

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ÂNGELA GARZIERA GASPERIN

**PRÁTICAS DISCURSIVAS E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO
NO ENSINO MÉDIO PARTICULAR**

Caxias do Sul
2010

ÂNGELA GARZIERA GASPERIN

**PRÁTICAS DISCURSIVAS E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO
NO ENSINO MÉDIO PARTICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito parcial para o título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Epistemologia e Linguagem

Orientadora: Prof^a Dr^a Sofia Inês Albornoz Stein

Co-Orientadora: Prof^a Dr^a Cristina Lhullier

Caxias do Sul
2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

G249p Gasperin, Ângela Garziera, 1980-
Práticas discursivas e modos de subjetivação no ensino médio particular / Ângela Garziera Gasperin. - 2010.
213 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.
Orientação: Prof.^a Dr.^a Sonia Inês Alborno Stein ; co-
orientação: Prof.^a Dr.^a Cristina Lhullier.

1. Educação – Ensino médio. 2. Escolas privadas. 3. Práticas discursivas. 4. Subjetividade. I. Título.

37.046.14:81'42

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação – Ensino médio	37.046.14
2. Escolas privadas	37.058
3. Práticas discursivas	81'42
4. Subjetividade	159.9.072.52

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Cleoni Cristina G. Machado - CRB 10/1355

DEDICATÓRIA

À minha família, com gratidão.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio constante;

A Luiz e Bernardo, pela inspiração de vida;

À Mônica, pelo apoio;

À professora orientadora, Dra. Sofia Inês Albornoz Stein, pela parceria e pelo aprendizado conjunto;

À professora co-orientadora, Dra. Cristina Lhullier, pela acolhida e pela disponibilidade;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, aos professores e ao coordenador do curso, Profº Drº Jayme Paviani;

Ao Profº Drº André Bryner, por seu auxílio na qualificação do projeto de dissertação;

Aos colegas da primeira turma do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, pelo companheirismo, apoio e solidariedade;

À direção escolar que acolheu meu projeto de pesquisa, por sua confiança e acolhida;

Aos professores de ensino médio participantes da pesquisa, pela confiança e disponibilidade, pelo diálogo sempre aberto;

Aos estudantes de ensino médio com quem trabalhei, por terem me possibilitado instalar um questionamento acerca das finalidades do mesmo.

Ora, se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele aprende? Que atrás das coisas há “algo inteiramente diferente”: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas [...] O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate (FOUCAULT, 2005, p. 17 – 18).

RESUMO

GASPERIN, A. G. **Práticas discursivas e modos de subjetivação no ensino médio particular**. 2010, 213f. Dissertação (Mestrado). Centro de Filosofia e Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.

Este trabalho realiza a análise de práticas discursivas e modos de subjetivação no ensino médio particular, problematizando as finalidades desta etapa educacional. Os estudos de nível médio no Brasil têm sua constituição histórica marcada pela dualidade entre as finalidades profissionalizante e preparatória para o ensino superior. Parte-se do referencial foucaultiano que compreende a produção de subjetivação a partir dos regimes de saber disponíveis em uma sociedade. Assim, as práticas discursivas, ao produzirem objetos de saber, estruturam o campo de ação dos sujeitos, materializando-se em técnicas diversas, entre as quais situam-se os dispositivos pedagógicos. A fim de cumprir o objetivo deste estudo, foram realizadas entrevistas junto a dez professores de uma escola particular, cujos depoimentos foram submetidos à análise textual discursiva proposta por Moraes (2003) e à análise do discurso de orientação foucaultiana, subsidiada pelo trabalho de Willig (2001). A análise dos dados coletados demonstrou que a produção discursiva do ensino médio enfatiza sua finalidade preparatória para o ingresso no ensino superior, o que se concretiza em uma série de práticas pedagógicas. O acesso a um curso superior é tido como a forma de profissionalização dos egressos de ensino médio. Observa-se, igualmente, que a formação cidadã e a preparação para a vida são remetidas à escolha de um trabalho, relacionada, por sua vez, à constituição identitária. As práticas pedagógicas produzidas por este discurso promovem uma relação com o conhecimento pautada pelo consumo deste com vistas à ascensão social. Há pouco espaço, neste sistema de ensino, para o prazer de aprender, já que as aulas são especialmente conduzidas pelos professores e restringem-se à memorização de informações que “caem” no vestibular. Os sujeitos educacionais não podem lançar questões que lhes mobilizem, pois têm que atender aos requisitos do vestibular. Ao estruturar o campo de ação dos atores educacionais, os discursos que vinculam a escola média ao vestibular limitam o atendimento de outras finalidades educacionais. Acredita-se que o melhor a fazer no ensino médio é capacitar os estudantes para o trabalho. Assim, constituem-se projetos de vida individualizados, que tornam difícil a implicação dos sujeitos em aspectos da vida coletiva. Enfim, o ensino médio na escola particular porta traços elitistas, já que se ocupa especialmente de preparar seus estudantes para o ingresso no ensino superior. Além disso, evidencia-se a ação dos mecanismos disciplinares escolares que produzem individualização e docilização dos corpos, que submetem-se, deste modo, às demandas do sistema produtivo sem opor-lhes questionamentos. Ademais, a psicologização do saber escolar promove o governo dos indivíduos, na medida em que controla suas condutas de forma muito sutil.

