte objetiva da prova e as faixas de renda familiar**



Fonte: MEC/Inep/Enem/Relatório Pedagógico 2001

**Gráfico 4 – Distribuição percentual dos participantes, segundo as faixas de desempenho da redação e as faixas de renda familiar (%)**



Fonte: MEC/Inep/Enem/Relatório Pedagógico 2001

As limitações socioeconômicas vivenciadas por inúmeras famílias expulsam da escola e empurram de forma precoce um grande número de estudantes para o mercado de trabalho. Os números divulgados pelo CNTE demonstram que mais da metade dos estudantes que freqüentam o Ensino Médio de escola pública atuam de alguma maneira como trabalhadores.

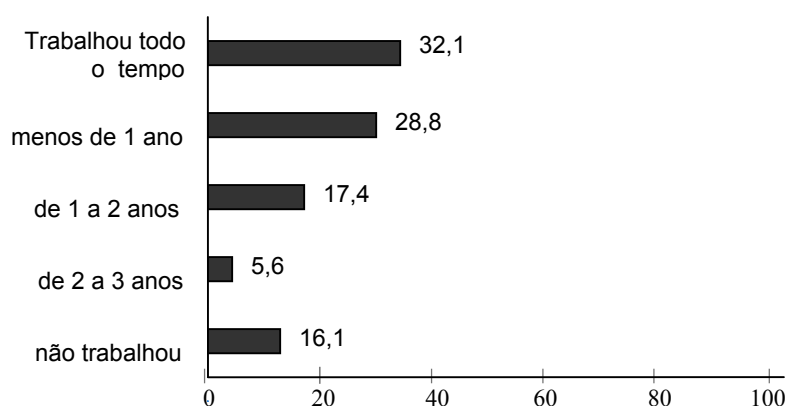
**Tabela 13 - Aluno que trabalha por rede – Ensino Médio 1999**

	Trabalha				Total
	Não trabalho	Trabalha e depende da Família	Trabalha e não depende da família	Sustento da família	
Pública	49,8%	34,5%	10,5%	5,2%	100,0%
Particular	77,6%	18,5%	2,7%	1,1%	100,0%

Fonte: CNTE/2001

Os números do ENEM confirmam os dados do CNTE. Mais da metade dos participantes do exame já esteve ou estava inserida no mercado de trabalho à época de realização das provas, mas a maioria dos inscritos que já tinham experiência de trabalho exercia alguma ocupação enquanto cursava o Ensino Médio.

**Gráfico 5 – Distribuição dos participantes segundo o envolvimento com atividade remunerada (%)**



Fonte: MEC/Inep/Enem/Relatório Pedagógico/2001

De acordo com as informações contidas no Relatório Pedagógico do ENEM de 2001, divulgado pelo INEP, apenas 24,9% dos alunos que trabalharam ao longo do Ensino Médio responderam que sua atividade não atrapalhou os estudos. A maioria dos inscritos declarou que a presença no mercado de trabalho prejudicou os estudos, mas possibilitou um

crescimento pessoal, ou simplesmente que o trabalho atrapalhou os estudos. Somadas essas duas últimas opiniões, as respostas totalizaram 41,9% dos participantes.

A presença no mercado de trabalho acaba por interferir no rendimento escolar dos educandos, pois jogados na luta pela sobrevivência material encontram limitações para um maior envolvimento ou dedicação aos estudos. Essa realidade traz conseqüências para os resultados dos vestibulares, uma vez que os interessados em ingressar no Ensino Superior que por algum fator precisou trabalhar terá pouco tempo para se dedicar aos estudos complementares exigidos pelos concursos vestibulares o que interfere no resultado do exame.

Codo e Menezes (2001) explicam que a presença do estudante no mercado de trabalho provoca, entre outras conseqüências, o abandono escolar ou a adequação do aluno às demandas empregatícias. Assim, muitos deles são obrigados a se matricular no período noturno, no qual os níveis de rendimento escolar se mostram mais baixos, evidenciando uma das facetas do problema de turno. A outra faceta tem relação com a sua programação e a sua decorrente carga horária. A Tabela 14 mostra o desempenho dos alunos nos diversos turnos.

**Tabela 14 – Turno e proficiência dos alunos 1999 – Ensino Médio**

		Proficiência dos alunos 1999					Total
		Baixa	Média Baixa	Média	Média Alta	Alta	
Pública	TARDE	23,5%	24,7%	23,7%	18,3%	9,8%	100%
	MANHÃ	14,3%	18,8%	26,7%	27,5%	13%	100%
	NOITE	31,4%	27,3%	23,2%	13,5%	4,6%	100%
Particular	TARDE	8,8%	11,3% <sup>o</sup>	15,7%	26,1%	38%	100%
	MANHÃ	4,3%	6,1% <sup>o</sup>	26,7%	26,0%	51%	100%
	NOITE	20,9%	20,8%	12,3%	24,9%	9,9%	100%

Fonte: CNTE/2001.

Pode-se deduzir da análise dos números da Tabela 14 que os alunos matriculados no ensino noturno possuem rendimentos relativamente menores do que os alunos dos demais turnos, assim esses educandos tendem a apresentar maiores dificuldades de aprovação nos exames seletivos mais disputados, notadamente, nas instituições de Ensino Superior Público.

De acordo com Codo e Menezes (2001) um outro fator também interfere na relação ensino-aprendizagem: a desvalorização social do professor, particularmente, na escola pública. Os alunos contam com professores que não se sentem valorizados social e economicamente. Na Tabela 15 pode-se verificar a relação salário bruto do professor e proficiência dos alunos no Ensino Médio.

**Tabela 15 – Salário bruto como professor – Ensino Médio**

		Proficiência dos alunos 1999					Total
		Baixa	Média Baixa	Média	Média Alta	Alta	
Pública							
Salário bruto	Até R\$ 136	32,2%	21,1%	29,1%	16,4%	1,2%	100%
	De R\$ 137 a R\$ 272	31,8%	28,7%	23,0%	12,8%	3,7%	100%
como professor	De R\$ 273 a R\$ 408	28,3%	27,0%	21,8%	16,2%	6,8%	100%
	De R\$ 409 a R\$ 544	26,9%	30,0%	24,7%	13,2%	5,2%	100%
	De R\$ 545 a R\$ 816	25,2%	26,1%	22,2%	18,7%	7,8%	100%
	De R\$ 817 a R\$ 1.088	28,7%	25,3%	21,9%	19,0%	5,1%	100%
	De R\$ 1.089 a R\$ 1.360	19,6%	24,6%	27,0%	20,4%	8,4%	100%
	De R\$ 1.361 a R\$ 2.040	31,1%	24,7%	21,7%	17,8%	4,7%	100%
	De R\$ 2.041 a R\$ 2.720	17,8%	16,7%	31,8%	17,8%	15,8%	100%
	Mais de R\$ 2.720	25,6%	13,5%	33,1%	20,4%	7,4%	100%
Particular							
Salário bruto	Até R\$ 136	31,7%	27,6%	21,6%	12,6%	6,5%	100%
	De R\$ 137 a R\$ 272	25,2%	21,7%	21,8%	22,4%	9,0%	100%
como professor	De R\$ 273 a R\$ 408	14,5%	18,2%	22,5%	25,1%	19,7%	100%
	De R\$ 409 a R\$ 544	14,3%	16,3%	17,5%	29,2%	22,6%	100%
	De R\$ 545 a R\$ 816	14,0 %	13,3%	18,0%	25,9%	28,8%	100%
	De R\$ 817 a R\$ 1.088	9,1%	11,0%	18,9%	22,5%	38,5%	100%
	De R\$ 1.089 a R\$ 1.360	5,3%	9,2%	11,8%	32,1%	41,6%	100%
	De R\$ 1.361 a R\$ 2.040	4,8%	7,2%	16,5%	23,6%	47,9%	100%
	De R\$ 2.041 a R\$ 2.720	5,6%	6,4%	16,0%	27,3%	44,7%	100%
	Mais de R\$ 2.720	2,8%	6,0%	8,9%	25,1%	57,3%	100%

Fonte: CNTE/2001.

O professor certamente corresponde a um dos agentes mais importantes no desenvolvimento do potencial dos alunos. A valorização desses profissionais, que também passa pela questão salarial, implica melhores resultados nos níveis de proficiência dos estudantes. Assim, os alunos que têm a oportunidade de assistir a aulas com professores que se sintam valorizados como profissionais, terão, de acordo com os dados do CNTE/2001, maior aproveitamento em seus estudos e melhor desempenho nos vestibulares.

Na avaliação de Casassus (2002), seria um erro enforçar o aspecto salarial do ponto de vista do montante de dinheiro, como se fosse, fundamentalmente, um assunto quantitativo. O autor esclarece essa opinião da seguinte forma:

[...] O impacto do salário não tem a ver com uma quantidade específica de dinheiro. Nessa perspectiva, não se trata de dizer “o docente deve receber como salário de base um montante equivalente a \$US 1.000”, ou “o docente deve ganhar mais que o engenheiro por hora trabalhada”. Este é um assunto que diz respeito à experiência pessoal de cada docente. O impacto do salário tem a ver com a valorização ou desvalorização pessoal que se faz de acordo com a adequação ou não do que recebe. Tem a ver com o grau de satisfação do docente (p. 123).

Casassus (2002) amplia a explicação, afirmando que, quando os docentes estão satisfeitos com a remuneração que recebem com o seu trabalho, o impacto se traduz em um aumento do rendimento de seus alunos.

O autor pontua que uma dimensão adicional deste efeito significativo pode ser observada quando os docentes se vêm na necessidade de ter outro trabalho para aumentar sua renda. Em média, os estudantes cujos professores trabalham também em outros empregos apresentam rendimentos menores do que os que têm professores para quem a atividade docente constitua sua única dedicação.

Brzezinski (2004) concorda com a necessária valorização salarial do professor, todavia, questiona os dados do CNTE por não apresentarem a carga horária correspondente aos salários (ver Tabela 15, p. anterior).

Considerando a violência existente no espaço escolar como um fator que prejudica o processo de aprendizagem, Codo e Menezes (2001) asseveram que as medidas de segurança, além de dificultarem a ação de agentes externos e/ou impedirem a violência, transmitem à comunidade escolar uma espécie de tranquilidade que, como seria de se esperar, concorre no sentido do aumento da proficiência. Segundo os autores, as medidas podem ser simples e nas

unidades escolares em que há preocupação com a segurança dos profissionais e alunos existe, em geral, uma tendência para que o desenvolvimento da capacidade dos estudantes seja maior. Pelo exposto, alunos que estudaram em escolas com histórico de violência mais freqüente e que não contam com medidas de segurança, tendem a encontrar maiores dificuldades para aprovação em vestibulares mais concorridos.

Quando se compara a pesquisa do CNTE/2001 com a do INEP/ENEM/2001, fica evidente que o tipo de escola, pública ou particular, representa um dos fatores a ser considerado como importante para o domínio do conhecimento. Os números do ENEM/2001 demonstram que estudantes que freqüentaram escolas particulares durante o Ensino Médio conseguem, em geral, melhores resultados do que aqueles que freqüentaram apenas escolas públicas.

**Tabela 16 - Médias das Notas da Parte Objetiva da Prova e da Redação segundo o tipo de escola freqüentada pelos Participantes do Enem 2001**

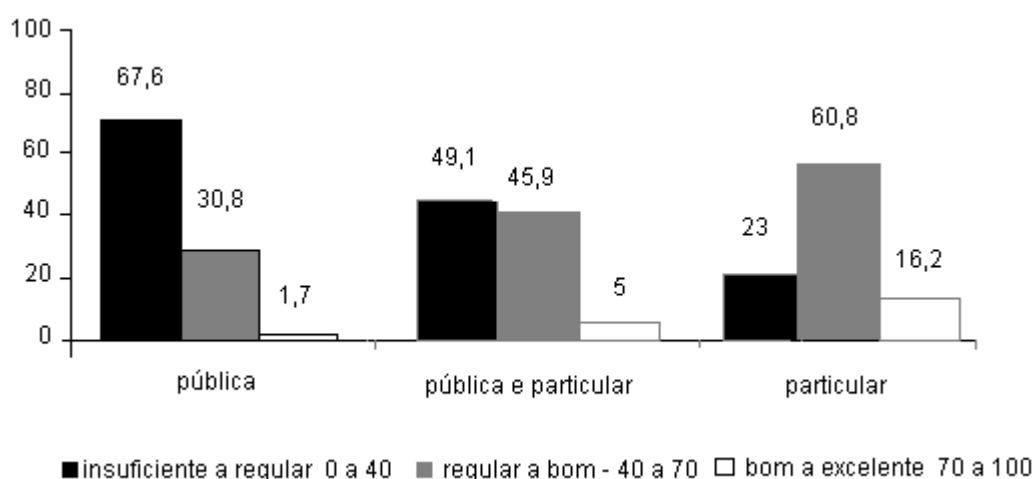
<b>Tipo de escola no ensino médio</b>	<b>Parte objetiva da prova</b>	<b>Redação</b>
Somente escola pública	36,56	50,07
Escolas pública e particular	42,71	54,12
Somente escola particular	53,57	61,57

Fonte: MEC/Inep/Enem/Relatório 2001

Segundo Codo e Meneses (2001) não se pode concluir simplesmente que por ser pública a escola é de má qualidade. Afirmam que se deve considerar que a ela afluem alunos de baixo poder aquisitivo e com ambiente cultural deficitário e seus professores, de modo geral, recebem menores salários do que os da escola particular.

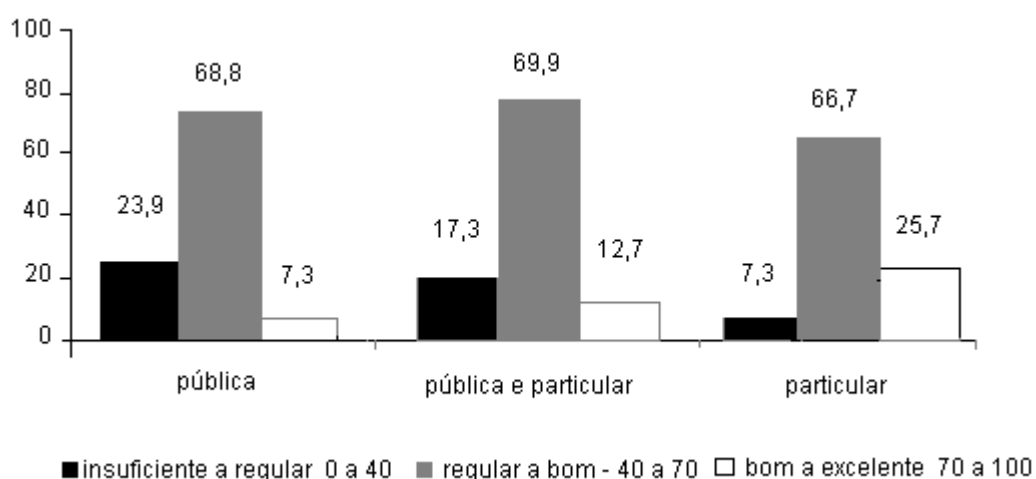
**Gráfico 6 – Distribuição percentual dos participantes segundo as faixas de desempenho para a parte objetiva da prova, por tipo de escola cursada no ensino médio (%)**





Fonte: MEC/Inep/Enem/Relatório Pedagógico 2001

**Gráfico 7 – Distribuição percentual dos participantes segundo as faixas de desempenho para a redação, por tipo de escola cursada no ensino médio (%)**



Fonte: MEC/Inep/Enem/Relatório Pedagógico 2001

O levantamento do INEP/ENEM também especifica a relação entre a questão racial e o rendimento. As diferenças de desempenho observadas segundo a cor do participante são marcantes: pardos, negros e indígenas, especialmente estes dois últimos, destacam-se pelas mais baixas freqüências de desempenhos superiores, ilustrando as possibilidades limitadas dessas duas coletividades, historicamente marginalizadas das melhores condições de ensino. Essa situação pode ser observada na Tabela 17 e nos Gráficos 8 e 9.

**Tabela 17 – Médias das Notas da Parte Objetiva da Prova e da Redação segundo**

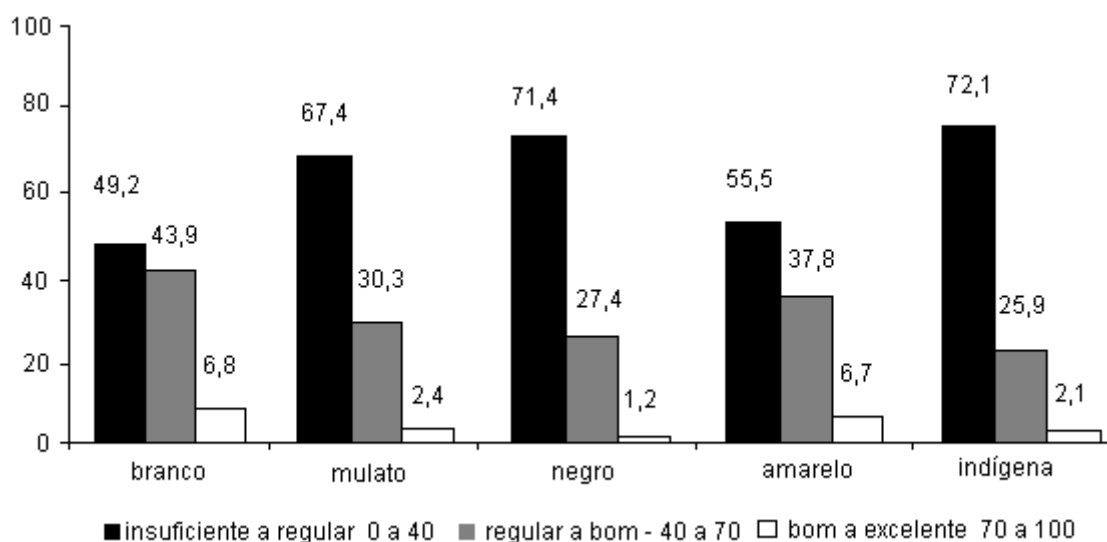
**a cor dos Participantes do Enem 2001**

	<b>Parte objetiva da prova</b>	<b>Redação</b>
<b>Cor</b>		
Branco	43,33	55,01
Negro	35,22	49,54
Mulato/pardo	36,76	47,61
Amarelo	41,56	52,87
Indígena	35,14	47,57

Fonte: MEC/Inep/Enem/Relatório Pedagógico 2001

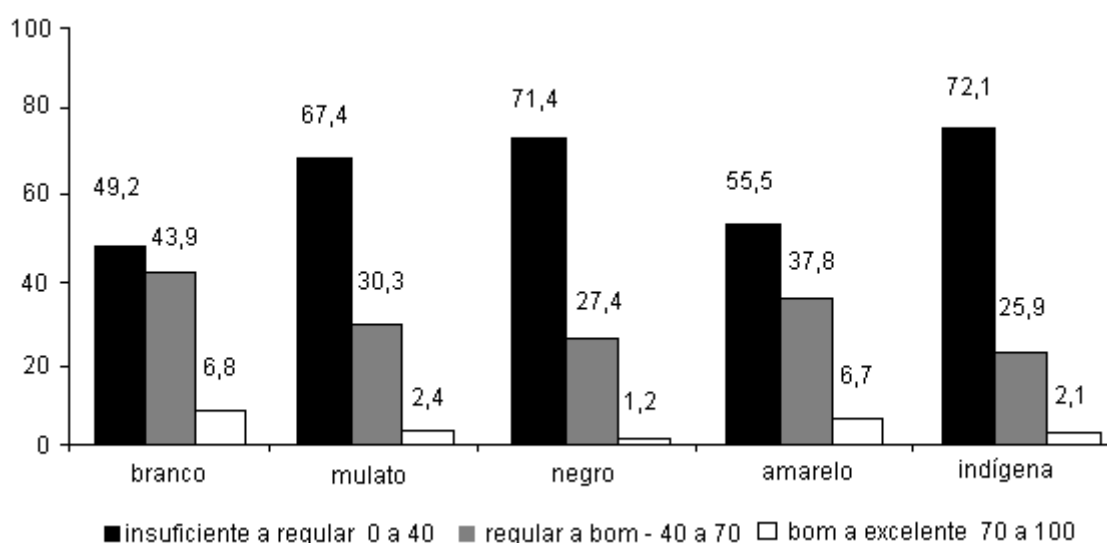
A leitura do Gráfico 8 permite uma melhor constatação das graves diferenças de desempenho quando é especificada a questão da cor. É possível concluir que o ideal de igualdade presente na Legislação não passa de mero recurso mascarador de profundas desigualdades que conduzem à marginalidade.