Produz-se, diante disso, o questionamento acerca da possibilidade de que os saberes escolares problematizados favoreçam processos de invenção de si em detrimento de promover a moldagem dos sujeitos a preceitos produtivistas, desmobilizando-os politicamente. No entanto, é apenas fazendo mover os discursos produtores do ensino médio que se pode passar a imaginar outras possibilidades de subjetivação. Esta é a contribuição que o presente estudo apresenta, abrindo espaço para novas problematizações sobre cultura juvenil, políticas educacionais e de formação de professores.

Palavras-chave: ensino médio - escola particular - práticas discursivas - modos de subjetivação.

ABSTRACT

GASPERIN, A. G. **Discursive practice and subjectification modes in private high school**. 2010, 213p. (Master thesis). Centro de Filosofia e Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.

This work analyzes discursive practice and modes of subjectification in private high school, questioning the purposes of this stage of education. In Brazil, high school has had, over the years, distinct purposes, either preparing students for entrance examinations or providing them with professional training. This analysis is done based on Foucault's theoretical reference that production of subjectivity is made possible by knowledge available in our society. Discursive practice produces objects of knowledge, structuring individuals' actions through various techniques, among which are pedagogical devices. In order to achieve the aim of this study, interviews were conducted with ten teachers from a private school, whose statements were submitted to textual discourse analysis proposed by Moraes (2003) and foucauldian discourse analysis supported by Willig (2001). This research has shown that the discursive production of high school emphasizes preparation for entrance examinations, which gives form to a series of educational practices. Access to university is seen as the professional project for high school graduates. Civic education and preparation for life in its cultural, political and social aspects are not considered as important as students' training for entrance examinations. It is possible to infer, from the research findings, that it is largely believed that the formation of identity relies on labor. Pedagogical practice produced by this discourse promotes a relationship with knowledge that matches its consumption with social mobility. There is no room in this school system for the pleasure of learning, for the classes are conducted especially by teachers and are restricted to memorizing information required by entrance examinations. Individuals can not ask their own questions, giving rise to issues that mobilize them, because they have to meet the requirements of exams. By structuring pedagogical practices this way, this discourse prevents other purposes for high school education from arising. It is believed that the best thing to do in high school is to prepare students for their profession. Thus, school knowledge supports individual life projects, which impairs subjects' involvement in collective life. Private high school has shown elitist traits, since it focuses specifically on preparing students to college. Moreover, it is clear that school disciplinary mechanisms produce individualization and docile bodies, undergoing subjects to the demands of the production system, which are never put into question. Besides, the psychologizing of school knowledge promotes the government of individuals, controlling their behavior in a very subtle way. A question that arises from this study is whether the problematization of school knowledge can promote the process of "self-invention" rather than

molding subjects to productivity demands, undermining their political action. However, it is just by putting into question high school discursive production that there is a chance we think of other possibilities of subjectification. Therefore, this study contributes for the problematization on youth culture, education policy and teacher training.

Keywords: high school - private school - discursive practice - process of subjectification.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas no ensino médio por dependência administrativa no Rio Grande do Sul	37
Tabela 2 – Matrículas no ensino médio por dependência administrativa de 1991 a 2006 no Brasil.....	37
Tabela 3 – Dados dos participantes da pesquisa.....	71

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 2 - ENSINO MÉDIO NO BRASIL	15
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	15
2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO MÉDIO PRIVADO NO BRASIL	20
2.3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	26
2.4 A CRÍTICA À REFORMA	32
2.5 ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: CONTORNOS ATUAIS.....	35
2.6 O ENSINO MÉDIO E SUAS FINALIDADES	41
CAPÍTULO 3 - MICHEL FOUCAULT: TRAÇANDO A PRODUÇÃO HISTÓRICA DO DISCURSO	44
3.1 A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE ENQUANTO PROCESSO HISTÓRICO	45
3.2 DELIMITAÇÕES DO CONCEITO FOUCAULTIANO DE PODER.....	50
3.3 SABER, VERDADE, PODER: POR UMA ARQUEOGENEALOGIA DOS OBJETOS DISCURSIVOS	52
3.4 ALGUNS PRESSUPOSTOS PARA UMA ARQUEOLOGIA DO SABER.....	56
3.5 FORMAÇÕES DISCURSIVAS	60
3.6 PRÁTICAS DISCURSIVAS OU A FORMAÇÃO DO SABER.....	62
CAPÍTULO 4 - PERCURSOS METODOLÓGICOS	66
4.1 A OPÇÃO PELA PESQUISA QUALITATIVA	67
4.2 COMPONDO A AMOSTRAGEM	68
4.3 A ENTREVISTA ENQUANTO INSTRUMENTO DE PESQUISA	71
4.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS	73
4.5 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA E A COMPOSIÇÃO DOS TEXTOS PARA ANÁLISE	75
4.6 ANÁLISE DO DISCURSO	77
4.7 A ENTREVISTA E A CATEGORIZAÇÃO EMPREENDIDA.....	81

CAPÍTULO 5 - ENSINO MÉDIO E SUAS VICISSITUDES	84
5.1 REPARAR O ENSINO FUNDAMENTAL.....	86
5.2 VESTIBULAR: NOSSO DEVER E NOSSA PROFISSÃO.....	89
5.3 NOVO ENEM – UM NOVO ENSINO MÉDIO?.....	104
5.4 PREPARAÇÃO PARA A VIDA	107
5.5 TRABALHO E IDENTIDADE: “A FORMA” DE SER NO MUNDO	111
5.6 CIDADANIA E SEUS MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS	115
5.7 CONHECIMENTO: VESTIBULAR, VIDA, ILUSTRAÇÃO.....	117
5.8 LEGISLAÇÃO DO ENSINO MÉDIO: UM TEXTO DESCONHECIDO.....	124
5.9 TECENDO “O” ENSINO MÉDIO	128
CAPÍTULO 6 - ENSINO MÉDIO: ATORES E PRÁTICAS	131
6.1 DE ALUNO A PROFESSOR: “MARCAS” DA ESCOLA MÉDIA	132
6.2 DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: ENSINO, EDUCAÇÃO E VOCAÇÃO.....	137
6.3 CONSTRUÇÕES DA ADOLESCÊNCIA ENTRE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO	148
6.4 DESVELANDO “A” BOA FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO	152
6.5 FOCALIZANDO OS SUJEITOS NA PRODUÇÃO DISCURSIVA DO ENSINO MÉDIO.....	158
CAPÍTULO 7 - PROPONDO REFLEXÕES.....	159
7.1 A ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DAS “INDIVIDUALIDADES CONDUTORAS”	160
7.2 AS MÚLTIPLAS RELAÇÕES DA CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DO SABER SOBRE O ENSINO MÉDIO.....	162
7.2.1 Primeiro recorte: ensino médio, vestibular e trabalho.....	163
7.2.2 Segundo recorte: vida, cidadania e conhecimento.....	171
7.2.3 Terceiro recorte: que leis instituem o ensino médio?.....	175
7.2.4 Quarto recorte: os adolescentes e o tornar-se adulto	178
7.2.5 Quinto recorte: a docência no ensino médio.....	180
7.3 DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DOS EFEITOS DE SUBJETIVAÇÃO	184
ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA INTEGRANTE DA PESQUISA	210
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE.....	211
ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	213

INTRODUÇÃO

Entre os fatos mais relevantes do cenário educacional brasileiro do final do século XX está a expansão do ensino médio. Se no início dos anos noventa o número de matrículas nesta etapa não alcançava 4 milhões, no final da década este número duplicou. Sendo assim, as discussões sobre o ensino médio, até então marcadas pela questão do acesso a esta etapa educacional, voltam-se à qualidade da mesma, pois verificam-se baixos níveis de desempenho dos estudantes, além de altos índices de repetência e evasão escolar. Tais fatos tornam necessária a análise crítica das finalidades desta etapa educacional, conforme recomendação da reunião internacional de especialistas sobre o ensino médio no século XXI (UNESCO, 2003).

Em relação às finalidades da escola média, a dualidade propedêutica e profissionalizante permeia seu desenvolvimento até a atualidade. É relevante atentar para a sucessão de leis que ora privilegiaram a preparação para o ingresso no ensino superior ora a profissionalização como propósitos desta etapa educacional. Assim, conforme Abramovay e Castro (2003), parece haver certo “mal-estar” em relação a esta etapa educacional, pois diz-se que o ensino médio não tem “identidade própria”, não proporciona formação adequada às demandas do trabalho, assim como não prepara suficientemente os estudantes para o prosseguimento dos estudos. Diante disso, as autoras defendem que o ensino médio passa por uma crise em relação a seus objetivos, o que torna muito pertinente a problematização dos mesmos. É diante desse cenário, que evoca mudanças na escola média, que o Brasil precisa promover a universalização do ensino médio gratuito, conforme a Emenda Constitucional nº14/96.