**Gráfico 8 – Distribuição percentual dos participantes, segundo as faixas de desempenho para a parte objetiva da prova e a cor (%)**



Fonte: MEC/Inep/Enem/Relatório Pedagógico 2001

**Gráfico 9 – Distribuição percentual dos participantes, segundo as faixas de desempenho para a parte objetiva da prova e a cor (%)**



Fonte: MEC/Inep/Enem/Relatório Pedagógico 2001

As dificuldades de os alunos tomarem conhecimento dos requisitos necessários em termos de conteúdo para enfrentarem os exames vestibulares levam um número expressivo de estudantes a freqüentarem escolas que oferecem cursos de preparação para as provas de vestibular. Nelas, os vestibulandos buscam uma qualificação paralela ao término do Ensino Médio ou uma revisão geral dos conteúdos exigidos; aumentar a auto-confiança; inserir-se em um ambiente mais propício para o estudo; preencher as lacunas herdadas do Ensino Médio; atender às cobranças da família para que se dediquem mais aos estudos e sentir-se mais

seguro para enfrentar com maior competitividade a concorrência. Por esses ou por qualquer outro motivo, muitos estudantes acabam procurando as salas de Cursinhos preparatórios em busca de condições que lhes proporcione maiores possibilidades de aprovação nos exames de seleção.

Não se pode desconhecer o fato de que muitos jovens, por força das exigências do trabalho, pela não disponibilidade de recursos materiais ou, ainda, pela inexistência de políticas educacionais que satisfatoriamente atendam a tais demandas, não conseguem entrar ou permanecer com sucesso nessas escolas. Os Cursinhos consistem em espaço pedagógico intermediário entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, pois atendem aos egressos do primeiro intencionalmente para ingressá-los no segundo. As pesquisas referentes a esta fase de transição são escassas e as que focalizam o perfil profissional de seus professores são ainda menos numerosas. As limitações bibliográficas dificultam a concretização dos trabalhos que eventualmente exploram temas associados a essa fase.

A legislação brasileira não faz, em suas disposições, qualquer referência à presença de escolas propedêuticas após a concretização do Ensino Médio. É estabelecido, de acordo com os diplomas legais, que esta função representa uma das atribuições da última etapa do Ensino Básico. A crença parece ser a de que a conclusão do último ano desse nível de ensino deve coincidir com o devido preparo do aluno para a sua entrada no nível seguinte. Apesar dessas posições, as escolas preparatórias para o exame vestibular existem e contam com expressivo número de alunos.

A expansão das IES, de cursos e de vagas junto à iniciativa privada abriu margem para o questionamento da importância dessas escolas preparatórias para o vestibular, uma vez que ocorreu uma redução na concorrência acompanhada por uma relativa facilitação do acesso. Os números divulgados pelo INEP mostram que, se no campo privado ocorreu uma maior abertura, o elitismo do setor público foi mantido e intensificado. A disputa pelas vagas oferecidas por esse setor foi ampliada. Dessa forma, os Cursinhos de pré-vestibular continuam sendo procurados por estudantes interessados em ingressar preferencialmente nas instituições públicas ou em cursos mais concorridos das particulares. Isso garante a sobrevivência e a preservação da importância dessas escolas.

Nelas atuam professores que possuem uma história, experiências, competências e saberes, enfim, uma identidade. Esses não podem ser simplesmente desconsiderados ou esquecidos, posto que exercem significativa contribuição social pelas responsabilidades que assumem e pelas mais diversas expectativas que sobre eles(as) recaem.

## **CAPÍTULO V**

### **PROFESSOR DE CURSINHO: REALIDADE NUA E CRUA**

No presente Capítulo, far-se-á a interpretação e a análise do material empírico recolhido por meio da aplicação de questionários coletivos respondidos por alunos, professores e pela direção do Cursinho Garra. As análises aqui procedidas fundamentam-se

no referencial teórico constante dos Caps. I, II, III, IV e na matriz analítica utilizada pelas pesquisadoras Abramovai e Castro (2003), em trabalho publicado pela UNESCO. Essas pesquisadoras tratam da questão do Ensino Médio e usam a metodologia de análise de depoimentos de alunos, professores e diretores coletados no território nacional.

Para o trabalho aqui empreendido, os dados agruparam-se nas seguintes categorias: a) importância do Cursinho; b) professor de Cursinho: visão do vestibulando; c) a aprendizagem; d) professor de Cursinho: profissional da educação?

### **5.1 A importância dos Cursinhos**

A acelerada expansão do Ensino Superior associada às novas possibilidades de ingresso nesse nível educacional viabilizadas pela LDB/1996 permitem o questionamento acerca da importância dos vestibulares e o significado da existência dos cursos preparatórios para esse processo seletivo.

Para a análise desta questão, deve-se observar que o crescimento do Ensino Superior ocorre basicamente graças a iniciativa privada e em espaços geográficos que interessam aos empresários do ensino, portanto, encontra-se longe de atender à demanda carente egressa do Ensino Médio.

Quanto às novas possibilidades de acesso, é relevante o fato de que, em média um (1) em cada dez (10) que ingressam no Ensino Superior foi admitido por um meio alternativo ao vestibular tradicional (ver dados da Tabela 4), e, nove (9) por meio da aprovação em um vestibular. Isso demonstra que, apesar da abertura proporcionada pela LDB/1996, para formas alternativas de seleção, a maioria das instituições continua preservando o modelo clássico.

A importância do vestibular no dia-a-dia das atividades escolares, especialmente no Ensino Médio é demonstrada por Abramovai e Castro (2003), quando explicam que a finalidade do Ensino Médio mais referida pelos atores envolvidos com esse nível educacional, especialmente os alunos independente da esfera administrativa, é a preparação para o vestibular como uma forma de garantir o ingresso na educação superior.

As investigadoras enfatizam que a maioria dos depoimentos coletados em pesquisa aponta o Ensino Médio como continuidade do Ensino Fundamental e seu objetivo é dar oportunidade ao aluno de ingressar em uma faculdade, principal motivo para os alunos o concluírem.

Os egressos da última etapa da educação básica brasileira buscam a inserção no mundo universitário e consideram esse nível de ensino somente como um trampolim para a

universidade, diferentemente de outros países onde a preocupação é obter uma formação profissional sólida para o ingresso no mercado de trabalho<sup>37</sup>. O depoimento de aluno colhido pelas autoras esclarece tal posição:

Essa de que aluno de segundo grau não está sendo formado para o vestibular é balela. Quem não tem faculdade hoje está passando apertos, está ganhando pouco. Esse negócio de que eu estou fazendo segundo grau por diploma, isso não existe não. Eu estou fazendo segundo grau para fazer faculdade. Só com o segundo grau, você vai rolar na sociedade. Vai mesmo. Já é excluído, vai ficar mais excluído ainda (ABRAMOVAI e CASTRO, 2003, p. 165).

A presente pesquisa enfatiza as contribuições dos egressos do Ensino Médio, hoje vestibulandos matriculados em uma escola especializada na preparação para o acesso ao Ensino Superior.

Esses estudantes alimentam inúmeras expectativas com a formação universitária, mas nem todos possuem a definição clara sobre qual curso universitário deseja e, por vezes, também desconhecem quais são as oportunidades profissionais dos cursos em mira. É possível, porém, identificar nos depoimentos dos vestibulandos a presença de perspectivas comuns em relação ao Ensino Superior, entre elas cita-se: “Uma boa formação intelectual e aprimoramento quanto pessoa” (A30, Goiânia/2003). Essa projeção também aparece com frequência da seguinte forma: “Que eu possa ser uma boa profissional, que conseqüentemente eu cresça também como pessoa, como cidadã e que futuramente os meus conhecimentos sejam usados em prol de benefícios para a sociedade e para mim” (A6, Goiânia/2003).

As principais pretensões apontadas pelos vestibulandos confirmam a análise de Brum (2000) que focaliza as mudanças no setor produtivo e o desemprego como algumas das

---

<sup>37</sup> Chagas (1984) explicita com detalhes a vocação do Ensino Médio em outros países.

priorizam: a entrada no mercado de trabalho, o distanciamento do desemprego e a qualificação profissional, tal como os depoimentos demonstram:

[...] espero conseguir um bom preparo para a entrada no mercado de trabalho, ou seja, ampliar horizontes de forma que assim eu tenha grandes chances de crescer (A17, Goiânia/2003).

[...] com ele as portas poderão se abrir mais fácil para mim, apesar dos fatores negativos presentes, o desemprego crescente (A9, Goiânia/2003).

Conseguir definir minha vida, expor a todos que eu posso, e ingressar rumo ao mercado de trabalho (A15, Goiânia/2003).

Segundo Abramovai e Castro (2003), alguns professores defendem que o Ensino Médio deve preparar para o exame vestibular, a fim de que os candidatos possam escolher uma carreira e ser um bom profissional no futuro, dão assim a idéia de que o sucesso do egresso dessa etapa de escolarização no mercado de trabalho tem como pré-requisito uma formação de nível superior.

Analisando, separadamente, os alunos de escolas públicas e privadas, observa-se que entre os primeiros, mais da metade indica essa opção como uma das principais finalidades do ensino médio. Já entre os alunos de instituições privadas, o percentual supera os 70% em quase todas as capitais (ABRAMOVAI e CASTRO, 2003, p. 165).

Diante do significado que a educação superior tem para os alunos, “[...] a fala de parte dos membros do corpo técnico-pedagógico da rede pública e privada de ensino aponta o direcionamento do ensino médio para a preparação para o vestibular, concentrando todos os seus esforços na consecução desse objetivo” (ABRAMOVAI e CASTRO, 2003, p. 171).

As autoras explicam que, de acordo com alunos e professores de escolas privadas, a prioridade dada a esse tipo de preparação acaba fazendo com que o conteúdo trabalhado seja somente o exigido para o sucesso dos alunos no processo seletivo de ingresso na educação superior, “[...] o que também pode reduzir o caráter mais humanístico e crítico dos conhecimentos ministrados, já que esses têm que se adequar ao formato e ao programa dos testes de vestibular” (2003, p. 171).

Sob o ponto de vista de que o Ensino Médio serve de preparação para o vestibular, as autoras alertam para o fato de que há professores e jovens que são críticos em relação a tal postura, o que indica, na visão das investigadoras, que a juventude é plural, tem olhares diversificados sobre a realidade e suas necessidades. “[...] Alguns alunos consideram que esta não deve ser a principal finalidade do ensino médio, pois assim fazendo: *A escola não está ensinando para o aluno tentar aprender. Aprender a pensar, aprender a fazer. Eles estão exclusivamente ensinando para passar no vestibular*” (2003, p. 172-173, grifo das autoras).

Na pesquisa com os vestibulandos de Goiânia também foi possível encontrar depoimentos que evidenciam uma posição crítica ao modelo centrado na preparação para a admissão no Ensino Superior. Os estudantes apontam que há uma grande distância entre o que



se aprende no Ensino Médio e a aplicação desse conhecimento na vida cotidiana, o que vem confirmar o caráter preparatório para um único exame: o vestibular.

Com a experiência de estudar em colégio público e particular, notei que a maior problemática do ensino médio é a preocupação com as notas e conceitos do aluno, direcionando o ensino ‘somente’ para concursos (vestibular) esquecendo de relacionar conhecimentos científicos com a vida. Em resumo: Ensino médio prepara ‘pessoas para o vestibular e não para a vida’ [...] (A13, Goiânia/2003).

Essas opiniões ajudam a relativizar o debate sobre as finalidades do Ensino Médio e suscitam a idéia de que seus objetivos só serão conhecidos quando o vestibular deixar de exercer a influência que tem na determinação de como esse ensino deve ser realizado nas escolas.

De acordo com Abramovai e Castro (2003), é possível observar que um dos problemas da educação brasileira diz respeito aos processos seletivos de acesso à educação superior. “[...] Primeiro, porque o modelo adotado pouco favorece os candidatos provenientes das escolas públicas” (p. 174), provocando seletividade social. “[...] Segundo, em função de sua influência negativa na prática docente, que acaba por se caracterizar pelo planejamento centralizado em conteúdos prescritos por estes exames” (2003, p. 174).

Isso pode ser percebido nos depoimentos anteriores e acaba fazendo com que a metodologia de ensino “[...] se resuma à exposição do professor, às resoluções de exercícios e ao estímulo à memorização” (2003, p. 174). Segundo as autoras isso faz que as disciplinas sejam ensinadas como uma coleção de fatos, descrição de fenômenos, enunciados de teorias a decorar:

A pressão para ‘dar a matéria’ e ‘terminar’ o programa, tem resultado nas superficialidade da análise dos fenômenos, na má construção dos conceitos e na ausência do relacionamento do assunto com o saber (...). Nessas condições, este estudo desliza para o seu grau mais baixo e mais inútil: a simples memorização de conceitos e de ‘regrinhas’ para resolver problemas e testes visando passar no vestibular (BELTRAN *et al.*, 1991 apud ABRAMOVAI e CASTRO, 2003, p. 175).

Esse contexto acaba impedindo tentativas de redirecionamento do Ensino Médio e fazendo com que a busca incessante pela aprovação do aluno nesse exame determine o sucesso do ensino. “[...] Uma escola que não prioriza essa diretriz torna-se na opinião dos alunos, *uma escola ruim*. Assim, o índice de aprovação no vestibular acaba sendo um critério

primordial na avaliação do ensino, um qualificador do que é uma boa escola e um ensino de qualidade” (ABRAMOVAI e CASTRO, 2003, p. 175, grifo das autoras).

As pesquisadoras referenciadas explicam que, além de ser um critério de avaliação da escola e do ensino por ela oferecido, a preparação para o vestibular torna-se também um elemento de diferenciação entre estabelecimentos públicos e privados de ensino. Em conformidade com a pesquisa de Abramovai e Castro (2003), a insuficiência na preparação para esse exame recebe um maior destaque quando os alunos de escolas públicas se comparam aos alunos da rede privada de ensino na disputa por uma vaga da educação superior.

Os depoimentos dos vestibulandos de Goiás contribuem para a reafirmação dos dados presentes na pesquisa de Abramovai e Castro (2003), especialmente quanto à percepção das dificuldades encontradas pela escola pública na preparação para o ingresso no Ensino Superior. Ao responderem à questão – O Ensino Médio prepara o aluno para o Ensino Superior? – os estudantes procedentes de escolas públicas denunciaram as limitações dessa rede da seguinte forma:

O Ensino Médio de colégios públicos é fraco, e não consegue dar base para o Ensino Superior (A15, Goiânia/2003).

O colégio público noturno eu afirmo que não. Experiência própria, na minha sala, em especial no terceiro ano, dos quarenta (40) alunos, exatamente vinte e três (23) que sobraram, ou seja, não desistiram, apenas cinco (5) prestaram o vestibular, resultado: ninguém passou. (A33, Goiânia/2003).

Pelo menos onde eu estudei não prepara para nada apenas para que você tenha um diploma um pedaço de papel timbrado que não serve nem para colocar em um quadro (A1, Goiânia/2003).

Nas escolas públicas de maneira nenhuma. Os professores passam por cima da matéria, ou seja, o conteúdo é dado, mas não de maneira a preparar o aluno a entrar na universidade. Meu 1.º ano de cursinho, tive a impressão de nunca ter feito ensino médio, pois a maior parte da matéria dada pelos professores eu nunca tinha visto (A4, Goiânia/2003).

Na resposta a essa questão, muitos alunos não só apontaram as deficiências do Ensino Público como também avaliaram as escolas particulares como espaços onde a preparação para o acesso ao Ensino Superior é melhor realizada.

O Ensino Médio de colégios públicos não, pois precisa melhorar muito, já os de colégios particulares, estes sim preparam seus alunos para o Ensino Superior (A19, Goiânia/2003).

Depende de qual escola ele concluir o Ensino Médio dele, se for pública com certeza, ele não vai ter uma base benéfica para alcançar o Ensino Superior, porém se esse aluno concluir em uma escola particular, certamente encontrará mais facilidade para entrar na faculdade (A2, Goiânia/2003).

Abramovai e Castro (2003) ressaltam, entretanto, que parte dos alunos de escolas privadas também é crítica com relação à insuficiência do ensino ministrado em suas escolas para garantir a classificação do aluno em processos seletivos de ingresso na educação superior. Os vestibulandos informantes nesta pesquisa, originários da escola particular também demonstraram que em seus colégios igualmente existem falhas no que tange a preparação para o ingresso no Ensino Superior.

O ensino médio não prepara o aluno para o ensino superior uma vez que não há espaço adequado (na questão de tempo) para se trabalhar o amadurecimento emocional do aluno. É muito conteúdo e pouca conversa (A32, Goiânia/2003).

Em tese sim, pois ajuda na preparação do aluno para entrar no vestibular. Mas não dá apoio [...] nem sustentabilidade, e nem informações sobre os cursos que serão oferecidos aos alunos [...] (A15, Goiânia/2003).

No tocante à escola pública as pesquisadoras citadas ressaltam que vários dos depoimentos cedidos por alunos indicam que o despreparo dos professores, dessas escolas acarreta um ensino de baixa qualidade. Na presente pesquisa, muitos vestibulandos incluíram, em suas respostas, a identificação de algumas das possíveis causas para as limitações do Ensino Médio Público. Entre os fatores apontados por eles registram-se: o despreparo dos professores; a inexistência de uma política salarial satisfatória para esses profissionais; e a ausência de orientação aos estudantes.

O Ensino Médio não prepara o aluno para o Ensino Superior. Isso se deve a vários fatores como a incapacidade dos professores (A4, Goiânia/2003).

Com certeza não dá a mínima base, pois com tamanho salário alguns professores não se importam em passar o conteúdo ao aluno, ou seja, aprendeu bem, não aprendeu o ano que vem estaremos aqui novamente (A14, Goiânia/2003).

Não prepara. O aprendizado é algo vago, a escola não prepara o aluno para o vestibular, e o próprio aluno não sabe a importância de um 2.º grau bem feito (A5, Goiânia/2003).

Abramovai e Castro (2003, p. 201) destacam que, de acordo com professores de escolas privadas, não só parte dos alunos mas também os pais têm a preparação para o vestibular como a principal expectativa para o Ensino Médio. “[...] Em função das exigências dos pais em relação ao trabalho docente, os professores destacam que as escolas passam a ser vistas como locais em que a formação do aluno se baseia na mera reprodução de conteúdos e transmissão de informações úteis aos vestibulares e outros concursos”.

De acordo com as pesquisadoras os professores ressaltam que se buscarem uma outra função para esse nível de ensino, se tentarem trabalhar com uma abordagem mais ampla dos conhecimentos, tornam-se suscetíveis a críticas e sanções.