O presente estudo contribui para a discussão acerca das finalidades do ensino médio a partir da realização de uma pesquisa de campo em uma escola particular. O objetivo proposto é analisar as práticas discursivas constituintes do ensino médio, considerando os modos de subjetivação produzidos pelas mesmas. O estudo incluiu a realização de entrevistas semi-estruturadas com professores com vistas a conhecer a constituição discursiva das finalidades educacionais desta etapa de ensino. Realizou-se, para tal, a análise textual discursiva proposta por Moraes (2003) e a análise do discurso de inspiração foucaultiana sobre os depoimentos coletados.

Tomando como base as ferramentas foucaultianas para o trabalho sobre o discurso, descritas ao longo das obras “Arqueologia do Saber” (2004) e “A Ordem do Discurso”

(1996), concebe-se que as práticas discursivas constituem um saber sobre o ensino médio que o objetiva, de modo que estudar a emergência deste saber exige que consideremos as condições políticas de sua irrupção (MACHADO,1981). Como o conceito foucaultiano de “prática discursiva” não se refere apenas à ação de proferir discursos, mas compreende as formas segundo as quais os discursos se materializam em práticas, produzindo posicionamentos para os sujeitos, faz-se necessário analisar a imbricação entre práticas discursivas, práticas pedagógicas e modos de subjetivação. Assim, lança-se a pergunta “Quais as práticas discursivas que constituem o ensino médio na escola particular e quais os processos de subjetivação delas decorrentes?”. Compreende-se, a partir disso, que as práticas discursivas fornecem aos atores educacionais papéis a ocupar, estruturando seu campo de ação, produzindo modos de ser, de pensar e de sentir. Deste modo, três aspectos da obra foucaultiana se fazem presentes na realização deste estudo: a descrição da constituição de um saber sobre o ensino médio na escola particular, os efeitos de poder que tornam este saber legítimo e que sustentam sua propagação e os efeitos de subjetivação que emergem das práticas discursivas e pedagógicas descritas.

A obra de Foucault tem sido apontada como uma importante ferramenta para as pesquisas em educação (FISCHER, 2003), pois possibilita levantar questões acerca dos efeitos políticos de práticas legitimadas por regimes de saber. Para o filósofo (2004), nossos discursos e práticas em qualquer campo não são naturais, tendo sido produzidos ao acaso e se legitimado mediante suporte institucional. Assim, cabe ao intelectual, segundo Fischer (2003), colocar em evidência a multiplicidade das coisas ditas a fim de descrever “(...) os regimes de verdade de uma certa formação histórica e de determinados campos de saber” (FISCHER, 2003, p. 376). Enfim, é preciso perguntar “como algumas práticas acabam por objetivar e nomear, de uma determinada forma, os sujeitos, os objetos, os grupos, suas ações, gestos e vidas?” (FISCHER, 2003, p. 376). Deste modo, a contribuição foucaultiana abre espaço para que pensemos sobre outras possibilidades para a constituição dos saberes, já que estes são contingenciais e historicamente situados. Disso decorre que a produção de objetos de saber nunca é definitiva e que as “verdades” aceitas pelos sujeitos que compartilham um regime discursivo não passam de uma formação que preponderou sobre outras devido ao seu investimento por relações de poder, cujos efeitos de subjetivação interessam à manutenção da ordem social e à produção de sujeitos úteis ao sistema produtivo.

Além de mapear a constituição discursiva do ensino médio a partir dos depoimentos dos professores de uma escola particular, este trabalho produziu uma breve análise dos textos legais referentes a esta etapa educacional. Compreende-se, ainda a partir de Foucault, que o

discurso legal também converte-se em um dispositivo pedagógico ao instituir práticas e orientar decisões pedagógicas e administrativas.

O estudo estrutura-se em oito capítulos, descritos a seguir. No capítulo 2 são apresentadas as contingências sócio-históricas do surgimento da escola secundária e da implantação do ensino privado no Brasil, além das referências legais para o ensino médio. Este capítulo é finalizado com uma apreciação dos dados estatísticos recentes da escola média brasileira e com a apresentação de uma pesquisa realizada por Abramovay e Castro (2003) acerca das finalidades do ensino médio. No capítulo 3, por sua vez, são explicitados os conceitos foucaultianos que permitem pensar a produção de subjetividade a partir de regimes de saber permeados por relações de poder. Ao final do capítulo, são descritos alguns conceitos de interesse para a análise do discurso, incluindo o de práticas discursivas.

O capítulo 4, intitulado “Percurso metodológicos”, apresenta a descrição das ações desenvolvidas com vistas à consecução do objetivo desta pesquisa, juntamente com os referenciais teóricos que as embasaram. A descrição dos dados provenientes das entrevistas realizadas é apresentada nos capítulos 5 e 6, sendo que o primeiro, intitulado “Ensino médio e suas vicissitudes”, focaliza os objetos discursivos que dão condição de existência a um saber sobre o ensino médio na escola particular, tais como os conceitos de trabalho, cidadania e vida. Além disso, ainda no capítulo 5, são apresentadas as respostas dos entrevistados que se referem aos modos como os discursos legais sobre a escola média se fazem presentes na constituição do saber educacional. A análise da produção discursiva do ensino médio é complementada no capítulo 6, intitulado “Ensino médio: atores e práticas”, em que são descritas as posições de sujeito que os discursos vigentes produzem e as práticas pedagógicas engendradas pelas práticas discursivas descritas.

Finaliza-se a análise proposta no capítulo 7, apresentando-se recortes dos objetos discursivos que compõem as condições de possibilidade do discurso sobre o ensino médio. Esses recortes são seguidos de uma reflexão sobre a articulação entre práticas discursivas, práticas pedagógicas e processos de produção de uma racionalidade produtora de subjetividades. Também são levantadas questões acerca dos processos de governamentalização dos indivíduos produzidos pelos discursos sobre a escola média em detrimento do engendramento de processos de invenção de si. Conclui-se o capítulo com a apresentação de possíveis caminhos para o ensino médio mediante uma problematização de sua constituição discursiva. As considerações finais ensejadas pela realização da pesquisa são descritas em um capítulo à parte, após a análise dos resultados.

CAPÍTULO 2 - ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Uma vez que este estudo toma como objeto as práticas discursivas constituintes do ensino médio na escola privada e os modos de subjetivação por elas engendrados, faz-se necessário apreciar os aspectos históricos da implantação da escola secundária no Brasil e do ensino privado no país. Dando prosseguimento a esta contextualização da escola média, são apresentados os números que dão conta de sua situação atual, assim como as referências legais vigentes para esta etapa educacional, acompanhadas pela reflexão crítica de alguns autores ao teor destes textos. Ao final do capítulo, apresenta-se uma pesquisa realizada por Abramovay e Castro (2003) sobre as finalidades do ensino médio para professores e alunos desta etapa educacional, que subsidia as discussões realizadas neste estudo.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Atualmente, o ensino médio constitui a última etapa da educação básica, cuja finalidade é promover a formação integral de jovens e adultos. No entanto, ao longo da história da educação no Brasil, esta etapa educacional passou por reformas em sua nomenclatura, duração, componentes curriculares e finalidades. Segundo Marchand (2006), nos primórdios de sua constituição, o ensino médio não possuía identidade própria, pois servia como passagem para o ensino superior e era destinado às elites do país.

De modo geral, as finalidades da educação secundária no país, segundo Abramovay e Castro (2003), sempre oscilaram entre o ensino profissionalizante e o ensino propedêutico voltado ao prosseguimento dos estudos. Por esta razão, Nascimento (2007) afirma que o ensino médio brasileiro se caracteriza por uma dualidade estrutural histórica, que estabelece políticas educacionais diferenciadas para camadas sociais distintas. Neste sentido, Mello (1998) complementa que a dualidade propedêutica/profissionalizante funcionou, no Brasil, como um mecanismo de exclusão associado à origem social, pois o ensino profissionalizante destinava-se àqueles que não ocupariam as posições econômicas ou políticas de prestígio e poder, conforme se evidencia no artigo 129 da Constituição de 1937: “O ensino vocacional e profissional, destinado às camadas menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado”.

Por outro lado, o ensino propedêutico destinava-se, nas palavras de Capanema (1942), a formar “(...) as individualidades condutoras, que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas (...)”. A política educacional da escola secundária foi orientada por estas concepções durante décadas, conforme é possível apreciar no texto desenvolvido a seguir.

A escola média foi introduzida pelos jesuítas na sociedade colonial brasileira em 1549 como produto da missão dessa ordem religiosa (NUNES, 2000). Neste período, a educação secundária era oferecida nos colégios dos seminários e compreendia dois cursos sucessivos: letras humanas e filosofia e ciências. A organização curricular privilegiava os estudos clássicos sobre os científicos e, na falta de obras nacionais para o estudo, adotavam-se compêndios franceses. Muitos colégios eram gratuitos, embora a pensão fosse paga. Aos que podiam arcar com estes custos, a conclusão do ensino secundário representava uma via de ascensão social. As finalidades da escola secundária envolviam “elevar a juventude à piedade, aos bons costumes e às letras humanas” (VIGUERIE, 1984, p. 285-287). Nunes (2000) acrescenta que o ensino secundário no Brasil nasceu da política de separação instaurada pela ordem jesuítica entre o ensino de humanidades, destinado aos filhos dos colonos abastados, e o ensino dos indígenas, voltado para a catequese.