*Eu acho que o ensino médio hoje tem um objetivo só: o vestibular. Falar que tem outro é mentira. Porque se eu chegar na sala agora e falar: ‘Guardem o livro de física de vocês. Não vamos ver conteúdo não. Vamos fazer outra coisa. Vamos falar de educação moral e cívica. Vamos discutir seu papel na sociedade cristã’, com um mês eles me mandam embora. Pai vai falar assim: ‘Está chegando o vestibular e esse cara não está ensinando física para o meu filho não’. E aí? (Grupo focal com professores, escola privada, diurno, Belo Horizonte) (ABRAMOVAI e CASTRO, 2003, p. 181, grifo das autoras).*

Frente ao exposto o vestibular ainda exerce grande influência sobre a organização e funcionamento do Ensino Médio brasileiro. A continuidade da importância desse exame contribui para sustentar a existência de escolas voltadas para a preparação de estudantes que vão enfrentá-lo. Essas escolas são tradicionalmente denominadas cursinhos, que consistem em organizações específicas de preparação e de treinamento para o exame de acesso ao Ensino Superior.

Bacchetto (2003, p. 02) afirma que não encontrou estudos aprofundados sobre a história dos Cursinhos o que constitui, em sua avaliação, uma lacuna na pesquisa educacional, já “[...] que alguns serviram de alavanca para grandes empresas educacionais: tornaram-se universidades, franquias de escolas de Ensino Médio particular e/ou fornecedores de material educacional para esse nível”. Para ele a ausência de pesquisas sobre os Cursinhos deve-se a vários motivos, entre os quais menciona:

[...] eles não pertencem ao sistema oficial de ensino e não são objeto de políticas por parte do Estado; não oferecem ‘certificados’ aos seus concluintes; não são ponto terminal de nenhuma etapa educacional, e sim de preparação para outra; não credenciam ao mercado de trabalho e não têm qualquer fiscalização ou controle por parte do Estado. [...] embora não façam parte da rede oficial, eles constituem um nível do sistema educacional, opcional ou compulsório, mas já institucionalizado.

Bacchetto (2003, p. 02) explica que a grande expansão dos Cursinhos parece ter ocorrido nas décadas de 1960/70. Similarmente Coelho (1986, p. 44) analisando as políticas educacionais efetivadas pelo Estado na década de 1970, enfatiza que o governo “[...] facilitou ao máximo a expansão das escolas particulares (especialmente na área do ensino superior e dos chamados Cursinhos preparatórios ao vestibular), preocupadas, acima de tudo, com o lucro, a acumulação do capital e, secundariamente, com a cultura, o saber, a educação”. Dessa forma, o autor avalia o surgimento dos Cursinhos no contexto de mercantilização da educação. A esse respeito Coelho (1986, p. 44) explica:

Essa mercantilização, essa privatização do ensino se insere plenamente na lógica do processo de acumulação, na medida inclusive em que “liberava” o Estado de ter que aumentar rapidamente seus investimentos na área a fim de atender uma demanda que crescia a passos largos, dando-lhe condições para uma acumulação mais rápida que lhe permitisse subsidiar o aumento da taxa de lucro das empresas privadas, bem como concentrar seus investimentos nos setores mais diretamente ligados ao processo da acumulação (portos, estradas, energia elétrica, sistema de comunicação, etc.).

Para Ribeiro (1987), o surgimento dos cursos pré-vestibulares está associado ao crescente número de candidatos ao Ensino Superior e ao aumento de dificuldade das provas:

Os exames vestibulares passaram a exigir conhecimento cada vez mais específicos, transferindo-se muitas vezes conteúdos próprios do Ensino Superior para o curso secundário. Estas distorções tiveram efeitos desastrosos, tanto para a escola secundária, como para o Ensino Superior. A escola secundária, incapaz de especializar-se ao nível dos inúmeros exames vestibulares existentes, repassa aos chamados cursos preparatórios (cursinhos) a responsabilidade de treinar os candidatos aos vestibulares. A partir do 2.º ano do então colegial, os alunos eram transferidos para os ‘cursinhos’, estes, por sua vez, à margem do sistema formal, se permitiam toda a sorte de abusos, com turmas gigantescas, por exemplo (RIBEIRO, 1987, p. 30).

O autor afirma que as referências sobre os cursinhos são normalmente encontradas em trabalhos que exploram o ingresso no Ensino Superior ou as conseqüências do vestibular sobre o Ensino Médio.

No esforço de demonstrar a importância dos Cursinhos ainda na atualidade, Bacchetto (2003, p. 02-03) estabelece uma análise histórica de dados da década de 1960, 1970 e números do ano de 2000:

Célia L. M. de Castro, em *Caracterização sócio-econômica do estudante universitário*, procura delinear um perfil dos calouros de 1965 e mostra que 65,71% deles chegaram a cursar pré-vestibulares. Num grande centro urbano como São Paulo, esse índice subia para 75,80%, e, no concorrido curso de Medicina da USP, este percentual chegou a 94,44%. Muitos ainda declararam ter realizado dois anos de cursinho antes do sucesso no vestibular (grifo do autor).

O autor mencionado enfatiza o estudo de Hamburger (1970) que atesta a importância dos Cursinhos no Ensino Superior e o caráter socioeconômico como fator de seleção já em 1970:

O primeiro fato que devemos salientar aqui é que a esmagadora maioria dos alunos aprovados passou por cursinho. Pelos anúncios nos jornais vemos que em certas escolas mais procuradas 97% dos candidatos aprovados são de um só cursinho! Em outras escolas vários cursinhos dividem entre si as vagas. Obviamente há muitos candidatos que fazem cursinho e não entram; mas são pouquíssimos os que entram sem cursinho. A primeira e grande seleção é portanto sócio-econômica – só pode entrar na universidade quem tem condições de pagar e seguir um cursinho (HAMBURGER, 1970, apud BACCHETTO, 2003, p. 03).

Avaliando o que denominou como “efeito Cursinho” nos vestibulares da década de 1980, Bacchetto (2003) explica que, nos cursos de grande concorrência, a maior probabilidade de aprovação pertencia àqueles já formados há um ou dois anos – podendo-se supor, segundo ele, que esse tempo foi dedicado a um estudo especializado. “[...] Confirmando este efeito, os estudantes que declararam ter feito de um a dois anos de pré-vestibular possuíam maiores índices de ingresso, o que se deu principalmente nas carreiras que exigiram melhor preparo” (BACCHETTO, 2003, p. 03).

Apesar de a LDB/1996 ter prescrito mudanças na modalidade de exames de ingresso possibilitando alterações no exame (vestibular) tradicional, verifica-se ainda a predominância de sua utilização, sobretudo nas instituições cuja demanda para o acesso é alta. Essa é uma das razões da permanência do cursinho preparatório e a preservação de seu papel de fazer o vestibulando obter sucesso a qualquer preço. Sobre essa questão, Bacchetto (2003, p. 02-03) explica que

A associação entre o sucesso no vestibular e o curso preparatório permanece. No exame de 2000 da FUVEST, 60,9% dos inscritos haviam feito pré-vestibular; no total de matriculados, esse percentual sobe para 68,4%. Na carreira de medicina esses estudantes representaram 69,3% dos inscritos e 84,6% dos matriculados, e, dentre os que obtiveram sucesso, um total de 48,0% declarou ter realizado mais de um ano de cursinho.

No contexto do ensino goiano, um bom exemplo desta associação, sucesso no vestibular e frequência a Cursinhos, é o caso da disputa pelas cento e dez (110) vagas do curso de Medicina, oferecido pela Universidade Federal de Goiás (UFG) para 2004. Os resultados mostram que oitenta e um (81) dos estudantes aprovados no processo seletivo, para ocuparem as cento e dez (110) vagas eram originários de um só Cursinho. Logo, a maioria das vagas foi conquistada por egressos de Cursinhos preparatórios. Resultados como esses permitem considerar que tal modelo de preparação do aluno não tende a desaparecer. Os professores do Cursinho Garra assim se pronunciaram sobre o assunto:

[...] Sempre haverá cursinhos, pois sempre há disputas por boas universidades (P2, Goiânia/2004).

[...] Se pensarmos que há uma banalização dos vestibulares e que há grandes chances de o Ensino Público Superior ser sucumbido e desaparecer devido à falta de uma política para tal setor e o aparecimento de tantas instituições particulares; podemos prever a extinção dos cursinhos e dizer que sua importância hoje é a de possibilitar o ingresso do aluno em uma universidade pública (P19, Goiânia/2004).

O cursinho existe pela incapacidade do setor público em atender a demanda por vagas em universidades públicas [...] (P21, Goiânia/2004).

A pesquisa feita no Cursinho Garra levou em consideração a análise de Bacchetto (2003) quanto à importância dos Cursinhos. Nessa perspectiva, foram feitas as seguintes perguntas aos professores: Qual a importância da existência do Cursinho na atualidade? Quais suas perspectivas futuras? Está fadado à extinção? As respostas evidenciam uma grande pluralidade de opiniões, mas, em geral, a maioria dos que atribuem aos Cursinhos um papel de relevância o faz diante de circunstâncias bem definidas. Entre elas, cita-se: a limitada oferta de vagas no Ensino Superior Público e as deficiências do Ensino Médio e Fundamental com ênfase para os da rede pública. Isso pode ser observado nos seguintes depoimentos:

Ainda é importante em função de uma parcela enorme que não consegue chegar a universidade pública que possui poucas vagas. A maioria dos alunos que não passam no vestibular são provenientes das redes públicas de ensino e buscam nos cursinhos o reforço que precisam para chegarem a universidade pública [...] (P18, Goiânia/2004).

Acho que a tendência é a elitização do Ensino Superior. Como o Estado não garante o direito à educação, a preparação (para Universidade Pública) é essencial (P6, Goiânia/2004).

A importância existe e é fundamental para quem teve um Ensino Médio ou até mesmo fundamental fraco na escola [...] (P8, Goiânia/2004).

A pluralidade de opiniões mostra-se ainda maior quando as perspectivas dos Cursos são questionadas. Alguns professores defendem que a gradativa facilitação de acesso nas universidades particulares corresponde ao principal fator que aponta na direção de um provável fim para os Cursos.

[...] Com o aumento da quantidade de vagas no ensino superior privado os cursos estão perdendo a sua importância devido a facilidade de ingressar nas faculdades particulares (P18, Goiânia/2004).

Sob meu ponto de vista está fadado a extinção nas escolas que atendem a uma clientela de maior poder aquisitivo e que, portanto, tem condições de cursar universidades particulares (P15, Goiânia/2004).

Outros professores argumentam que a ausência de uma política educacional voltada para atender às demandas para o Ensino Superior Público e as altas mensalidades cobradas pelas IES particulares não só reafirmam a importância dos Cursos como também lhes garantem uma existência duradoura.

[...] Enquanto existir universidade pública a perspectiva é que continuará existindo cursos pré-vestibulares, pois a maioria dos estudantes não tem condições de pagar uma faculdade particular (P3, Goiânia/2004).

[...] Na minha opinião os cursos estão fadados a extinção, mas não a curto prazo devido a altíssima deficiência do ensino público e a falta de vagas em boas faculdades. Um outro fato a ser comentado é a disciplina adquirida pelo aluno de curso, onde eles aprendem a programar seus estudos e também a definir melhor a área a que atuar (P12, Goiânia/2004).

[...] Não acredito que o curso acabe um dia, pois os governos Federal e Estadual nunca darão conta de atender a demanda. Mesmo que proliferem ações afirmativas, os cursos concorridos sempre existirão, bem como a escassa parte do PIB destinada à educação. São dados econômicos que garantem por vários anos a profissão do professor de curso. Agora, penso que a longo prazo, menos cursos haverão (apenas os bons) uma vez que inúmeras faculdades privadas surgem dia-a-dia. No entanto, o mercado pressiona por vagas nas universidades públicas, persistindo o curso (P21, Goiânia/2004).

Com base nos depoimentos dos professores, é possível afirmar que a grande concorrência para o acesso aos cursos das instituições de ensino superior público constitui um dos principais fatores que permite a existência das escolas especializadas na preparação de



estudantes para o ingresso no Ensino Superior. Essa realidade garante o funcionamento dos cursinhos em Goiás e o Cursinho Garra não foge à regra.

A principal IES pública em Goiás é a Universidade Federal de Goiás, que só realiza seleção de discentes uma vez a cada ano, geralmente no seu final, provoca forte demanda ao exame vestibular. Diante desse fato, o segundo semestre de cada ano é o período de maior procura por essas escolas como se comprova no quadro a seguir:

**Tabela 18 – Quantidade de turmas e alunos matriculados por turno**

Período	Turno	Turma	Matriculados	Total de Matriculados
<b>2003/1</b>	Matutino	2	170	420
	Vespertino	1	90	
	Noturno	2	160	
<b>2003/2</b>	Matutino	3	250	605
	Vespertino	1	95	
	Noturno	3	260	
<b>2004/1</b>	Matutino	2	170	425
	Vespertino	1	75	
	Noturno	2	180	

Fonte: Cursinho Garra / Goiânia: (2004).

É possível sustentar com base nos dados presentes na Tabela 18 que a busca pelo acesso à Universidade Federal de Goiás (UFG) proporciona uma elevação na demanda pelas salas de cursinhos. Exemplo disso é o número total de matrículas do Cursinho Garra que amplia em média 40% na passagem do primeiro para o segundo semestre.

Além da acirrada disputa pelo acesso às instituições de ensino superior público, os professores também mencionam as fragilidades da Educação Básica, especialmente a pública, como outro fator que colaboram para a existência dos Cursinhos tal como demonstram os seguintes depoimentos:

Querendo ou não, os cursinhos prestam uma enorme contribuição para os alunos, principalmente de escolas públicas onde o ensino é deficitário e deixa uma lacuna intelectual gigantesca, nesse caso os cursinhos preenchem de forma regular a falta de conteúdo dos alunos deixando-os um pouco melhor preparados principalmente para áreas mais técnicas como as áreas de biológicas e exatas [...] (P12, Goiânia/2004).

[...] dificilmente ele (o cursinho) será extinto, pois devido ao descaso, a educação dos alunos ainda não é suficiente para fazer com que ele ingresse numa Universidade Pública sem o auxílio do cursinho (P9, Goiânia/2004).

Ao mencionarem as dificuldades encontradas ao longo do Ensino Médio, os vestibulandos, informantes nesta pesquisa, apontam em geral a ausência de uma formação pedagógica adequada para condução da disciplina que leciona e o desinteresse dos professores em relação ao conteúdo exigido nos processos seletivos das universidades. Fica claro na fala dos estudantes, a presença de uma avaliação negativa quanto ao compromisso das escolas e dos profissionais no preparo para o ingresso ao Ensino Superior. Pode-se observar, nos depoimentos, uma constante ênfase na questão relacionada à falha deixada pela não contemplação dos conteúdos exigidos nos exames.

Greves, suspeita de bomba e até mesmo explosão de bomba dentro do colégio contribuíram para que o conteúdo não fosse concluído. Além de professores que não se preocuparam com a aprendizagem do aluno passando o conteúdo de forma mecânica e realizando provas contribuindo com o ato de colar, já que tinham certeza que os alunos não haviam assimilado o conteúdo (A4, Goiânia/2003).

Meu ensino médio foi muito ‘vago’ pois na escola em que eu estudava sempre estava ausente alguns professores e quando entrava um novo sempre ele voltava nas mesmas matérias. Alguns professores também não eram habilitados para nos dar aula, alguns nem tinham se formado e com isso não nos passava tanta confiança (A7, Goiânia/2003).

Além do despreparo e da falta de interesse dos professores, os alunos mencionam outros fatores, entre eles, citam-se: ausência de compromisso por parte dos alunos, Ensino Fundamental fraco, limitações de renda e a divisão do tempo de estudo com o trabalho. Tudo isso pode ser constatado nos seguintes depoimentos:

Falta de compromisso de alunos de escolas públicas e professores que ainda não estão bem preparados para entrar na sala de aula além de professores especializados em uma matéria e dar aula de outra que não tem muito conhecimento (A14, Goiânia/2003).

A saída de um ensino fundamental fraco. Isso causou uma certa dificuldade, pois as matérias eram bem mais pesadas (A18, Goiânia/2003).  
Minha condição financeira não me permitia comprar livros, eu dependia do que o professor passava no quadro; trabalhava o dia inteiro, chegava cansado e com fome no colégio, e deixava o cansaço me vencer e dormia nas aulas; professores que por motivos pessoais “ou sei lá o que” não se interessava em despertar o interesse dos alunos em suas matérias (A33, Goiânia/2003).

Valendo-se da citação das dificuldades encontradas pelos estudantes ao longo do Ensino Médio, é possível identificar alguns fatores que prejudicam o aluno na conquista de uma vaga no Ensino Superior. Preferiu-se, no entanto, que os próprios alunos indicassem quais seriam as principais barreiras existentes para conseguir a vaga desejada. Nesse sentido, as respostas repetiram por várias vezes os mesmos indicadores que geraram dificuldades no Ensino Médio, como, por exemplo, as limitações de renda e a condição de aluno trabalhador. Outros obstáculos, todavia, foram pontuados, tais como: a acirrada concorrência para poucas vagas nas IES públicas e o alto preço das mensalidades cobradas pelas IES particulares. Isso pode ser observado nas seguintes declarações:

Encontrei uma barreira financeira, pois fiquei dois anos sem fazer um exame de vestibular, mas com muito esforço este ano eu consegui juntar uma grana e pretendo conseguir entrar na faculdade (A2, Goiânia/2003).

Dificuldade financeira em não ter como pagar uma faculdade e ansiedade na hora da prova comprometendo assim o raciocínio (A14, Goiânia/2003).

Ao escolher concorrer a uma vaga num curso em que apenas a elite “pode” entrar, eu corro o risco de tentar, tentar e talvez nunca entrar. Porque a concorrência é a maior do processo seletivo [...] (A33, Goiânia/2003).

O principal fator, creio, para minha presença no cursinho, é a falta de vagas no ensino público universitário [...] (A32, Goiânia/2003).

Primeiro eu trabalho das 08:00 às 18:00 hs, não tenho o “tempo” suficiente para estudar [...] (A11, Goiânia/2003).

Os vestibulandos também mencionaram as pressões psicológicas e o *stress*, tal como pode ser constatado a seguir:

Falta de tempo para estudar, já que não consigo ficar até tarde da noite estudando; pressão psicológica de colegas de serviço, chefia, pais, amigos e namorado; nervosismo durante a prova (A4, Goiânia/2003).

São muitas as barreiras, uma delas, e eu creio que seja a pior é que o vestibulando passa por um período de isolamento pois tem que abrir mão de várias coisas, atitudes e até mesmo de pessoas mais próximas. É um grande esforço físico e psicológico. O estudo e o convívio com outras pessoas causa um grande stress (A5, Goiânia/2003).

Tendo em vista as declarações dos vestibulandos referentes às expectativas para com o Ensino Superior, às dificuldades encontradas no Ensino Médio e às barreiras para conseguir

uma vaga, infere-se que essas são as grandes razões que conduzem os alunos para as salas de Cursinhos.

Ao serem questionados a respeito das razões que os motivaram a se matricularem em um Cursinho, os vestibulandos assinalaram: o desejo de preparação em um lugar especializado; a aprovação em uma universidade pública e com grande destaque, a necessidade de rever ou ver os conteúdos. Essas expectativas foram extraídas das seguintes falas:

Somente com o Ensino Médio não me senti preparada para a prova (e realmente não estava) achei que precisava mais de estudar e encontrar um lugar voltado para o exame do vestibular (A1, Goiânia/2003).

Não tenho dinheiro para pagar uma faculdade particular, então para não ficar por fora das matérias, fiz minha inscrição em um cursinho (A18, Goiânia/2003).

No mesmo ano em que eu terminei o ensino médio eu prestei o vestibular da universidade Federal de Goiás (UFG) no que fui reprovado, percebendo desta maneira a necessidade de um ensino complementar, que viesse a suprir as falhas do ensino médio público (A2, Goiânia/2003).

Alguns estudantes também pontuaram que procuram por um bom ambiente de estudos e ainda por motivação advinda da convivência com colegas e professores.

Há professores realmente preocupados em ajudar os alunos e também aos alunos que estão estudando estarem realmente comprometidos com os estudos em busca de uma boa faculdade, ou seja, todos tem o mesmo objetivo (A14, Goiânia/2003).

No cursinho é possível encontrar uma orientação melhor para o estudo além da motivação pela convivência com alunos e professores que ajudam na troca de idéias a facilitar a compreensão da matéria. Também é um ambiente que estimula o desenvolvimento da disciplina de estudo (A32, Goiânia/2003).

Primeiro, porque eu preciso entrar na UFG, porque se eu pudesse pagar uma faculdade particular, jamais gastaria dinheiro com cursinho. Segundo, porque eu particularmente, sempre tenho a impressão de que se eu estudar em casa, sozinha para o vestibular, parece que não vou conseguir. O cursinho me dá segurança (A4, Goiânia/2003).

## **5.2 Professor de Cursinho: visão do vestibulando**

Registra-se que o colégio onde se realizou esta pesquisa não trabalha em prol da aprovação em apenas uma instituição ou em um curso específico, todavia, há o esforço em estimular e valorizar junto aos alunos a aprovação em vestibulares realizados pelas

universidades ou faculdades públicas. Como esses em geral são os mais concorridos, o sucesso do aluno na conquista de uma vaga reflete em tese o êxito do colégio o que contribui para sua afirmação no mercado. Tal como explicitado na pesquisa de Abramovai e Castro (2003), entende-se neste trabalho que a qualidade do ensino de um colégio é avaliada pela sua capacidade de aprovação dos estudantes em exames mais disputados.

O colégio não realiza qualquer procedimento classificatório ou seletivo do alunado no ato da matrícula e na composição das turmas, ou seja, não é exigida do estudante uma pré-avaliação realizada mediante provas, testes, entrevistas ou análise do histórico escolar. Isso faz com que as turmas tenham um caráter altamente heterogêneo. Seus alunos são oriundos tanto da rede pública quanto privada muitos com Ensino Médio já concluído, outros em conclusão, muitos atuam no mercado de trabalho – especialmente os alunos do noturno – outros dedicam o seu tempo apenas aos estudos.

Uma vez matriculado em um colégio preparatório e com a finalidade de obter sucesso em seus objetivos, o vestibulando alimenta expectativas sobre o Cursinho. A maioria dos estudantes declara que procura em um Cursinho suprir as deficiências do Ensino Médio, um meio em que todos buscam uma mesma finalidade, despertar uma visão crítica e entrar em uma universidade pública. Tais expectativas são enunciadas da seguinte maneira:

Minha expectativa é de poder estar em um meio onde todos buscam um fim em comum e também de estar aprendendo o que não tive a oportunidade no segundo grau (A6, Goiânia/2003).

O cursinho é um local onde a pessoa vem para ampliar e rever matérias do ensino médio. No meu caso, já aprendi muitas coisas (conteúdo) no cursinho que nunca tinha visto no 2.º grau. O cursinho é um lugar bom, onde muitos jovens e adultos se reúnem para aprimorar seus conhecimentos (A7, Goiânia/2003).

Melhor preparação do aluno para o mundo podendo despertar nossa visão crítica (A11, Goiânia/2003).

Que me dê um preparo adequado para que eu seja inserido dentro de uma faculdade pública (A18, Goiânia/2003).

As minhas expectativas em relação ao cursinho foram de: estar mais informada por opiniões mais esclarecidas em relação aos fatos históricos e políticos (atuais), isto é, na área de humanas, já na de exatas tentar “aprender” o que “mais” cai no vestibular (A3, Goiânia/2003).

Para possibilitar uma percepção da identidade do professor de cursinho, é preciso levar em conta a afirmação de Silva (2000), de que a identidade depende da diferença e essas

são inseparáveis. Woodward (2000) explica que a identidade não é o oposto da diferença, mas que aquela depende desta, uma identidade é sempre produzida em relação a outra. E, portanto é formada de modo relativo a outra e não absoluto.

Considerando essas assertivas, na presente pesquisa propôs-se aos vestibulandos que tentassem fazer uma análise comparativa entre o professor de Cursinho e os professores com os quais conviveram ao longo do Ensino Médio. Entendeu-se que para identificar um quadro de diferenças que auxiliassem a delinear a identidade do professor de cursinho com base na contribuição do aluno, era preciso que este possuísse um referencial para emitir sua avaliação.

Ao utilizar o procedimento classificatório binário, mencionado no Capítulo 1, empregando os termos, professor de Cursinho e professor de Ensino Médio, não se negligenciou o alerta de Woodward (2000) quanto à possibilidade de crítica a esta visão. O alerta a respeito das críticas também foi considerado por Silva (2000).

Os autores demonstraram que, para alguns intelectuais, no pensamento construído por meio de oposições dualistas, um dos termos é sempre valorizado mais do que outro, ou seja, enquanto um dos termos é privilegiado, o outro recebe uma carga negativa. Registra-se que os depoimentos dos alunos confirmam e legitimam essas críticas, uma vez que é possível perceber a alta valorização do professor de Cursinho em oposição a uma imagem negativa atribuída ao professor do Ensino Médio.

Ante a visão dualista, o professor de Cursinho é apresentado na avaliação da maioria dos alunos como alguém que se preocupa com o aprendizado do aluno; é interessado em passar o conhecimento, instruído, dinâmico, motivado e motivador; é amigo, descontraído, bem-humorado; não perde tempo e possui controle de sala. Já os professores do Ensino Médio com os quais estudaram recebem pesadas críticas negativas tais como: monótono, indiferente ao aprendizado do aluno, irresponsáveis, incompetentes, desatualizados, embromadores, enroladores, sem graça e sem compromisso em transmitir o conteúdo. Essas visões podem ser constatadas nos depoimentos a seguir:

Professores de cursinho não costumam perder tempo e conseguem tomar controle da situação dentro da sala de aula, enquanto no ensino médio essa idéia é totalmente contrária (A20, Goiânia/2003).

Ensino Médio: desinteressado com o aluno, muito embromador, enrola o conteúdo, aparece para dar aula quando quer, faltas constantes, relaciona o conteúdo com uma realidade indiferente aos dias de hoje, sério (sem graça). Cursinho: preocupados com o aprendizado, sintetizador mostra o caminho mais fácil, sempre há professor na sala, simplifica fazendo comparações com o dia-a-dia, descontraído a ponto de fazer com que o aluno se simpatize pela disciplina por ele dada (A5, Goiânia/2003).

Os professores do ensino médio, em sua maioria, eram pessoas desinteressadas, desmotivadas, não interessavam se os alunos estavam aprendendo ou não, nunca traziam novidades para as salas de aulas, atividades fora do cronograma escolar. Já os professores de cursinhos em sua maioria, não quero dizer todos, são pessoas interessadas, onde preocupam em parte se seus alunos estão compreendendo ou não (A13, Goiânia/2003).

Ao responderem a questão alguns vestibulandos foram além da mera descrição e expressaram suas opiniões indicando causas que os levaram a enfatizar características do professor. Eles também avaliaram as circunstâncias que contribuem para o melhor ou pior desempenho de um e de outro profissional.

Quanto aos professores de Cursinho entendem que esses são mais cobrados, uma vez que o seu trabalho é mais pressionado pela necessidade da aprovação dos alunos no vestibular; possuem uma melhor remuneração; dispõem de melhores recursos didáticos e trabalham com alunos predispostos ao aprendizado.

Os professores de cursinho parecem ser mais compromissados do que os professores de ensino médio. Acho que é porque eles são mais cobrados, precisam da aprovação dos alunos (A28, Goiânia/2003).

O professor de cursinho ganha muito melhor de que um professor do Estado, comparando a hora-aula; tem recursos como vídeo, mapas, transparência e outros mais. Suas aulas são mais dinâmicas, ou seja, os alunos estão ali para aprender mesmo, é quase que uma obrigação absorver tudo, o que ele fala, o seu preparo é muito maior. O professor do Estado não tem os recursos necessários de complemento à suas aulas, estão desamparados nesse sentido. Sem falar como ganham mal. Com esse quadro, como dar um aula de qualidade? (A33, Goiânia/2003).

No que diz respeito à questão salarial, os professores que trabalham no Cursinho Garra possuem remuneração fixada pelo número de aulas semanais de acordo com que estabelece o art. 320 da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Atualmente (2004), o valor recebido vem sendo de R\$ 13,00 (treze reais)<sup>38</sup> por aula. Como a maioria dos alunos pesquisados é procedente de escolas públicas, os seus referenciais para comparações salariais foram de seus professores da rede estadual. Nesse sentido, não estavam errados em apontar as diferenças de ganho entre o professor de Cursinho e os professores do Ensino Médio. Registra-se que o professor graduado, concursado e em início de carreira na rede estadual de

ensino do Estado de Goiás, recebe R\$ 3,63 (três reais e sessenta e três centavos) por hora/aula.<sup>39</sup>

Outros alunos como A1 relativizam a comparação:

São professores que dedicam muito mais aos alunos, estão sempre atentos aos alunos, mas como todo caso tem exceção, também tem professores que não colaboram muito e só querem o seu pagamento igual a seus colegas da rede pública (Goiânia/2003).

Anota-se que também houve respostas em que os estudantes afirmaram a não-existência de possibilidades para uma análise comparativa, que estabelecesse diferença substantiva entre ser professor de Cursinho e ser professor de Ensino Médio, uma vez que atuam em realidades diferentes, com exigência de papéis profissionais distintos. Isso se confirma nos seguintes depoimentos:

Nenhuma, pois no cursinho com certeza é um outro cotidiano a ser seguido (A18, Goiânia/2003).

[...] Nem tem como comparar um com o outro, pois cada um exerce um papel (A19, Goiânia/2003).

Observa-se haver certas circunstâncias que contribuem para a formação da representação da existência de uma maior proximidade entre o professor e o aluno no ambiente do Cursinho do que no Ensino Médio clássico. Essa identificação contribui para que alguns alunos vejam nos professores de Cursinho a figura de profissionais preocupados com a realidade social na qual o estudante está inserido e com suas dificuldades de aprendizagem, como pode-se verificar nos depoimentos a seguir:

No ensino médio há um certo distanciamento do professor em relação ao aluno embora haja mais tempo. Já no cursinho os professores possuem uma preocupação maior com a vida social do aluno (A11, Goiânia/2003).

---

<sup>38</sup> Dados cedidos pelo Cursinho Garra.

<sup>39</sup> Informações fornecidas pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (SINTEGO).  
desempenhando seus estudos já os professores do ensino médio jogam a matéria no quadro e o aluno se quiser se vira (A27, Goiânia/2003).

Apesar de muitos alunos se identificarem melhor com o professor de Cursinho, houve vestibulandos que foram críticos, denunciando que por força das limitações de tempo, próprias da modalidade semi-extensivo, os professores não possuem condições de



diagnosticar as dificuldades e de estimular o crescimento de cada aluno. A resposta seguinte ilustra esta situação:

Sempre há a comparação. Observei claramente um melhor preparo dos professores do cursinho no sentido da clareza e objetividade ao explicar os conteúdos, além da já citada dinamicidade e descontração. Porém, a falta de tempo faz com que eles não tenham tempo para perceber as dificuldades e estimular as potencialidades de cada aluno (A32, Goiânia/2003).

A seguir serão feitas análises dos dados que melhor indicam as características do processo de ensino e aprendizagem nas salas de Cursinho e que, também, se relacionam com a identidade do professor.

### **5.3 Trabalho pedagógico do professor de cursinho**

Brzezinski (2002) define o professor como profissional da educação que domina quatro tipos de saberes básicos, quais sejam: domínio de um saber específico ou científico, domínio de um saber pedagógico, domínio de um saber cultural e político e domínio de um saber transversal.

O primeiro domínio fundamenta-se “[...] no estatuto epistemológico e no método investigativo do campo do conhecimento em que ele atua” (BRZEZINSKI, 2002, p. 21). Com relação a esse saber a pesquisadora explica que:

Esse domínio científico requer um processo de formação que inclui o desenvolvimento de pesquisas que leve em conta a mudança dos paradigmas da produção do conhecimento, de modo que os professores, além de dominarem o conhecimento científico de sua área de saber, possam construir os conhecimentos que irão ensinar, tratando-os pedagogicamente.

O segundo domínio corresponde àquele que conduza “[...] a uma reflexão sobre as práticas educativas e sobre amplas questões educacionais” (BRZEZINSKI, 2002, p. 22). Com relação ao terceiro, a autora explica:

[...] deve possibilitar uma visão globalizante das relações entre a educação e a sociedade, visão inerente à formação do professor como um profissional culto e crítico inconformado com as desigualdades sócio-econômicas-culturais existentes na sociedade capitalista ocidental e comprometido com

a superação dessas desigualdades em favor da conquista da cidadania por todos (p. 22).

O quarto domínio refere-se àquele que na opinião da autora

[...] favoreça a multi-, a inter- e a transdisciplinaridade de conhecimento, de informações e de metodologias, como estratégia de superação dos limites retidos nas fronteiras epistêmicas de cada área de saber, ultrapassando a fragmentação do currículo e a solidão imposta ao docente e pesquisador pela “territorialidade” de sua disciplina (p. 22).

Todos esses domínios de saberes são, de acordo com Brzezinski (2002), fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. A presença desse processo nas salas de Cursinhos torna-se um dos componentes para identificar características da identidade dos profissionais que nelas atuam como professores. Com o intuito de construir uma análise a esse respeito, utilizaram-se as contribuições de Coll (2003) e Tapia (2003).

Revelando a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, Coll (2003) assim se manifesta:

Na verdade, o que finalmente acontece nas salas de aula é apenas em parte o resultado de fatores, processos e decisões que têm sua origem no próprio âmbito da sala de aula ou do grupo classe (as características concretas dos alunos/alunas e do professor ou professora, as características do espaço físico e do material existente e sua organização, os conteúdos trabalhados, os objetivos perseguidos, a natureza das atividades realizadas, sua sequência, seu horário, etc.); em parte, é também o resultado de fatores, processos e decisões que tem sua origem em outros âmbitos ou níveis (por exemplo, na organização social, econômica, política e cultural da sociedade; na organização e no funcionamento do sistema educativo; na valorização e no prestígio social de determinados saberes e valores; no currículo ou no plano de estudos vigente; na organização e no funcionamento das instituições de ensino, etc.) (COLL, 2003, p. 14-15).

Coll (2003, p. 15) se esforça em demonstrar que a sala de aula está longe de ser um espaço autônomo e que para compreender o processo de ensinar e aprender “[...] é absolutamente necessário ampliar o meio e, também, levar em consideração o que acontece em outros âmbitos e níveis que, freqüentemente, têm um papel decisivo na forma que as práticas educativas escolares adotam”.

O autor alerta para o fato de que nem todas as teorias psicológicas e nem todas as teorias de ensino oferecem princípios, conceitos e recursos metodológicos igualmente úteis

para analisar e iluminar as práticas educativas escolares e os processos de ensino e aprendizagem. Tendo em vista essas limitações, observação Coll (2003) sistematiza uma pauta para observação e análise das atividades escolares de ensino e aprendizagem. O autor organizou essa pauta em três dimensões e valendo-se dessas identificou várias subdimensões. Entre elas, destaca-se a dimensão relativa ao desenvolvimento da atividade que tem como ênfase a identificação e a caracterização global das diferentes partes ou dos segmentos da atividade.

Nessa dimensão o autor identifica três tipos de subdimensões. A primeira é relativa ao *para quê*, na qual devem ser observadas as intenções e objetivos do(a) professor(a), as finalidades e motivos dos alunos e o grau de acordo entre os objetivos e as intenções do(a) professor(a) e dos alunos. A segunda concerne ao *quê* na qual devem ser examinadas a natureza e características dos conteúdos escolares, os tipos de conteúdos transmitidos e os tipos de tarefas realizadas. O terceiro conjunto diz respeito à produção esperada ou produzida. Deve-se avaliar a produção, identificando-se se há ou não uma avaliação, quem a faz e como se faz.

Com relação ao *para quê*, no cursinho em geral, o aluno vem para o colégio com um objetivo bem-definido – prestar um exame de seleção discente. Por mais que existam outras expectativas com relação ao Ensino Superior e que também haja dúvidas quanto ao curso pretendido, o fato é que o aluno tem clareza de que o mais importante é ser aprovado em um vestibular.

A direção do colégio preparatório e os profissionais da escola também possuem a consciência de que trabalham em uma instituição voltada, pelas demandas do mercado, para uma finalidade específica – a aprovação do aluno interessado em algum exame de seleção. Todo processo de ensino-aprendizagem vem ao encontro do que o aluno procura. Esse pacto responde ao que Coll (2003) chama de um elevado grau de acordo entre os objetivos e as intenções do(a) professor(a) e os motivos dos alunos, o que facilita a aprendizagem. Na visão do aluno A1: “Na medida que o professor dá uma boa aula e o aluno procura aprender o que lhe está sendo ensinado. Existe uma parceria entre os dois, ou melhor, uma cooperação de toda turma.” (Goiânia/2003).

Na subdimensão concernente ao *quê* registra-se que os conteúdos ministrados nos Cursinhos estão prescritos nos editais de seleção discente das universidades e outras IES<sup>40</sup>. Sendo assim, professores e alunos procuram por um conteúdo já determinado, logo, pode-se dizer que a natureza e o tipo de conteúdo a ser trabalhado são definidos pelas instituições de Ensino Superior. De qualquer modo, existe uma orientação tanto para o professor quanto para

o aluno de quais conteúdos devem ser estudados. Essa explicitação clara acaba provocando uma maior interação entre o profissional, o estudante e o conteúdo a ser estudado, facilitando a aprendizagem.

Quanto à produção esperada, registra-se que, ao longo do semestre em que se realiza o Cursinho, são feitas algumas avaliações em que se usam listas de exercícios e, principalmente, simulados<sup>41</sup>. De forma concreta, a avaliação que diagnostica o resultado dos trabalhos é o próprio exame de seleção prestado pelos alunos. Observa-se que esse momento avaliativo não é importante só para o estudante, mas é também vital para todos os envolvidos: professores e instituição.

As respostas obtidas dos alunos informantes são elucidativas:

Na medida em que há entretenimento e descontração o aluno sente mais afinidade com o professor, assim expondo abertamente suas dúvidas facilitando a comunicação e o aprendizado entre alunos e professores (A20, Goiânia/2003).

A aprendizagem ocorre de uma forma descontraída, mas com muita atenção (A22, Goiânia/2003).

Aprendi mais no cursinho do que na escola (A27, Goiânia/2003).

A medida que o aluno se dispõe a aprender e o professor tem vasto conhecimento do que está falando fica fácil o aprendizado (A2, Goiânia/2003).

[...] nas aulas de cursinho, você está efetuando um pagamento e está lá somente para estudar e com a dedicação dos professores pode-se dizer que realmente aprende (A14, Goiânia/2003).