O que nos interessa é enfatizar que, na política imperial, a instrução primária pretendia cumprir um papel civilizador e a instrução secundária se destinaria a formar a elite ilustre e ilustrada, inserida mais plenamente nos atributos de liberdade e propriedade, portadora de privilégios do pequeno círculo que participava do poder de Estado, tanto no nível local, quanto no nível mais amplo do Império (ALVES, 1992, p. 46).

A secularização da educação inicia com a expulsão dos jesuítas. O sistema público de ensino institui as aulas régias, em que os estudantes escolhem as disciplinas que querem cursar, oferecidas isoladamente e sob responsabilidade de um único professor, sem pertencer a uma escola ou integrar um currículo. No período imperial, surgem os liceus, inspirados no modelo francês, que propunham reunir estas aulas avulsas e que deram origem aos exames parcelados. Segundo Marchand (2006), o período imperial é marcado por dois regimes escolares secundários: o regular, seriado, mantido pelo Colégio Dom Pedro II, e o regime de cursos preparatórios e exames parcelados, destinado à preparação dos estudantes para o ingresso no ensino superior, mantido pelas escolas provinciais e particulares. Enfim, durante o Império, as finalidades do ensino secundário restringiam-se à preparação dos estudantes para

ingresso no ensino superior (MARCHAND, 2006). O acesso ao ensino superior habilitava os estudantes ao ingresso nas carreiras liberais e na carreira política, especialmente almejadas pelos segmentos sociais de elite.

Consubstanciando os requisitos mínimos necessários ao ingresso nos estudos maiores, os conhecimentos requeridos nos exames de preparatórios constituíram o padrão ao qual procuraram ajustar-se os estabelecimentos provinciais e particulares do ensino secundário (HAIDAR, 1972, p. 47).

No advento da república, o ensino secundário oscilou entre finalidades preparatórias e formativas, sendo que reformas educacionais foram propostas na tentativa de reforçar os aspectos de formação geral do curso. Entre tantas, o ensino médio praticamente deixou de existir, segundo Chagas (1984), entre os anos de 1911 e 1914, uma vez que qualquer brasileiro acima de dezesseis anos poderia prestar o exame de admissão para o ensino superior, sem sequer ter frequentado a escola. A reoficialização do ensino ocorreu em 1915, com a Reforma Maximiliano, que previa que o ingresso no ensino superior requeria a aprovação no vestibular e em todas as disciplinas que compunham o curso ginásial. Para Marchand (2006), todas as reformas educacionais realizadas na Primeira República subordinaram o ensino secundário ao ingresso no ensino superior.

Existe um consenso em relação ao fato de que, em suas origens e até as primeiras décadas do século XX, a principal função da educação secundária esteve dirigida à seleção e preparação da população que haveria de ter acesso ao ensino superior (FILMUS, 2002, p. 27).

Na Segunda República, o ensino regular foi oficializado, de modo que os cursos preparatórios foram abolidos, uma vez que mudanças econômicas e políticas passaram a requerer a qualificação de recursos humanos para o trabalho e a formação da cidadania. A formação geral do estudante passou a preponderar sobre a preparação para ingresso no ensino superior, a ser realizada apenas no segundo ciclo complementar. A industrialização e a substituição das importações, iniciadas com a crise dos anos 1930, modernizaram a economia, que passou a demandar mão-de-obra especializada. Conseqüentemente, a educação passa a ter a função econômica de formar trabalhadores e o Estado investe na expansão do ensino médio. Em 1931, a reforma Francisco Campos estabelece o currículo seriado, a frequência obrigatória, a divisão do curso em dois ciclos - um fundamental e o outro complementar - e a exigência de habilitação nestes ciclos para ingresso no ensino superior, pondo fim aos exames parcelados.

Com a Reforma Capanema, em 1942, o ensino secundário passou a ser ministrado em dois ciclos: o ginásial, que constituía o primeiro ciclo, e o clássico e o científico, que eram cursos paralelos. O curso ginásial tinha duração de quatro anos e deveria oferecer aos estudantes uma fundamentação para o ensino secundário. Já o clássico e o científico teriam, cada qual, duração de três anos, devendo aprofundar a educação oferecida no curso ginásial. A finalidade da educação secundária era a formação integral da personalidade do adolescente, a elevação de seus sentimentos patrióticos, o desenvolvimento de sua consciência humanística, de sua formação espiritual e a preparação intelectual que pudesse proporcionar-lhe o prosseguimento dos estudos. À época, o ensino secundário era o único que possibilitava a continuidade dos estudos em nível superior, já que os cursos técnicos e o Normal apenas habilitavam o estudante a prosseguir estudos nas respectivas áreas. Havia uma clara oposição ao ensino técnico e profissional, relegado a carreiras desvalorizadas, segundo Kuenzer (2000).