---

<sup>40</sup> O programa de cada disciplina do cursinho é estabelecido com base na observação dos editais de seleção discente das principais universidades. Como em Goiás o vestibular mais concorrido é o da Universidade Federal de Goiás (UFG), o seu edital torna-se a principal referência para o direcionamento dos trabalhos de cada área.

<sup>41</sup> Exames que procuram repetir exatamente o processo avaliativo do vestibular: a prova.

Goiânia/2003).

O tempo é muito curto mais se juntarem esforços aluno mais professores, aulas de reforço se necessário, pode-se ocorrer uma grande aprendizagem (A34, Goiânia/2003).

Quanto à maneira de reconhecer quando ocorre a aprendizagem, os alunos assim discorrem: “[...] Ela é percebida quando os alunos perguntam mais durante as aulas e respondem espontaneamente as perguntas do professor” (A3, Goiânia/2003); “[...] é percebida

quando temos sucesso nos simulados e em listas de exercício pedidos” (A16, Goiânia/2003) e “[...] percebe-se o aproveitamento da turma à medida em que o professor aborda um assunto anterior para explicar a próxima matéria. Para o aluno há outros recursos como o simulado e as listas de exercícios” (A32, Goiânia/2003).

Tapia (2003) aponta o interesse do aluno como um dos elementos de maior importância para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Os alunos declaram: “no cursinho há uma facilitação do aprendizado pelo fato de haver mais motivação para os estudos” (A11, Goiânia/2003).

O autor argumenta: “[...] não é que às vezes os alunos não aprendam porque não estão motivados, e sim não estão motivados porque não aprendem” (p. 107). Assim, desencadeia-se um círculo vicioso: o aluno encontra limitações e não consegue assimilar o conteúdo em consequência, sente-se desmotivado e aprende menos ainda.

Os professores foram interrogados sobre as maneiras pelas quais eles percebem as dificuldades dos vestibulandos em uma sala de Cursinho. Muitos afirmaram que é possível reconhecer as dificuldades, baseando-se nas perguntas relativas aos conteúdos, como por exemplo, o P18 assegura que:

Na maioria das vezes parte do próprio aluno que ao fazer as perguntas pertinentes ao conteúdo já expõem as suas dificuldades sejam elas básicas como é no caso da matemática fundamental ou de interpretação. [...] as arguições são importantes para que possamos identificar as dificuldades e o potencial de cada aluno (P18, Goiânia/2004).

Já o P3 admite que:

Durante as aulas e através da resolução de exercícios por parte dos alunos extra-classe. A avaliação é realizada através de listas de exercícios e simulados. (Goiânia/2004).

Para outro, o diálogo é a melhor forma para identificar as deficiências:

As dificuldades são percebidas em diálogos com os alunos e no dia-a-dia em sala de aula. [...] “A concorrência” com os estudos é muito grande: shoppings; amiguinhos e outros e o desinteresse nas aulas cai muito e se não colocar um “estímulo” na minha opinião as aulas não rendem (P12, Goiânia/2004).

O professor P16 diverge dessas opiniões:

Infelizmente o modelo de cursinho onde trabalho não dispõe de mecanismos para orientar, no geral, os alunos que apresentam uma ou outra

deficiência de base. Na medida do possível orientamos sempre no sentido da excelência (P16, Goiânia/2004).

Alguns depoimentos demonstram a relevância e a veracidade da análise de Tapia (2003). Ao responderem à questão sobre de que forma as dificuldades dos alunos são percebidas pelos professores em uma sala de Cursinho, vários vestibulandos afirmaram que esses profissionais poderiam perceber as limitações dos estudantes quando de alguma forma apresentassem a falta de interesse. O professor P14 declara que ele percebe bem o aluno com dificuldade: Aluno que tem dificuldade e não acompanha a matéria, procede de maneira diferenciada no comportamento da turma (Goiânia/2004).

Os professores percebem as dificuldades dos alunos quando estes, não respondem a uma pergunta feita, ou não conseguem optar por um ponto de vista concreto sobre determinado assunto ou conteúdo (A3, Goiânia/2003).

Quando eles não interagem com ele na aula, quando dormem na carteira, quando conversam e etc. (A7, Goiânia/2003).

Alunos que ficam muito tempo parado olhando para a mesma direção, alunos que não fazem perguntas, alunos com auto índice de falta (A1, Goiânia/2003).

Ao notar que o aluno dorme ou conversam muito durante suas aulas o professor deve atentar a este aluno pois ele não gosta da sua matéria ou está muito cansado para aprendê-la (A2, Goiânia/2003).

Tapia (2003) afirma “[...] que não basta que os alunos queiram aprender para que se interessem pelo trabalho escolar e nele se esforcem” (p. 118). O autor explica que juntamente com o interesse em aprender há, em geral, a preocupação em aprender algo útil.

Os adolescentes vivem em um contexto cujo horizonte é definido pela necessidade de se integrar no mundo do trabalho, passando com frequência pelas salas de uma universidade. Essa integração requer não somente aprender, mas aprender coisas úteis. Por isso, quando os alunos não percebem a funcionalidade intrínseca do que lhes é ensinado, [...] perdem o interesse e a motivação por aprender e sentem que devem fazer algo apenas por obrigação. A consequência dessa situação é clara. Para motivar, é preciso conseguir que os alunos percebam a finalidade e a relevância concretas do que tentam aprender (TAPIA, 2003, p. 108).

Aprender algo útil no ambiente de Cursinho é uma constante, pois estuda-se aquilo que é exigido pelos editais das universidades. O conhecimento trabalhado tem uma finalidade prática, qual seja: responder às questões propostas em uma prova de seleção. A importância do estudo de um dado conteúdo é garantida pela possibilidade de ele estar presente nos

processos avaliativos. Assim, o aluno a todo momento tem a possibilidade de verificar a aplicação imediata do conteúdo, o que lhe permite atribuir a importância para o que estuda.

Outra questão levantada por Tapia (2003, p. 109) é a preocupação em *manter e incrementar a auto-estima*. “[...] É um fato claro que nenhum aluno gosta de sentir que não vale nada, que não é capaz e, menos ainda, que sua dificuldade seja exposta diante de seus colegas”. É certo que todos os alunos gostam de sentir-se bem e de ter auto-confiança,

Todavia, estar preocupado principalmente com a possibilidade de perder a auto-estima diante dos demais gera comportamentos que, com frequência, prejudicam a aprendizagem. Por exemplo, é comum observar que, quando se tem essa preocupação, se tende a estudar de uma forma que assegure poder responder como os professores querem [...], ainda que isso implique memorizar mais do que elaborar e assimilar o estudado. Além disso, a possibilidade de cair em ridículo em público faz que se evite participar da aula ou dos grupos de trabalho, mesmo que essa participação possa proporcionar uma maior aprendizagem (TAPIA, 2003, p. 109).

A atenção com a auto-estima do aluno representa um elemento complexo no dia-a-dia do Cursinho. Os professores recebem vestibulandos ansiosos por obter sucesso nos exames. Devem ter cautela na condução de suas aulas para não frustrarem tais expectativas. Existem certas circunstâncias, entretanto, que dificultam uma maior atenção quanto a este aspecto. O curto prazo de duração do curso, a amplitude dos conteúdos associada à necessidade de sua contemplação, o número reduzido de aulas, o limitado contato com os alunos e o medo desses de se exporem ao ridículo em público, o que diminui a participação nas aulas, são alguns dos fatores que dificultam uma maior atenção por parte dos professores quanto ao incremento da auto-estima dos vestibulandos.

Ao terem claras as metas que perseguem, os vestibulandos atuam com relativa autonomia. Esta é considerada por Tapia (2003) como um dos elementos primordiais para o alcance da aprendizagem. Segundo o autor, o jovem estudante do Ensino Médio, e aqui se estende ao que busca entrar no Ensino Superior – o vestibulando –, gosta de sentir que atua com autonomia e não por obrigação. “[...] Por exemplo, se o aluno está interessado em uma matéria e o professor não a explica com clareza, ele pede ajuda a outros colegas, busca ajuda em outros livros, pergunta a outro professor, etc.” (p. 110).

Alguns vestibulandos enfatizaram em suas respostas que o Cursinho é uma necessidade e que, mesmo com um clima agradável durante as aulas, o ritmo é acentuadamente acelerado dada a extensão do conteúdo a ser contemplado, despertando nos

estudantes o desejo de estudar individualmente. Nota-se este tipo de atitude nos registros que se seguem:

O aprendizado não ocorre necessariamente ou apenas na sala de aula de um pré-vestibular. Conta muito as experiências já vividas e/ou orientadas, a dedicação extra-sala de aula, o empenho do aluno e acreditar que o conhecimento se constrói no dia-a-dia, em ler muito, e não apenas em ouvir o professor (A23, Goiânia/2003).

Em todo semestre eu tento me superar, estudo de maneiras diferentes em cada recomeço. Porém, minhas limitações em matemática, física, química, são grandes. Os professores são mestres, especialistas nas matérias, tem o dom de ensinar. Tenho a disposição livros, apostilas, revistas, tudo o que antes, no colégio eu nem sonhava ter. O que me impede de aprender, eu acho, é o fato de ter muita informação num curto espaço de tempo (A33, Goiânia/2003).

A aprendizagem real depende quase que exclusivamente dos alunos. Os professores tem tempo de explicar apenas o básico e na medida do possível algum aprofundamento, porém não há tempo para trabalhar o conteúdo em sala de aula [...]. (A32, Goiânia/2003).

Se o aluno não estudar muito em casa, o cursinho não vai ajudar muito, pois as aulas e as matérias são corridas. Mas tudo depende do aluno. Se ele for esforçado ele aprende e capta bem as aulas dos professores (A4, Goiânia/2003).

São aulas rápidas e diretas, o ensino é bom, vai depender da aplicação do aluno no pós-aula, as outras horas do dia. No cursinho temos a orientação, o caminho, mas precisamos exercitar o que aprendemos (A33, Goiânia/2003).

Referindo-se ao estudante de Ensino Médio, Tapia (2003, p. 110) reconhece: “[...] se quisermos que os alunos aceitem de bom grado o trabalho escolar é [...] necessário criar condições adequadas para que o assumam como algo próprio, de modo que o sentimento de obrigação diminua”.

Tendo em vista as declarações dos vestibulandos, é interessante registrar que para alguns a autonomia e a independência para estudar é que assume o caráter de obrigação. Para outros alunos: “A aprendizagem de um cursinho ocorre quando o aluno já possui um conhecimento prévio do conteúdo, tem atenção nas aulas, estuda em casa e faz os simulados [...]” (A3, Goiânia/2003) ou ainda que: “A aprendizagem, ocorre se o indivíduo já tiver uma base, [...] por ser um breve espaço de tempo [...], para tanta matéria a ser ministrada” (A13, Goiânia/2003).

A avaliação do responsável pela direção do colégio resume tanto as possibilidades quanto as dificuldades para a aprendizagem no Cursinho. Suas considerações são as seguintes:



[...] Eu tenho que ponderar, o tempo que o professor tem para explicar o conteúdo é muito curto, quase desumano, porém eu me canso de conversar com ex-alunos que me dizem que aprenderam muito mais no cursinho do que em todo seu Ensino Médio. O processo de ensino-aprendizagem no cursinho obedece a lei da urgência [...] (Gestor do Colégio Conexão Vestibulares, Goiânia/2004).

Levando-se em consideração as contribuições de Brzezinski (1995), as de Coll (2003), de Tapia (2003) e os depoimentos dos vestibulandos, dos professores e do gestor, é possível concluir que, mesmo diante de alguns limites, as relações de ensino-aprendizagem estão presentes em um Cursinho e o profissional que nele atua pode ser considerado como alguém que possui a identidade de um professor.

#### **5.4 O professor de Cursinho como profissional da educação**

Já foi pontuado no Capítulo 2 que o professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino, e por muitas vezes já foram feitas referências ao professor de Cursinho como um profissional. É necessário, todavia, estabelecer uma análise da formação e da atuação desses professores tendo em vista os seguintes conceitos: a) profissionalidade – concebida como o conjunto de requisitos profissionais que torna alguém um professor; b) profissionalização – definida como aquilo que viabiliza as condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade e c) profissionalismo – compreendido como aquilo que se refere ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades do professor.

Brzezinski (1995) enfatiza que um dos elementos fundamentais para a definição do profissional da educação é a formação específica para a condução do trabalho pedagógico, o que significa o professor estar preparado para o domínio dessa atividade e para o estabelecimento de relações com o fito de satisfazer as necessidades para as quais ele foi formado. Dessa forma, a autora destaca a importância da formação e do preparo acadêmico para o exercício das funções docentes.

Para delinear melhor as características dos docentes informantes nesta pesquisa, registra-se que quanto à formação acadêmica dos professores de Cursinho é relevante o fato de que dos vinte e dois (22) professores, quinze (15) possuem curso superior completo tal como demonstra a Tabela 22, na qual apresentam-se também as disciplinas que eles ministram.

Os outros sete (7) professores informantes encontram-se matriculados em seus cursos de graduação. Isso pode ser observado na Tabela 20 e dos já formados dois (2) cursam a segunda graduação. Essa para compatibilizar com a disciplina que ministra.

**Tabela 19 – Formação Acadêmica dos Professores, Instituição Formadora e Disciplina que Ministra – Nível Superior Completo/2004**

<b>CURSO</b>	<b>INSTITUIÇÃO FORMADORA</b>	<b>DISCIPLINA QUE MINISTRA NO CURSINHO</b>
Letras	UFG	Redação
Geografia	UFG	Geografia
Biologia	UFG	Biologia
Direito	UCG	Língua Portuguesa
Matemática	UCG	Matemática
Direito	UFG	História
Geografia	UCG	Geografia/Atualidades
Agronomia	UFG	Biologia
Comunicação	U. Estácio de Sá	Inglês
Letras	UFG	Língua Portuguesa
Biologia	UCG	Biologia
Geografia	UFG	Geografia
História	UFG	História
Farmácia	UFG	Química
Farmácia	Faculdades Obj.	Espanhol

Fonte: Pesquisa com professores do Cursinho Garra, Goiânia/2004.

**Tabela 20 – Formação Acadêmica dos Professores, Instituição Formadora e Disciplina que Ministra – Nível Superior Incompleto/2004**

<b>CURSO</b>	<b>INSTITUIÇÃO FORMADORA</b>	<b>DISCIPLINA QUE MINISTRA NO CURSINHO</b>
Física	UCG	Física
Matemática	UFG	Matemática
Letras	UFG	Língua Portuguesa

**Tabela 20 – Formação Acadêmica dos Professores, Instituição Formadora e Disciplina que Ministra – Nível Superior Incompleto/2004**

<b>CURSO</b>	<b>INSTITUIÇÃO FORMADORA</b>	<b>DISCIPLINA QUE MINISTRA NO CURSINHO</b>
Matemática	UFG	Matemática
Biologia	UCG	Biologia
Física	UCG	Física
História	UFG	História
Química	UFG	Química

---

Fonte: Pesquisa com professores do Cursinho Garra, Goiânia/2004.

As tabelas permitem verificar o curso já concluído ou em fase de conclusão e a disciplina que o professor ministra. Esta relação possibilita constatar que dos vinte e dois (22) professores, cinco (5) possuem formação inicial completa distinta da disciplina que lecionam. Dois são graduados em Direito, um ministra aulas de Língua Portuguesa e o outro História; um graduado em Agronomia trabalha com Biologia e dois graduados em Farmácia, um leciona Química e o outro Espanhol.

Uma análise mais atenta das tabelas permite a percepção de que estão presentes vinte e quatro (24) professores, quando foram pesquisados apenas vinte e dois (22). Isso se dá pelo fato de entre eles existem dois casos em que o professor já possui um curso completo e está cursando uma outra graduação. Registra-se que esses correspondem aos dois formados em Farmácia. O que leciona Química aparece na Tabela 20, cursando a Faculdade de Química e o que trabalha com Espanhol aparece também na Tabela 20, cursando Letras. Esses dados são importantes pois mostram que a maioria dos professores do cursinho pesquisado ou já é formado na área em que atuam ou está procurando garantir o alcance dessa formação.

Os dados contidos nas Tabelas 19 e 20 demonstram uma preocupação por parte dos professores com a profissionalidade, pois estão buscando adquirir, com a formação acadêmica de nível superior, o conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor. Nessa procura, estão adquirindo também uma maior profissionalização, uma vez que estão se esforçando para obter condições que venham assegurar um exercício profissional de qualidade. Pode-se afirmar ainda que encontram-se agindo com profissionalismo, pois, ao buscarem uma formação adequada, estão priorizando aquilo que se refere ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades esperadas de um professor.

Quando o professor busca profissionalizar-se naquilo que faz ele está procurando pela profissionalidade e de fato a conquista dessa supõe a profissionalização e o profissionalismo. Por sua vez a busca do profissionalismo requer profissionalização, e essa requer profissionalismo.

Se por um lado o professor tem buscado profissionalizar-se, por outro o estudante ao ingressar em um colégio preparatório para o exame de seleção também está a procura de um profissional que apresente uma série de características que atendam a suas necessidades. Dessa procura nasce parte dos elementos que configuram a identidade desses profissionais. A

identidade do professor de Cursinho é também construída com base partir das expectativas que os alunos projetam sobre ele. Essa afirmação se fundamenta na análise de Carrolo (1997) segundo a qual não basta para o profissional sentir-se professor, pois é necessário ainda o reconhecimento daqueles que com ele estão envolvidos entre os quais, seus alunos. Ante essa assertiva, reafirma-se a idéia de que não é suficiente ser para si, pois o ser se completa à medida que é para o outro.

De acordo com os depoimentos, os vestibulandos esperam que um professor de Cursinho tenha: ética profissional, dinamismo, maior proximidade com os alunos, persistência, humor, entendimento das dificuldades para se conseguir uma vaga, conhecimento, dedicação, respeito pelo trabalho e pelos alunos, profissionalismo, interesse no aprendizado do aluno, capacidade de passar o conteúdo com clareza e motivação, competência para transmitir a maior quantidade de informações em menor tempo possível e ainda gosto pelo que faz. Esses elementos foram extraídos de depoimentos cedidos pelos alunos ao responderem à questão sobre o que se espera de um professor de Cursinho. Entre as respostas destacaram-se as seguintes:

Que seja um professor que goste realmente do que faça, pois assim ele não dará sua aula de qualquer maneira, sendo assim levará o aluno a um maior grau de aprendizagem (A1, Goiânia/2003).

Que tenha ética profissional e muito dinamismo em passar o conteúdo (A2, Goiânia/2003).

Amizade, qualidade, persistência, humor e entendimento das dificuldades que todos nós enfrentamos para conseguirmos uma vaga (A12, Goiânia/2003).

Conhecimento, dedicação e respeito pelo trabalho e alunos (A23, Goiânia/2003).

O que espero do professor de ensino médio, profissionalismo (A21, Goiânia/2003).

Que num menor tempo possível possa passar a maior quantidade de conteúdos para o processo, que o professor não seja aquele carrasco que só tem a obrigação de dar aulas e sim aquele companheiro (A14, Goiânia/2003).

Para a ampliação dessa análise, é também importante registrar o aporte do gestor<sup>42</sup> daquela instituição. Questionado sobre quem é o professor de Cursinho, respondeu:

O professor de cursinho na minha opinião é um profissional que tem um desafio, a cada semestre ele não sabe qual é o desafio até o primeiro dia de

aula, daí por diante ele começa a traçar a estratégia para vencer esse desafio, pois ele depende de informações que estão guardadas no passado de cada aluno e queira sim ou não isso interfere no desempenho das aulas. Ele então precisa ser um profissional com capacidade extrema de síntese, liderança, sinergia, clareza, dinâmica, entre outras qualidades, mas há também os que conseguem sobreviver enrolando escola e aluno (Gestor do Colégio Garra Vestibulares, Goiânia/2004).

Com relação às exigências feitas para que alguém venha tornar-se professor na instituição que dirige, o gestor destacou que entre outras qualidades, é preciso ter: “domínio do conteúdo, boa capacidade de adaptação, agilidade, carisma, competência, estar atento aos vestibulares e a mudanças, domínio em sala, ...”

Apesar de o professor P18 declarar que para ser professor de cursinho basta “ter boa retórica, quadro, domínio do conteúdo e atualmente Q.I. (quem indica)” (Goiânia/2004), ou como na fala de P10 que é preciso apenas ser “palhaço, para ficar em cima do tablado fazendo piadinhas e gracinhas para tornar suas aulas ‘assistíveis’” (Goiânia/2004), outros professores como por exemplo P2 demonstram que é necessário possuir “o mesmo que é preciso para ser professor de qualquer Ensino Médio, formação profissional” (Goiânia/2004)

É possível verificar nos enunciados dos alunos, do gestor e de alguns docentes que o professor de Cursinho vem sendo cobrado para que busque a profissionalidade por meio da profissionalização e do exercício de suas funções com profissionalismo.

Para a abordagem da identidade do professor de Cursinho como profissional da educação, é importante retomar os referenciais propostos por Tardif (2002). Segundo o autor, a análise da identidade daqueles que atuam profissionalmente no ensino deve, como já mencionado, levar em consideração: os objetivos do trabalho docente, o objeto de trabalho; o produto do trabalho e as técnicas e saberes dos trabalhadores.

---

<sup>42</sup> Esse é graduado em Administração de Empresas, atua na área de Cursinhos a oito (8) anos, dos quais seis (6) foram na direção e nunca trabalhou como professor.

Com relação aos objetivos, o pesquisador afirma que esses possuem uma natureza coletiva e temporal de efeitos incertos. A ação é coletiva, já que um grande número de indivíduos – professores – atuam sobre uma grande quantidade de pessoas – os alunos; é temporal por dar-se durante vários anos e por seus efeitos serem incertos, pois muitos deles podem não se realizarem completamente.

Dadas as características de um Cursinho semi-extensivo, é possível afirmar que os objetivos de seus professores também definem uma ação coletiva, uma vez que esta incide

sobre uma quantidade grande de vestibulandos, é temporal apesar de limitado a apenas alguns meses, e seus efeitos também são incertos, pois é possível que não se concretizem.

Outra característica do objeto do ensino escolar apontado por Tardif (2002) é seu caráter geral. De acordo com o autor, os professores trabalham com base em orientações de trabalho freqüentemente imprecisas, que exigem improvisações, escolhas e decisões quanto à maneira de compreender e realizar seus objetivos de trabalho. Considerando grande o número de objetivos escolares em face das exigências dos conteúdos, das disciplinas e das expectativas dos próprios professores, Tardif (2002) afirma que essa variedade acaba ocasionando problemas de heterogeneidade e de compatibilidade entre objetivos, sobrecarregando a atividade profissional e exigindo que os professores se concentrem em vários objetivos ao mesmo tempo.

Quanto a esse caráter geral o professor de cursinho difere dos demais profissionais da educação, porque possui em seu trabalho uma clara hierarquização de objetivos. Dos vinte e dois (22) professores informantes, vinte (20) responderam que, em primeiro plano, o seu objetivo é de repassar o conteúdo de Educação Básica para atender aos editais de exames de ingresso discente, dezoito (18) salientaram que é também o de transmitir informações, dezessete (17) declararam que é tornar a aula prazerosa, quinze (15) apontaram a necessidade de ser carismático e apenas doze (12) marcaram a formação humanista, cultural geral como objetivo. Os depoimentos de P21 e P19 ilustram a existência dessa hierarquia:

Penso honestamente que em cursinhos o tempo escasso nos permite apenas cumprir o conteúdo, transmitindo informações (Goiânia/2004).

Acredito que é a de, sendo carismático e alegre, passar ao aluno um conteúdo essencial à prova do vestibular. É função do professor de cursinho 'reensinar' os conteúdos que os alunos deveriam trazer do Ensino Médio, mas que não trazem. Por isso, transmitir informações de forma a fazer com que o aluno aprenda e utilize o conhecimento no vestibular é o grande desafio do professor, que vê nas dinâmicas irreverentes de suas aulas uma forma de atrativo para que o aluno queira aprender (Goiânia/2004).

Sobre o objeto de trabalho, Tardif (2002) explica que no caso do professor seu objeto é a seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que os docentes estabelecem com seu objeto de trabalho são relações humanas – individuais e sociais simultâneas. De acordo com essa explicação, o autor apresenta as seguintes características do objeto do trabalho do docente: individualidade, heterogeneidade, sociabilidade e afetividade.

Segundo o pesquisador, apesar de trabalhar com o grupo, o professor não pode deixar de levar em conta as diferenças individuais. Com relação a heterogeneidade, o autor afirma

que os alunos não possuem as mesmas possibilidades de ação ou capacidade de aprendizagem. Discorrendo sobre a sociabilidade, Tardif (2002) demonstra que o aluno é um ser social e que sofre influências sobre as quais o professor não tem controle. Quanto à afetividade, explica que boa parte do trabalho do docente é de cunho afetivo ou emocional.

Alguns professores informantes nesta pesquisa afirmam que em geral é muito difícil no ambiente de Cursinho, pelo pouco tempo de contato, pela grande quantidade de alunos e pelas poucas aulas, conseguir identificar as diferenças individuais de seus alunos. Pelos mesmos fatores, é difícil também perceber as diferenças das possibilidades de ação ou das capacidades de aprendizagem de cada vestibulando. Mencionando limitações para se perceberem as dificuldades de aprendizagem dos alunos, os depoimentos que se seguem são ilustrativos:

Sinceramente, em termos de pré-vestibular com salas de 80 alunos, eu não sei nem o nome dos alunos quem dirá as dificuldades. Mas quando alguém me procura para tirar dúvidas procuro ser bastante atencioso e prático (P17, Goiânia/2004).

Devido ao grande número de alunos por sala e ao pouco tempo que possuímos para cumprir com o programa, é difícil percebermos as dificuldades de todos os alunos. Quando se percebe alguma dificuldade geral na turma se faz necessário uma nova explicação, entretanto é quase impossível que o professor perceba as dificuldades específicas de seus alunos (P19, Goiânia/2004).

Mesmo diante das limitações pontuadas nos depoimentos, as relações estabelecidas entre o professor de Cursinho e seu objeto de trabalho – o vestibulando –, não deixam de ser relações humanas. O estudante de semi-extensivo é um ser social e também apresenta afetividade em suas relações com seus professores. Esse vínculo emocional pode ser percebido com as seguintes falas dos alunos:

Eu me sinto mais seguro, pois percebo que além de passar o conteúdo, eles sempre estão nos estimulando para que almejemos sucesso no vestibular e na vida pessoal (A2, Goiânia/2003).

Neste cursinho houve um vínculo de amizade, baseado no humor e alegria que os professores irradiam (A12, Goiânia/2003).

Mesmo na correria das aulas, o professor dá aulas em vários cursinhos e colégios durante o dia, mas quando se tem uma dúvida, e necessita ter uma atenção fora da sala, lá estão eles prontos a nos atender (A33, Goiânia/2003).

Ao caracterizarem o tipo de vínculo estabelecido com seus alunos vestibulandos, alguns professores expressam cuidado com a questão afetiva, como se verifica nos depoimentos que se seguem:

Profissional e afetivo. Me preocupo realmente com a sua aprovação (principalmente em escolas com alunos de classe média-baixa) (P6, Goiânia/2004).

Um vínculo de amizade, confiança e, principalmente, de dedicação e respeito. Claro que não existe fórmula para se aplicar, afinal, cada grupo é bem distinto o que torna o trabalho ainda mais gratificante. No entanto, tento seguir sempre essa linha, adquire o carinho dos grupos em sua maioria, pois é difícil agradar a todos, e tenho obtido sucesso ao longo dos anos de experiência e dedicação para com eles. Mostro que com responsabilidade podemos chegar longe “juntos”. Essa troca é fundamental (P8, Goiânia/2004).

Demonstrando um posicionamento diferente, P15 afirma que o único tipo de vínculo possível em um semi-extensivo é “profissional já que o ritmo do cursinho não permite o estabelecimento de laços afetivos, pois as aulas são muito ‘mecânicas’”. (Goiânia/2004). P21 afirma também que diante de seus alunos “de cursinho nenhum [afeto], apenas os vejo como platéia” [...] (Goiânia/2004).

Fechando a análise em torno do objeto, Tardif (2002) afirma que os alunos são seres ativos, capazes de oferecer resistência às iniciativas do professor, o que pressiona o docente a fazer que as ações dos alunos se harmonizem com as suas. Os depoimentos dos professores nesta pesquisa contribuem para a reafirmação dessa afirmativa, quais sejam:

Tento fazer com que os alunos me vejam como alguém que está ali para ajudá-los a escrever e não uma pessoa que está ali apenas para corrigi-los (P9, Goiânia/2004).

É importante que o aluno veja no professor um mediador, um amigo e um profissional capaz de prepará-lo pra enfrentar os exames vestibulares (P10, Goiânia/2004).

Procuro estabelecer um vínculo de amizade e respeito com os alunos fazendo com que haja entre ambos estes elementos (P11, Goiânia/2004).

Sobretudo muito respeito, amizade e procuro também deixar o nosso ambiente harmônico (P17, Goiânia/2004).

O terceiro elemento no quadro de referências de Tardif (2000) refere-se ao resultado do trabalho, que, no caso do trabalho docente, é difícil, senão impossível, de especificar



claramente se foi ou não realizado. Como já demonstrado no Cap. 2, tal dificuldade nasce das limitações para uma mensuração ou avaliação de atributos humanos e sociais. Segundo o pesquisador, é muito complicado formular um diagnóstico preciso sobre o rendimento objetivo do trabalho docente.

O resultado do trabalho do professor de Cursinho não foge da análise de Tardif (2002) perante a intangibilidade do produto do ensino. Existe, todavia, um referencial que deve ser observado: o sucesso ou não dos seus alunos vestibulandos nos exames de seleção. A aprovação dos estudantes em alguma prova de vestibular pode ser considerada como um indicador do êxito do trabalho. Da mesma forma, a reprovação ou o fracasso do aluno pode servir como dado relevante para a percepção de possíveis falhas na condução e no resultado do trabalho.

Com relação às técnicas, o autor explica que elas correspondem aos mecanismos de interação pelos quais o professor pode atingir seus objetivos junto aos alunos. Entre as já analisadas, destaca-se o uso da autoridade. Tardif (2002) identifica três tipos de autoridade: tradicional, racional-legal e carismática. A primeira está relacionada à condição do professor de ser adulto e mestre. A segunda fundamenta-se nos regulamentos formais da organização escolar e a terceira refere-se às capacidades subjetivas do professor.

Entre os tipos de autoridade apresentadas, Tardif (2002) se concentra com maior dedicação na análise sobre a autoridade carismática. Essa tem sua origem nos atributos associados à subjetividade ou à personalidade do professor. O carisma é apresentado como um elemento essencial do controle que o professor exerce sobre os estudantes. Segundo Tardif (2002) o professor que é capaz de se impor com base naquilo que ele é como pessoa o que os alunos reverenciam, admiram ou amam tem a possibilidade de avançar em seu trabalho com maior facilidade pois conta com a colaboração de seu objeto – seus alunos.

Dos vinte e dois (22) docentes informantes nesta pesquisa, dezessete (17) pontuaram que, entre as principais preocupações dos professores de Cursinho, encontra-se a de ser carismático, capaz de impressionar, influenciar, transmitir confiança e força, com bom humor e identificação.

Eu procuro manter a autoridade com respeito e conteúdo, mantendo um clima de cordialidade e serenidade entre mim e os alunos (P12, Goiânia/2004).

Geralmente, no cursinho não há tanta indisciplina e, por isso, não há a necessidade de ser autoritário. Gosto de pensar que quando o professor

domina o conteúdo e transmite com clareza e bom humor, o aluno tende a admirá-lo e respeitá-lo (P19, Goiânia/2004).

Referindo-se aos meios pelos quais se garante a autoridade, P15 assim afirma: “Através da liderança e quase idolatria que os alunos de cursinho tem pelo professor. É uma fase em que o professor é muito mais uma imagem do que um intermediador da aprendizagem” (Goiânia/2004).

A questão do carisma aparece com muita frequência nos depoimentos dos professores, quando se pergunta sobre o que é preciso para ser professor de Cursinho. As respostas que se seguem são ilustrativas:

Domínio de conteúdo e ser carismático com o aluno (P3, Goiânia/2004).

Para ser professor de cursinho é necessário ser carismático, gostar do que faz e principalmente ser capaz de sintetizar sua matéria, pois o tempo de duração do cursinho é muito curto (P9, Goiânia/2004).

Ter um bom nível de conhecimento, ter segurança no que afirma, ser carismático e ter uma aparência que agrade parte do alunado (P11, Goiânia/2004).

Carisma, segurança e *marketing* pessoal (P15, Goiânia/2004).

Nos quadros conceituais utilizados por Enguita (1991), os docentes não são identificados como profissionais, pertencem a uma categoria que se move entre dois pólos da organização do trabalho. Não se confunde com o operário fabril, mas também não chega a ser um profissional. Segundo o autor, os professores encontram-se na condição de semi-profissionais. Por um lado, vivenciam, como outros grupos de trabalhadores, um processo de proletarização, por outro, lutam para resistir a essa realidade, buscando a profissionalização.

Para definir tal posição Enguita (1991) faz uso de categorias conceituais específicas por ele próprio elaboradas, entre elas destaca-se: competência; licença; independência e auto-regulação.

Como já visto no Cap. 2, a competência supõe que o profissional seja competente para a atuação em um campo de conhecimento do qual estão excluídos aqueles que não o são. A licença refere-se ao instrumento que garante para o profissional as condições para o exercício de suas funções em um campo demarcado e protegido pelo Estado. A independência está relacionada ao grau de autonomia do profissional em relação às organizações ou ao cliente. Por auto-regulação, o autor define a capacidade de o grupo profissional regular por si mesmo sua atuação por meio de seu próprio código ético.

Analisando a identificação do professor de cursinho mediante os referenciais de Enguita (1991), é possível afirmar que a categoria competência é pouco presente no meio em que atua, porque, como já mencionado, existem professores com formação universitária distante da exigida para a disciplina que lecionam. Não há neste ambiente de trabalho, a citada exclusão dos não-qualificados, uma vez que pessoas sem o devido preparo acadêmico que supostamente atribue as competências necessárias para a atuação, no âmbito da formação inicial, encontram-se trabalhando em sala de aula. Da mesma forma, a licença não é algo ali requerido visto que não existe o impedimento da intrusão na competência alheia.

P18 afirma que um dos principais problemas no meio dos Cursos “[...] são as ‘panelas’ formadas principalmente por profissionais que não são da área e que viram nos cursos uma oportunidade de ganho maior do que as suas respectivas profissões” (Goiânia/2004).

Quanto a independência, Enguita (1991) salienta que os docentes são apenas parcialmente autônomos diante das organizações e de seu público. Com relação aos professores de Cursos, alguns depoimentos indicam que esses possuem uma relativa autonomia de atuação no que fazem. Existem, no entanto, certas limitações que devem ser observadas. Respondendo sobre a liberdade ou autonomia na atuação, os professores se manifestaram da seguinte forma:

A liberdade existe enquanto eu estiver atendendo às necessidades da escola e ‘agradar’ os alunos, ou seja, a autonomia do professor de curso está vinculada à intensidade do ‘lbope’ das aulas mesmo que essas não sejam tão ‘profundas’ (P15, Goiânia/2004).

Desde que o conteúdo exigido pelos programas de vestibulares sejam totalmente cumpridos, a autonomia é total (P19, Goiânia/2004).

Normalmente a autonomia do professor é restringida dentro dos programas e resultados já traçados pela instituição (P7, Goiânia/2004).

Normalmente, no semi-extensivo, principalmente nas unidades escolares em que trabalho tenho bastante liberdade de atuar, tendo autonomia dentro e fora da sala de aula, mas às vezes, são os alunos que tiram nossa liberdade achando que devemos trabalhar apenas aquilo que supostamente cairá no vestibular (P9, Goiânia/2004).

Há liberdade controlada pela coordenação e pelos alunos (P13, Goiânia/2004)

Se por um lado alguns professores demonstram que apesar das restrições possuem autonomia no que fazem, outros já negam completamente a presença da autonomia no

ambiente do Cursinho. “Não há liberdade, nem autonomia. Existem ordens da direção onde você deve cumprir, se não estará demitido” (P17, Goiânia/2004).

Já a auto-regulação não se faz presente entre os professores de cursinho. Isso se dá pela inexistência de qualquer organismo ou instituição de representação do grupo, tal como também não há qualquer código deontológico que estabeleça princípios de comportamento ético.

Enguita (1991) define a proletarização como um processo prolongado e imerso em conflitos no qual um grupo de trabalhadores perde gradativamente o controle sobre os meios de produção dos objetivos e da organização do processo de trabalho. Como expressões desse quadro, o autor indica a divisão, a desqualificação e a degradação do trabalho.

Para o autor, os docentes vêm perdendo a capacidade de decidir sobre os resultados de seu trabalho, tendo em vista que este já chega previamente estabelecido. Os conteúdos que serão dados, as horas que serão destinadas a cada matéria, o número de alunos por turma, a organização da sala, os critérios de disciplina são alguns dos elementos do processo de trabalho que, em geral, fogem do controle do docente. No Cursinho essa realidade também se reproduz. Isso pode ser constatado nas declarações referentes às restrições ao exercício do trabalho dos professores.

Tudo vem em pacote. O interesse de lucro dos colégios fazem com que as salas fiquem lotadas de alunos. O número grande de alunos somado com pouco tempo para ver todo o conteúdo estabelecido para o vestibular provocam a mecanização do nosso trabalho (P11, Goiânia/2004).

A falta de tempo para ensinar consiste na maior limitação do professor. Tal realidade, juntamente com a necessidade de o professor assumir uma grande carga horária semanal, para alcançar um salário mediantemente bom, constituem as maiores dificuldades que limitam o trabalho (P19, Goiânia/2004).

Coelho (1986) analisa o processo de proletarização vivenciado pelos professores como uma manifestação na área educacional da racionalidade capitalista, da qual o taylorismo é, segundo o autor, a expressão que, “[...] em nome de uma crescente eficiência na execução das tarefas, de uma maior racionalização do trabalho, fragmenta o seu processo, separando radicalmente, de um lado, os que sabem, planejam e decidem, e, do outro, os que fazem, executam” (p. 32).

De acordo com o pesquisador à medida que o trabalhador é expropriado de seu saber próprio, ele perde também o controle do processo de produção, portanto, de sua própria atividade, que passa a ser dirigida por outrem.

Com efeito, não há dúvida de que a divisão social do trabalho, separando os que planejam e decidem dos que executam, fragmentando ao máximo o trabalho pedagógico, subestima a capacidade reflexiva dos docentes (executores), reprimindo sua capacidade intelectual, sua atividade criadora. O trabalho docente, antes eminentemente intelectual, está sendo reduzido paulatinamente a uma repetição infundável de uma série de atividades parceladas. [...] O trabalho de ensinar será também dividido, surgindo então professor especializado em cada matéria e, às vezes, até o professor especializado na matemática ensinada nas quintas séries do primeiro grau, por exemplo (COELHO, 1986, p. 34).