As décadas de 1960 e 1970 testemunharam uma reviravolta político-ideológica em relação ao ensino médio (ZIBAS, 2005). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 estabeleceu a equivalência entre os cursos técnico-profissionais e o ensino secundário quanto ao prosseguimento dos estudos. Os cursos técnicos, o ensino secundário e os cursos de formação de professores passaram a constituir um bloco comum denominado “ensino médio”, sendo composto por dois ciclos: o primeiro com duração de quatro anos (ginásial) e o segundo, de três anos (colegial). A finalidade preparatória para o ensino superior deveria ser atendida apenas na terceira série do ciclo colegial, que apresentaria os conteúdos necessários aos processos seletivos. As demais séries deveriam ocupar-se da formação geral dos adolescentes, incluindo aspectos como cidadania, desenvolvimento integral da personalidade humana e domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

No entanto, o ingresso de novos contingentes populacionais no ensino secundário, as mudanças no cenário político advindas do golpe militar e a influência internacional fizeram com que, em meados de 1968, ganhasse força o argumento de que o ensino secundário não deveria limitar-se à educação humanística, mas deveria incluir conteúdos utilitários e práticos. A habilitação profissional passa a dar sentido à educação secundária, de modo que o egresso do segundo grau deveria apresentar condições de exercer uma profissão, ainda que optasse pelo prosseguimento dos estudos. O ensino de segundo grau adquire caráter de terminalidade. Ghirdelli (1994), citado por Zibas (2005), analisa que essa mudança tinha por objetivo atender ao povo e às necessidades da produção.

A LDB de 1971 reestruturou a educação básica em dois ciclos: o 1º grau, composto por oito anos de estudo, que uniu a educação primária e o primeiro ciclo ginásial, e o 2º grau,

composto por três ou quatro anos de estudo, dependendo da habilitação. Esta mudança fez com que o ensino de 2º grau se destinasse à formação geral e à formação profissional, técnica ou parcial. No entanto, a profissionalização compulsória no 2º grau, estabelecida pela Lei nº 5.692/71, desagradou às camadas médias, que resistiam profissionalizar seus filhos na escola secundária, e os setores populares, que ressentiam-se da falta de condições materiais e técnicas para a profissionalização. Enfim, a profissionalização compulsória fracassou, já que essa lei não viabilizou a formação de técnicos qualificados nem contemplou adequadamente a formação humana e cultural (RAMAL, 1999).

Assim, os artigos da legislação de 1971 que instituíram a profissionalização compulsória foram “cassados” pela Lei nº 7.044, de 1982. Esta lei alterou os objetivos do 2º grau, substituindo a “qualificação para o mercado de trabalho” pela “preparação para o mercado de trabalho” enquanto finalidade do curso, estabelecendo os componentes curriculares necessários para tal. Com o fim da ditadura militar, as reformas mais significativas do ensino médio ocorreram a partir da Constituição de 1988 e da proposição da LDB de 1996, atualmente em vigor.

Na década de 1990, a luta em torno do significado do ensino médio ganhou nova intensidade, mediante a elaboração da nova LDB. Segundo Zibas (2005), o contexto da virada do século justificava a reformulação da escola média, especialmente devido ao aumento considerável de matrículas, aos requisitos do novo sistema produtivo, às exigências de construção da cidadania democrática e de aproximação entre currículo e cultura juvenil. A ênfase na importância da educação básica, mediante o novo padrão de desenvolvimento dos países periféricos, e a necessidade de o Estado tornar-se indutor de qualidade da educação são preceitos assumidos pela reforma de 1996.

Em termos da dualidade histórica entre o caráter propedêutico e profissionalizante do ensino médio, a LDB de 1996, atualmente em vigor, posiciona-se a favor do primeiro e o decreto do governo federal nº 2.208, de 1997, determina que a formação técnica deve ser oferecida separadamente do ensino médio regular. A regulamentação produzida pelo texto da LDB de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio serão apresentados detalhadamente no item “A reforma do ensino médio” no presente capítulo.

Conclui-se que a constituição histórica do ensino médio brasileiro apresentou uma trajetória tortuosa, muito afeita às condições sócio-político-econômicas que se apresentaram. De qualquer forma, ressalta-se o caráter elitista característico dos primórdios da educação secundária no Brasil, que vinculava esta etapa educacional aos requisitos para ingresso no ensino superior. Outro aspecto a considerar é o quanto a educação secundária tem sido

colocada a serviço das demandas das lógicas produtivas, uma vez que os momentos históricos marcados pela expansão das atividades econômicas no Brasil produziram impactos sobre as finalidades desta etapa educacional, especialmente no que diz respeito ao enfoque conferido ao trabalho. As perspectivas de “trabalho” apresentam-se historicamente vinculadas à proposta educacional do ensino médio, de modo que o projeto laboral vislumbrado para os concluintes desta etapa educacional parece condicioná-la, produzi-la em seus aspectos mais relevantes e em suas prioridades.