O parcelamento das atividades citado por Coelho (1986) encontra-se presente nos cursinhos. Na intenção de contemplar o programa ou pelo menos a sua maior parte, as disciplinas em um Cursinho são divididas em frentes. Assim, a título de exemplo, a História é trabalhada em três (3) frentes diferentes, são elas: História Geral, História do Brasil e História de Goiás. Português é fragmentado em: Gramática, Interpretação de Texto, Redação e Análise Literária. A Geografia é dividida em: Geografia Geral, Geografia do Brasil e Atualidades. Cada frente é conduzida por um profissional diferente<sup>43</sup>.

Na análise de Coelho (1986), o pensamento está sendo cada vez mais dispensado em virtude do processo de proletarização. Para o autor, essa tendência também se manifesta na escola. A esse respeito, o pesquisador afirma:

[...] do maternal à universidade, o professor é cada vez mais dispensado de pensar. Basta executar! Inclusive porque quem pensa questiona, duvida,

---

<sup>43</sup> Dados fornecidos pela direção do Cursinho Garra.

discorda das determinações, quer saber o porque das coisas e da atividade que realiza, sendo considerado um indivíduo inconveniente, perigoso. Para se ensinar, por exemplo, não se exige tanto um bom preparo intelectual, sendo suficiente uma formação rápida e precária, preocupada principalmente com o ensino dos métodos e das técnicas e com a definição dos objetivos a serem atingidos. [...] Será, contudo, e isso é fundamental para a reprodução do capital, um profissional submisso aos donos das escolas e ao Estado (COELHO, 1986, p. 34-35).

O processo de proletarização é percebido pelos professores do Cursinho no momento em que expressam opiniões referentes a sua auto-imagem ou a suas próprias representações como professor de Cursinho. Os depoimentos que se seguem são ilustrativos:

Às vezes, nos sentimos como objetos que são usados como fonte de conhecimento, tanto por alunos como donos de escolas [...] (P10, Goiânia/2004).

Em diversas ocasiões apenas como transmissor de informação. Felizmente em algumas instituições posso praticar a atividade da docência com mais dinamicidade e assim exercendo a prática do magistério, transmitindo conhecimento, mas sobretudo, produzindo um conhecimento crítico nos alunos (P11, Goiânia/2004).

Como alguém que trabalha pelo retorno financeiro, mas não por acreditar na profissão ou no resultado do trabalho. E isso é percebido pela própria condição de “peão da educação” que recebe por aula dada, com atraso e sem garantias trabalhistas (P15, Goiânia/2004).

Tem hora que meu trabalho é até estranho, eu repito a mesma aula três, quatro, cinco vezes no mesmo dia. O esquema no quadro, as abordagens e até as brincadeiras são as mesmas. No semestre seguinte lá estou eu de novo para as mesmas aulas e as mesmas brincadeiras (P4, Goiânia/2004).

Como explicado por Bacchetto (2000), os Cursinhos não constituem um nível educacional reconhecido pela LDB/1996 ou por alguma normatização específica. Não possui registros em qualquer órgão do Estado. Os professores de cursinho não possuem, em geral, qualquer registro empregatício formal. Atuam portanto no campo da informalidade na condição de prestadores de serviços. Na pesquisa com os professores encontram-se remunerações bastante variadas. Dos vinte e dois (22) pesquisados apenas dezenove (19) informaram sobre seus salários. Entre esses 52,6% possuem a remuneração de até R\$ 1.000,00 (Um mil reais), 31,5% recebem entre R\$ 1.000,00 (Um mil reais) e R\$ 2.000,00 (Dois mil reais) e 15,7% percebem salários de até R\$ 5.400,00 (Cinco mil e quatrocentos reais). Esses números levam em consideração apenas os salários recebidos em Cursinhos no ano de 2004.

Registra-se com base nos dados que a maioria desses professores ganha salários inferiores ou iguais a R\$ 1.000,00 (Um mil reais), o equivalente a um pouco mais de três (3) salários mínimos (referência 2004) por mês. O interessante é observar que de todos os pesquisados apenas oito (8) são sindicalizados. Seus registros sindicais, no entanto, são originários de seus vínculos empregatícios como professores em Instituições de Ensino Médio ou Fundamental, mas não como professor de Cursinho. Na condição de prestadores de serviços, esses professores não possuem qualquer proteção da legislação trabalhista em vigor, a não ser o estabelecimento do valor de hora/aula. Não recebem um terço (1/3) de férias, décimo terceiro (13.º), não recolhem Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) nem os valores destinados ao Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS).

Os descontentamentos com essa situação são manifestados pelos professores em seus depoimentos. Alguns afirmam que as principais restrições ao trabalho no Cursinho estão relacionados a esse quadro. Como exemplo, P6 indica o que seria a grande restrição: “No cursinho acho que é não possuir todos os direitos trabalhistas (as escolas não reconhecem – 13.º salário, férias, descanso remunerado, etc.)” (Goiânia/2004).

Valendo-se das contribuições de Perez Gómez (2000), já mencionadas no Cap. 2, é possível afirmar que o professor de Cursinho encontra-se, por força das características do semi-extensivo, inserido nas dimensões conceituais da perspectiva técnica. Nessa o professor é definido como um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas elaboram. Não lhe é exigido que conheça os processos e vicissitudes da produção científica do conhecimento, bastando apropriar-se das informações elaboradas pelos cientistas. O professor deve garantir apenas o controle disciplinar e principalmente o cumprimento dos conteúdos.

Os elementos definidores dessa perspectiva aparecem nos depoimentos dos alunos. Respondendo sobre quais seriam as principais preocupações dos professores de Cursinho, os vestibulandos assim se expressaram:

Ensinar o aluno tudo que puder e levá-lo a aprovação no vestibular (A1, Goiânia/2003).

A preocupação é passar as idéias de forma clara, e concluir o conteúdo na data prevista (A5, Goiânia/2003).

Dar a matéria e entupir a cabeça com o máximo de conhecimento em um pequeno espaço de tempo, pensar e realizar, refletir só depois que passar (A9, Goiânia/2004).

Conteúdo. Preocupação na maioria das vezes em jogar matéria e aluno que corra atrás mais uma vez do problema (A10, Goiânia/2004).

A fala de alguns dos professores informantes nesta pesquisa também direciona o enquadramento desses profissionais na perspectiva técnica. Respondendo sobre as exigências feitas para a contratação no semi-extensivo, P2 afirmou que lhe solicitaram: “domínio de conteúdo, domínio de sala e uma apostila” (Goiânia/2004), na mesma linha P9 afirmou: “exigiram que eu dominasse bem a matéria com a qual eu iria trabalhar” (Goiânia/2004).

Os dados obtidos nesta pesquisa, entretanto, também demonstram que há uma tendência para a afirmação da perspectiva acadêmica na qual o docente é concebido, segundo Gómez (2000), como um especialista nas diferentes disciplinas que compõem a cultura e sua

formação está vinculada ao domínio dessas disciplinas, cujos conteúdos deve ministrar. Isso pode ser afirmado, pois os professores estão buscando a formação universitária específica e direcionada para as disciplinas em que atuam.

Quando se identificam os enfoques dessa perspectiva, o enciclopédico e o compreensivo, pode-se sustentar que os professores de cursinho encontram-se posicionados mais próximos do enciclopédico. O ensino é concebido como transmissão da cultura e a aprendizagem como uma acumulação de conhecimentos. A formação do professor é tida como a de especialista em um dos ramos do conhecimento acadêmico. Como já visto, não se distingue com clareza o saber e o saber ensinar, dando-se pouca importância tanto à formação didática quanto à formação pedagógica do docente. A competência do professor, nesse enfoque, reside na posse de conhecimentos e na capacidade para explicar com clareza e ordenar os conteúdos.

As referências a esse enfoque podem ser constatadas pela valorização que é dada à formação acadêmica e pela crítica feita em relação à presença de profissionais com qualificação não condizente com a disciplina que lecionam no Cursinho.

A formação pedagógica é fundamental para qualquer área do ensino, mas nos pré-vestibulares preocupa-se apenas com o conteúdo básico que atende aos exames algo que até profissionais que não são da área possuem, como por exemplo pessoas formadas em Direito que lecionam: História, Geografia, Língua Portuguesa; Médicos que lecionam: Biologia, Química e até Física (P18, Goiânia/2004).

Quanto à importância dada a essa formação, P15 afirma: “É grande já que tudo o que aplico vem da minha formação acadêmica, embora essa não seja uma característica de muitos dos meus colegas de área. Muitos são formados em direito e dão aulas de redação” (Goiânia/2004), da mesma forma P16 alega que: “É imprescindível uma formação dentro da área e uma constante atualização na dinâmica dos conteúdos ministrados” (P16, Goiânia/2004).

Muitos professores caminham em direção ao enfoque compreensivo, para o qual o docente não é uma enciclopédia, mas sim um intelectual que compreende a estrutura da matéria e sua forma histórica desenvolvida pela comunidade acadêmica. Quanto à formação que lhes assegura o domínio dessa compreensão, P21 e P14 afirmam:

É por meio dela que o professor consegue transmitir as informações necessárias. Os objetivos de cada ciência, suas categorias de análise, seus



princípios e os métodos a serem aplicados só são possíveis mediante essa informação (P21, Goiânia/2004).

Em determinado momento o aluno pergunta sobre um assunto/tema, qualquer que seja e para respondê-la o professor necessita de embasamento teórico superior (P14, Goiânia/2004).

Esses depoimentos, somados com os dados referentes à formação dos professores de Cursinho, permitem identificar de uma preocupação de alguns deles em possuir o domínio do saber científico, apontado no estudo de Brzezinski (2002). É possível perceber que existe um esforço de alguns docentes em adquirir o domínio do conhecimento científico tal como da apreensão dos métodos empregados na construção desse saber.

Na perspectiva do academicismo, o professor é um intelectual que domina um conhecimento acadêmico produzido pela investigação científica, não se dá importância ao conhecimento pedagógico nem ao conhecimento derivado da sua experiência prática como docente. A pouca relevância dada à formação pedagógica para o desempenho das funções de professor de Cursinho é expressada por alguns desses profissionais da seguinte forma:

O trabalho em semi-extensivo é muito pragmático e não permite uma extensão maior nos conteúdos e na relação professor/aluno, sendo assim a formação pedagógica tem pouca importância (P12, Goiânia/2004).

Dentro de um contexto prático e dinâmico a formação pedagógica não tem sido tão relevante, mas no contexto teórico sim, pois muitas escolas que selecionam seus profissionais, analisam esses conceitos, o que não são praticados no dia-a-dia (P7, Goiânia/2004).

Com uma posição contrária a essas visões, alguns professores evidenciaram, nos seus depoimentos, uma grande preocupação com a formação pedagógica adequada para o exercício de suas funções.

A formação pedagógica é importantíssima, pois nos auxilia nas dificuldades que encontramos ao lidar, principalmente, com alunos problemáticos (P9, Goiânia/2004).

É por intermédio das teorias pedagógicas que o professor de qualquer área entende melhor o que se passa com o aluno. No cursinho, não é diferente. É importante que o professor conheça seus objetivos, reflita em seus métodos de ensino e conheça a realidade de seu aluno para que consiga êxito em sua tarefa. Tudo isso é facilitado quando se possui formação pedagógica (P19, Goiânia/2004).

Esses depoimentos permitem observar que, entre os professores de Cursinho, existem aqueles que atribuem uma maior relevância em garantir o domínio do saber pedagógico

explicado por Brzezinski (2002). Esses docentes demonstram o interesse em estar promovendo reflexões sobre as práticas educativas e outras questões educacionais.

As declarações cedidas pelos professores informantes nesta pesquisa permitem observar a presença de limitações para o alcance por parte desses docentes do domínio do saber cultural e político apontado por Brzezinski (2002). O direcionamento de um trabalho para a visão global das relações existentes entre a educação e a sociedade, para a assunção do compromisso com a superação das desigualdades socioeconômico e culturais da sociedade capitalista, é algo geralmente dificultado pelas características próprias de um semi-extensivo. A posse desse saber tal como o domínio do saber transversal aparecem nas falas dos docentes como elementos definidores do conceito de educador.

Ao responderem ao questionamento sobre aquilo que o professor de Cursinho não é, nove (9) dos docentes declararam, de plano, que esse profissional não é educador. As explicações dadas pelos informantes, remetem à ausência de condições que lhes permitam o domínio dos dois últimos saberes, apresentados por Brzezinski (2002). Isso pode ser observado nas falas que se seguem:

[Não é um] Educador, pois em geral, devido ao tempo disponível para trabalharmos os conteúdos, nos preocupamos simplesmente em transmitir conteúdos e não trabalhamos a formação humanística do aluno (P3, Goiânia/2004).

O professor de cursinho não é uma pessoa de fácil convívio devido ao número elevado de aulas ministradas durante a semana e a grande quantidade de alunos por sala o que distancia enormemente a relação professor/aluno o que torna o ensino eficiente, porém essa é a máxima dos cursinhos que devem encher as salas para compensar a grande inadimplência que é uma realidade (P12, Goiânia/2004).

Não considero o professor de cursinho um educador, pois não se preocupa com a formação moral de seus alunos. Me parece mais um transmissor de conteúdos (P19, Goiânia/2004).

O professor de cursinho não precisa ser arrogante nem rígido para impor respeito. Não precisa ser “palhaço” para conquistar o grupo. O professor de cursinho não é conservador, antiquado nem bonachão (P8, Goiânia/2004).

Com base nos referenciais teóricos e na pesquisa com alunos, docentes e gestor do Cursinho Garra, é possível afirmar que o professor de Cursinho pode ser conceitualmente reconhecido como alguém que possui a identidade de um profissional da educação que vivencia um processo de proletarização, mas ao mesmo tempo, encontra-se na busca de sua profissionalização.

## **ALGUMAS DESCOBERTAS**

A análise da Identidade do Professor de Cursinho tornou-se possível à medida que se levou em consideração os referenciais teóricos que permitiram visualizar os apontamentos históricos, as divergências e as limitações do conceito de Identidade. Os estudos sobre os processos de formação e desconstrução dos elementos ou características definidoras da identidade foram observados como fundamentos para uma melhor compreensão do objeto desta pesquisa.

Berger e Luckmann (1978) asseguram que uma reflexão sobre identidade deve ser feita com base na observação do contexto em que ela é construída. Apoiando-se nessa

assertiva foi feito o exame do espaço em que se encontra o professor de “Cursinho”. Diante disso, é possível afirmar que ele atua em um ambiente de transição do Ensino Médio para o Ensino Superior: trabalha com egressos da Educação Básica na perspectiva de contribuir com sua expectativa de ingressar na Educação Superior e no mercado de trabalho.

Segundo Hall (1982), na atualidade o indivíduo é composto não de uma, mas de muitas identidades, e assume identidades diferentes em momentos diversos. Segundo a explicação de Woodward (2000), no atual cenário em que se dão as relações sociais não existe qualquer centro que produza identidades fixas, ao contrário, existem muitos e diferentes lugares nos quais novas identidades podem surgir. Ante tais explicações é possível afirmar que o Cursinho constitui um desses múltiplos espaços onde são construídas diferentes identidades.

Tendo em vista a análise de Woodward (2000) de que as pessoas assumem identidades diversas em diferentes momentos e lugares, de acordo com os papéis sociais estabelecidos por cada um desses contextos, identificou-se que o Cursinho possui características peculiares em sua organização e com exigências específicas, diversas de qualquer outro ambiente educacional. Dessa forma, os profissionais que nele trabalham assumem uma posição atípica, em um lugar específico, respondendo a demandas com significados sociais específicos. Assim, em um cursinho, por mais que atuem em outros segmentos da educação, os docentes adquirem uma identidade particular.

Neste trabalho, a identidade do professor de Cursinho pôde ser discutida não só pelo que este docente é, mas também pelas diferenças que possui em relação àqueles que exercem suas atividades nos níveis de ensino legalmente previstos. As reflexões que possibilitaram deslindar a identidade em causa assentaram-se na análise de Silva (2000), para quem a identidade é algo inseparável da diferença e também em estudos de Woodward (2000) que afirma serem as identidades fabricadas por meio da marcação da diferença. Elas são sempre produzidas em relação a outras, portanto, formam-se relativamente ao que não são.

Os depoimentos dos alunos e dos professores permitiram compreender que, ao atender às especificidades de um colégio preparatório para o vestibular, logo uma escola que tem um objetivo temporalmente próximo e existência condicionada pelo pleno êxito de sua clientela, os docentes assumem uma identidade distinta da possuída por outros professores, pois sua identificação é configurada por vários fatores, em face do ritmo e tempo a que são submetidos.

Além de tais traços o professor de Cursinho atua em um tipo de ensino não-formal, uma vez que esses colégios preparatórios não pertencem ao sistema nacional de educação

regular, previsto pela LDB/96. Essas escolas tal, como explica Bacchetto (2003), não fazem parte do sistema oficial de ensino e não são objeto de políticas por parte do Estado.

Nesses professores projeta-se um forte conjunto de expectativas dos alunos. Tais expectativas colaboram para definir algumas das funções a serem por eles desempenhadas, entre as quais citam-se: diminuir as lacunas da Educação Básica, manter um ambiente de sala excelente, estimular a auto-confiança dos vestibulandos, elevar sua auto-estima, dar-lhes suporte para minorar as ansiedades, cobranças, o desânimo e, principalmente, demonstrar total e convincente domínio dos conteúdos exigidos para esse tipo de exames de seleção.

Uma descoberta desta pesquisa foi de que o professor de Cursinho é um profissional sobre quem recaem uma constante pressão por parte dos diversos atores que estão envolvidos direta e indiretamente com seu trabalho. Como ficou demonstrado no estudo de Abramovai e Castro (2002), colégio bom na visão de alunos e de pais é aquele que consegue fazer que seus alunos tenham bons resultados nos processo seletivos realizados pelas instituições de ensino superior. Dessa forma, a direção de um colégio preparatório para o vestibular espera, por uma questão de mercado – o sucesso de seus alunos nos vestibulares. Assim sendo, há não só cobrança do exercício compromissado de suas funções, portanto de uma atuação com profissionalismo, como também pressão a fim de que seja feito todo esforço para conseguir o sucesso imediato e inadiável de seus alunos.

As cobranças que recaem sobre o professor de Cursinho fazem desse profissional um exemplo das explicações de Carolo (1997), quando este afirma que no caso do docente não basta ser para si, uma vez que é preciso conquistar o reconhecimento social daquilo que faz, ou seja, é também preciso ser para o outro. Diante das variadas expectativas e exigências existentes advindas de alunos, da instituição e do próprio mercado, é possível afirmar que o professor de Cursinho vivencia uma luta diária pelo reconhecimento do outro.

Levando em consideração o conceito de tecnologia definida por Tardif (2002), em um sentido amplo como meio pelo qual se alcança um determinado objetivo, pode-se asseverar que, dentre as pontuadas pelo autor, a mais usada pelos professores de Cursinho corresponde ao seu carisma. Isso foi constatado tanto nos depoimentos de alunos quanto nos dos professores e até no do gestor. Esses docentes asseguram a sua autoridade em sala de aula, construindo uma imagem de liderança, confiabilidade, bom-humor, respeito e comprometimento pessoal. Essa postura passa pela dimensão dos atributos ligados ao campo da subjetividade.

Outra descoberta foi a de que aqueles que ministram aulas no cursinho são seguramente professores. Tal afirmativa se fundamenta nos trabalhos de Coll (2003), Tapia

(2003) e no estudo de Brzezinski (2002) sobre o domínio dos saberes docentes. Mesmo que tenham dificuldades em possuir o domínio de todos os saberes apontados por Brzezinski (2002) como requisitos da profissão docente, especialmente o saber cultural, político e o transversal, tais trabalhadores da educação são professores, uma vez que se encontram diretamente envolvidos na condução de um processo no qual efetivamente ocorrem as relações de ensino-aprendizagem.

No Cursinho denominado Garra foi possível constatar por meio das entrevistas coletivas que o professor deste ensino não-formal é fundamentalmente um transmissor de conteúdos. Essa constatação permite afirmar, utilizando as contribuições de Perez Gómez (2000), que esses professores encontram-se inseridos na perspectiva técnica. Como ficou demonstrado na contribuição dos docentes, esses devem garantir apenas o controle disciplinar e principalmente o cumprimento do programa referente aos conteúdos.

Os resultados obtidos com os depoimentos evidenciaram que existe um movimento para a afirmação do que Gómez (2000) definiu como perspectiva acadêmica. Os professores, em sua maioria, estão buscando a formação superior específica para as disciplinas que lecionam. Continuam todavia dando pouca importância tanto à formação didática quanto à formação pedagógica do docente. Verificou-se que de fato a competência do professor reside na posse de conhecimentos e na capacidade para ordenar e explicar com clareza os conteúdos. Foi possível, contudo, encontrar entre os docentes de Cursinho posições contrárias a essa visão, já que alguns manifestaram uma grande preocupação com a formação pedagógica para o exercício de suas funções.

Os próprios professores reafirmaram o que há como representação social do professor de cursinho de que ele não é educador. O limitado tempo de contato com os alunos e a exigência de contemplação dos conteúdos cobrados pelos editais das instituições de ensino superior foram apontados como os principais fatores que dificultam a possibilidade de serem educadores.

Pôde-se descobrir também que o professor de cursinho é um profissional da educação, ainda que não apresente o conjunto das características encontradas na literatura especializada para identificá-lo rigorosamente como tal. A pesquisa possibilitou comprovar que, entre os vinte e dois professores informantes, cinco não têm a formação inicial compatível com a disciplina que lecionam no Cursinho. Exemplo disso são os formados em Farmácia que ministram aulas de Espanhol e Química. Esses professores, todavia, demonstram o interesse em profissionalizar-se, buscando a formação específica no campo da

licenciatura e encontram-se cursando área que mantenha afinidade com as disciplinas com que trabalham.

Embora o carisma possa ser mencionado como um elemento na configuração da identidade do docente de Cursinho, não é suficiente para identificá-lo como profissional da educação. O movimento de busca por uma formação mais adequada confirma a importância atribuída por esses professores ainda que leigos, quanto a formação de uma Identidade de profissional da educação.

Tendo como base as categorias apontadas por Enguita (1991), competência, licença, independência e auto-regulação para caracterização do profissional, foi possível perceber que no meio em que se encontra o professor de Cursinho a preocupação com a formação específica é pouco presente, pois como já foi mencionado, há professores sem licenciatura trabalhando em sala de aula. Como foi demonstrado nos depoimentos dos professores e do gestor não há a citada exclusão dos não-qualificados. A licença também não é algo presente, visto que não existe demarcação ou proteção por parte do Estado contra a intromissão de pessoas sem a devida formação.

Quanto à independência, os professores de Cursinho afirmaram que possuem uma relativa autonomia de atuação, desde que estejam conseguindo uma boa receptividade dos alunos e que consigam contemplar o conteúdo previsto para sua frente. A auto-regulação também não se faz presente, pois inexistente qualquer organismo ou instituição de representação do grupo, da mesma forma não há qualquer código deontológico que estabeleça princípios de comportamento ético.

Com os depoimentos dos docentes constata-se que o processo de proletarização, explicado por Coelho (1986), é vivenciado pelos professores do Cursinho. As declarações em entrevista coletiva evidenciaram um intenso processo de mecanização das funções exercidas por esses professores. A informalidade que caracteriza os Cursinhos favorece que seus docentes estejam sujeitos à ausência de registros empregatícios e das garantias advindas da Legislação Trabalhista.

A pesquisa revelou que a identidade dos professores que atuam no Cursinho Garra é também constituída por fatores associados à condição de classe dos docentes e dos alunos com quem trabalham. O cursinho recebe fundamentalmente vestibulandos egressos de escolas públicas, em geral, estudantes que pertencem a famílias de trabalhadores de baixa renda. Assim, o processo de proletarização vivenciado pelos professores desse colégio é parte de uma realidade específica e que não é encontrada na mesma intensidade, nem com as mesmas

características em instituições com objetivos semelhantes, mas que recebem estudantes filhos de famílias que fazem parte da classe dominante.

É possível concluir que a identidade do professor que atua em colégios preparatórios para o vestibular é a de um profissional da educação não-formal que constrói sua identidade ao longo de sua trajetória docente e que se empenha para obter os requisitos que lhe garantam plenamente o reconhecimento legal e social do *status* de um profissional da educação.

Conforme Bacchetto (2003), é reduzida a quantidade de pesquisas que exploram temas relacionados com a fase de transição do Ensino Médio para o Ensino Superior. Registra-se que é um assunto rico em objetos ainda a serem investigados. Espera-se que este trabalho possa incentivar o desenvolvimento de novas pesquisas na área educacional, colaborando para despertar o diálogo e a reflexão sobre aqueles que apesar de não aparecerem nos registros da educação oficial, exercem uma profissão relevante para a sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAI, M. e CASTRO, M. G. **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ABRÃO, A. N. **A Bolsa de Estudos Universitários em Goiás: privatização do público ou publicização do privado?** Goiânia: Dissertação defendida junto ao Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, 2003.

ALVES, M. H. M. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)**. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

ANTUNES, R. **Os sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.



ARANHA, M. L. A. e MARTINS, M. H. P. **Filosofando: Introdução a Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1993.

BACCHETTO, J. G. **Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao Ensino Superior**. 2003. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BEISIEGEL, C. de R. **Educação e Sociedade no Brasil após 1930**. In: O Brasil Republicano: Economia e Cultura (1930-1964). Direção: Boris Fausto. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

\_\_\_\_\_. **O Ensino Médio sob a Perspectiva da Educação Básica**. In: O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica. Org. ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. Brasília. Plano Editora, 2002.

BERGER, P. e LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: Tratados de sociologia do conhecimento**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3.<sup>a</sup> Edição, São Paulo: Cortez, 2001.

BRANDÃO, Z. **O processo de seletividade social e o vestibular**. In: Brasil / MEC. Seminários vestibular hoje: coletânea de textos. Brasília, p. 165-175, setembro, 1987.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Goiânia: Kélps, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB/CNE n.º 15 de 1998 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Goiânia: Kélps, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB/CNE n.º 98 de 1999 – Regulamentação de Processo Seletivo para Acesso de Graduação de Universidades, Centros Universitários e Instituições Estaduais de Ensino Superior. Goiânia: Kélps, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CFE n.º 58/1962 – Admissão à Universidade e a Lei de Diretrizes e Bases. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n.º 85, 1962.

BRUM, A. J. **O Desenvolvimento Econômico Brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora UNIJUÍ, 2000.

BRZEZINSKI, I. **Desafios à implementação de uma política de formulação de professores: salário, estrutura de carreira, habilitação e qualificação**. In: BOLETIM DA ANFOPE, ano II, p. 3-12, jun. 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Universitária e Sucesso Acadêmico: um olhar brasileiro**. In: Pedagogia Universitária e Sucesso Acadêmico, Contributos das Jornadas realizadas na Universidade de Aveiro a 14 de Julho e 19 de Dezembro de 2000, Aveiro, Universidade, 2002.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

CAMPANA, F. **Sotaque do Mangabeira**. *Gazeta do Povo*. Paraná Política, 26/05/2004, p. 11.

CARROLO, C. **Formação e identidade profissional dos professores**. In: ESTRELA, M. T. (Org.) *Viver e construir a profissão docente*. Cidade do Porto: Porto Ed., 1997.

CARVALHO, L. R. de. **Ação missionário e educação**. In: *A época colonial do descobrimento à exploração territorial*. Direção: Sérgio Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CASTRO, C. L. M. **Caracterização sócio-econômica do estudante universitário**. Pesquisas e monografias. Rio de Janeiro: Publicação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, MEC, INEP, 1968. Série VIII, vol. 3.

CHAGAS, V. **O Ensino de 1.º e 2.º graus: antes, agora e depois?** São Paulo: Saraiva, 1984.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração.** 6.ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CIAVATTA, M. **O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações.** In: Teoria e Educação no Labirinto do Capital. Petrópolis: Vozes, 2001.

CODO, W. e MENEZES, I. V. **Retrato da Escola 3 – A realidade sem retoques da educação no Brasil. Como estão nossas escolas e nossas crianças (As relações entre a escola, a vida e a qualidade de Ensino).** Relatório realizado pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho a pedido da CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2001.

COELHO, I. M. **A questão política do trabalho pedagógico.** In: O Educador: Vida e Morte, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986, 7.ª Edição.

COLL, C. **A concepção construtivista como instrumento para a análise das práticas educativas.** In: Psicologia da Aprendizagem no Ensino Médio. Trad. Cristina Maria de Oliveira – Porto Alegre: Artmed, 2003.

COLOSSI, N., CONSENTINO, A. e QUEIROZ, E. G. de. **Mudanças no contexto do Ensino Superior no Brasil: uma tendência ao Ensino Colaborativo.** Rev. FAE, Curitiba, v.4, n.1, p.57-58, jan./abr. 2001.

COSTA, C. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade.** São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, L. A. **Vestibular: A volta do pêndulo.** In: Encontros com a Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_ e GÓES, M. de. **O Golpe na Educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

CURY, C. R. J. **Políticas Atuais para o Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Técnico: Problemas e Perspectivas**. In: O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica. Org. ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. Brasília: Plano Editora, 2002.

DOWBOR, L. **Aspectos Econômicos da Educação**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

ENGUIA, M. F. **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. Revista Teoria e Educação, Porto Alegre, p. 41-61, n. 4, 1991.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da Educação, 2000.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GHIRALDELLI JR., P. **História e Educação**. São Paulo: CORTEZ, 2001.

GÓMEZ, A. I. P. **A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas**. In: SACRISTÁN, J. Gimeno (Org.). Compreender e transformar o ensino. 4.<sup>a</sup> ed. Rio Grande do Sul: ArtMed, 2000.

HALL, S., **Identidade cultural**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1982.

HAMBURGER, E. W. **O exame vestibular e os desajustes dos sistemas de ensino**. In: Simpósio sobre exames vestibulares. Revista Ciência e Cultura, vol. 22, n.º 03, separata, 1970.

\_\_\_\_\_. **Seletividade social e o vestibular**. In: Seminário vestibular hoje: coletânea de textos, Brasília: MEC. Setembro 1987, p. 153-159.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sinopse Estatística da Educação Superior Graduação – 2002**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>> Acesso em: 10/06/2004.

\_\_\_\_\_. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - Relatório Pedagógico 2001**. Brasília: INEP, 2001.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: CORTEZ, 2002.

LARA, T. A. **Caminhos da razão no Ocidente: A filosofia ocidental, do Renascimento aos nossos dias.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri – Porto Alegre: Editora Artes do Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MENDONÇA, D. **O uso dos conceitos: Uma questão de interdisciplinaridade.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MARRACH, S. B. **Neoliberalismo e Educação.** In: Infância, educação e neoliberalismo. Direção: Paulo Ghiraldelli Jr. São Paulo: Cortez, 1996.

MONLEVADE, J. A. **Plano Municipal de Educação: fazer para acontecer.** Brasília: Idéia Editora, 2002.

NAGLE, J. **A educação na primeira república.** In: O Brasil Republicano: Sociedade e Instituições (1889-1930). Direção: Boris Fausto. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

NÓVOA, **O passado e o presente dos professores.** In: Profissão Professor. 2.<sup>a</sup> ed. Portugal: Editora do Porto, 1995.

NUNES, C. **Ensino Médio,** Rio de Janeiro, DP e A, 2002.

OLIVEIRA, C. A. S. de. **A avaliação técnica ao longo de 2.º grau e o acesso à Universidade.** In: Seminários vestibular hoje: coletânea de textos. Brasília: MEC, Setembro, 1987, p. 41-51.

- OLIVEIRA, P. S. **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec / UNESP, 2001.
- PIRES, M. F. C. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.
- QUINTANEIRO, T. **Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.
- RIBEIRO, S. C. **A visão de professores e alunos das IES hoje**. In: Seminário vestibular hoje: coletânea de textos. Brasília: MEC, Setembro 1987, p. 29-40.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- SCHAFFEL, S. L. **A identidade profissional em Questão**. In: Reinventar a escola. 2.<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SILVA, E. L. e MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.
- SILVA, T. da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T. (Org.) **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- SOUZA, L. A. G. **Universidade Brasileira: Crescimento Para Quê e Para Quem?** In: Encontros com a Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.
- SOUZA, M. I. S. de. **Os Empresários e a Educação: os IPES e a Política Educacional após 1964**. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.
- STREHL A. e FANTIN, N. D. **Ensino Médio: Identidade em crise**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.
- TAPIA, J. A. **Motivação e aprendizagem no Ensino Médio**. In: Psicologia da Aprendizagem no Ensino Médio. Trad. Cristina Maria de Oliveira – Porto Alegre: Artmed, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UNGER, R. M. **Novo Plano Nacional Alternativo**. TV Cultura. Palestra para Governo do Estado do Paraná. TV Cultura: Curitiba, 25/05/2004 (Ao vivo).

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Programa de Avaliação Seriada (PAS)**. Disponível em: <<http://www.cespe.unb.br/pas/>> Acesso em: 10/06/2004.

VIANNA, H. M. **Acesso à Universidade – análise de alguns modelos alternativos de seleção**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.º 14, jul-dez.

WEREBE, M. J. G. **A Educação**. In: O Brasil Monárquico: Declínio e queda do Império. Direção: Sérgio Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: DIFEL, 1985.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual**. in: SILVA, T. (org.) **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

## **ANEXO I**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS**

#### **ENSINO MÉDIO:**

Pergunta 1: Onde concluiu o Ensino Médio? Particular ou Público?

Pergunta 2: Que tipo de dificuldades quanto à aprendizagem você encontrou o Ensino Médio?

Pergunta 3: O Ensino Médio prepara o aluno para o Ensino Superior?

#### **CURSINHO:**

Pergunta 1: Quantas vezes se inscreveu em exame de vestibular?

Pergunta 2: Em quantos colégios preparatórios você estudou?

Pergunta 3: Há quanto tempo frequenta cursinho? Quantos semestres?

Pergunta 4: Quais são suas expectativas em relação ao cursinho?

Pergunta 5: A quais fatores você atribui sua presença no cursinho?

### **ENSINO SUPERIOR:**

Pergunta 1: Quais as influências que contribuíram para a escolha do curso pretendido?

Pergunta 2: Que barreiras você já encontrou ou encontra para conseguir uma vaga?

Pergunta 3 – Quais são suas expectativas em relação ao ensino superior?

### **PROFESSORES:**

Pergunta 1: O que você espera de um professor de cursinho?

Pergunta 2: Existe alguma análise comparativa entre os professores de cursinho e os professores de ensino médio que você teve? Quais?

Pergunta 3: Em que medida ocorre a aprendizagem e de que forma ela é percebida nas aulas de cursinho?

Pergunta 4: Que tipo de vínculo é estabelecido entre você e os seus professores de cursinho?

Pergunta 5: Houve frustrações em relação a seus professores de cursinho?

Pergunta 6: De que forma os professores percebem as dificuldades dos alunos?

Pergunta 7: Na sua opinião quais são as preocupações dos professores em sala de cursinho?

## **ANEXO II**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES**

Goiânia(GO), \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ .

1) Idade:

2) Sexo:

3) Formação:



– Ensino Médio:

profissionalizante     propedêutico     supletivo

– Superior Incompleto / Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Cursando     Trancado     Abandonado

– Superior Completo / Curso: – Instituição:

– Pós-graduação:

a) Especialista / Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

completo     cursando     abandonado     trancado

b) Mestrado / Curso: – Instituição:

completo     cursando     abandonado     trancado

c) Doutorado / Curso: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

completo     cursando     abandonado     trancado

4) Disciplina em que atua no semi extensivo?

5) Disciplinas em que já atuou?

a) no Ensino Fundamental:

b) no Ensino Médio:

c) no Ensino Superior:

6) Tempo de atuação?

a) no Ensino Fundamental:

b) no Ensino Médio:

c) no Ensino Superior:

d) no Semi-extensivo:

7) Carga horária semanal:

a) no Semi-extensivo:

b) demais áreas:

8) Média de alunos por turma no Semi-extensivo?

9) Tipos de escola da Educação Básica em que:

a) já atuou     pública     privada     fundacional

b) atua     pública     privada     fundacional

10) Renda Média Mensal? (somatória do Semi-extensivo)

11) É sindicalizado? Onde?     Sim     Não

12) Qual sua trajetória para chegar ao ambiente dos cursinhos?

13) Qual a maior preocupação do professor de cursinho? (marque quantas quiser – justifique).

- ( ) transmitir informações
  - ( ) repassar o conteúdo de Educação Básica para atender os editais de Exames de Ingresso Discente (Vestibulares)
  - ( ) dar formação humanista, cultural geral
  - ( ) tornar a aula prazerosa
  - ( ) ser carismático
  - ( ) outra – qual?
- 14) Em que medida há liberdade / autonomia na atuação?
- 15) Quais são as maiores restrições ao seu trabalho?
- 16) Qual a relevância da formação pedagógica para o desempenho de suas funções?
- 17) Qual a importância da existência do cursinho na atualidade? Quais suas perspectivas futuras? Está fadado à extinção?
- 18) Que tipo de vínculo você estabelece com seus alunos?
- 19) De que forma são percebidas as dificuldades dos estudantes e como você procede a avaliação de seus alunos?
- 20) Como você assegura a autoridade em sala de aula?
- 21) O que o professor de cursinho não é?
- 22) O que é preciso para ser professor de cursinho?
- 23) O que exigiram para sua contratação no Semi-extensivo?
- 24) De que forma você se vê enquanto professor de cursinho?

### **ANEXO III**

#### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O GESTOR**

Goiânia(GO), \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

- 1) É gestor a quanto tempo?
- 2) Há quanto tempo atua na área de cursinhos?
- 3) Já atuou como professor?

- 4) Que exigências são feitas para o profissional tornar-se professor neste cursinho?
- 5) De que forma se dá a relação professor-direção?
- 6) Como a direção percebe a questão do aprendizado dos alunos do cursinho em Semi-extensivo?
- 7) Existe algum tipo de planejamento integrado entre professor, coordenação e direção?
- 8) Como é avaliado o desempenho do professor em sala de aula?
- 9) Há autoridade “pedagógica” no professor de cursinho Semi-extensivo? Se ela existe de onde nasce? Na sua opinião há autoridade ou autoritarismo?
- 10) Quem é o professor de cursinho? Descreva o seu perfil conforme sua opinião.
- 11) Que tipo de vínculo é percebido pela direção entre professor e alunos?
- 12) Em que medida a formação pedagógica (por exemplo, licenciatura) é relevante para a contratação do professor de cursinho.
- 13) De que forma a origem sócio-econômica-cultural dos alunos de um cursinho influencia na construção da identidade do professor?
- 14) Quais são os referenciais que devem nortear a conduta de um professor de semi-extensivo?
- 15) Qual é o papel das famílias dos alunos sobre a atuação dos professores? E que tipo de envolvimento existe entre ambos?