2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ENSINO MÉDIO PRIVADO NO BRASIL

De modo a nos apropriarmos da história da implantação da educação escolar formal no Brasil, são apresentados a seguir os oito períodos ao longo dos quais esta se desenvolveu, segundo Berger (1977, *apud* RHODEN, 1985): o monopólio jesuítico, que perdurou pelos primeiros duzentos e dez anos da colonização brasileira; os ensaios de secularização, constituídos por tentativas de implantação dos preceitos educacionais iluministas europeus no Brasil a partir das reformas pombalinas; a reconstrução e academização, iniciadas com a chegada da família real ao Brasil, com a reativação dos estabelecimentos jesuíticos e a implantação de cursos superiores; o abandono público e a fase áurea da iniciativa particular, iniciados pela transferência da responsabilidade pelo ensino primário e secundário às Províncias, que não tinham condições de absorver esta demanda; as reformas consecutivas e desconexas, realizadas a partir da Proclamação da República, marcadas pelas tentativas de “importar” teorias pedagógicas ao sistema brasileiro de forma descontextualizada; o ensaio de democratização, iniciado nos anos trinta do século XX como uma tentativa de expansão do acesso à educação para as camadas populares; a expansão de um sistema educacional alienado da realidade, caracterizada por uma fase de renovação pedagógica nos textos legais que não correspondeu às demandas educacionais brasileiras e, por fim, a aproximação educacional das necessidades globais, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, evidenciando a tentativa de aproximar o sistema educacional ao mundo produtivo.

Ao evocarmos a história da escolarização, quatro instâncias desenvolvem um papel fundamental neste processo, segundo Lombardi *et al* (2005): o Estado, responsável por estender o bem comum a todos; a família, grupo primário e naturalmente imbuído de papel educacional; a iniciativa privada, que complementa a cobertura educacional estatal; e a Igreja,

lugar do poder espiritual, que se ocupa da formação moral dos indivíduos. Ao Estado cabe atender o direito de todos à educação, uma vez que a cidadania não pode ser exercida sem o desenvolvimento das capacidades cognitivas do homem. Como o Estado não pode obrigar aos indivíduos algo que lhes cabe como direito, a educação passa a ser um serviço público e gratuito, “teoricamente” acessível a todos os cidadãos, de modo que a intervenção estatal deve garantir a todos o direito de aprender.

Ainda de acordo com esses autores, a iniciativa privada liga-se à educação escolar a partir do princípio da liberdade associado ao da propriedade, direitos garantidos constitucionalmente (LOMBARDI *et al*, 2005). Se a educação pública apoia-se sobre o direito de todos de aprender, o direito relativo à iniciativa privada é a liberdade de ensinar, inclusive coisas diferentes daquelas ensinadas em outros estabelecimentos, desde que alguns elementos educacionais comuns sejam atendidos e que este “diferencial” esteja em consonância com os preceitos democráticos do Estado brasileiro. Deste modo, a lei permite que o serviço educacional, sob controle legal, seja oferecido pela iniciativa privada.

Antes da organização das instituições escolares no Brasil, os filhos das elites nacionais eram introduzidos nas primeiras letras nas casas de seus pais. A educação escolar familiar relaciona-se às tradições patriarcais e coloniais brasileiras. No entanto, os filhos de outros segmentos sociais permaneceram sem acesso à educação institucionalizada, dada a ausência de uma rede escolar. Vale lembrar que é apenas em 1824 que o texto constitucional brasileiro prevê o direito de todo cidadão à educação primária, o que evidencia que as desigualdades educacionais no Brasil têm origem nos primórdios de nossa história colonial.

A atuação da iniciativa privada na educação deu-se de forma ininterrupta ao longo da história brasileira, especialmente através da escola confessional (ALVES, 2009). Mesmo quando subvencionadas parcialmente pelo poder público, estas escolas nunca se sujeitaram a princípios estatizantes. A Igreja sempre lutou pela vigência de seu modelo educacional e a liberdade constitucional da iniciativa em educação deve-se justamente à penetração da escola confessional no tecido social e político do Brasil.

No país, o primeiro estabelecimento de ensino foi fundado pelos Franciscanos na Bahia em 1553. Seguiram-se outros tantos inaugurados pelos jesuítas à medida que a presença do colonizador português expandia-se pelo território. Vale ter em mente que a Igreja Católica foi, durante anos, a única instituição a se estender por praticamente todo o país, o que a fez constituir laços com índios, grupos rurais e urbanos, conferindo poder às ordens religiosas. A partir de então, verificou-se uma enorme dificuldade e grande morosidade do Estado

brasileiro em implantar uma política educacional nacional, agravando as desigualdades de acesso à educação.

Durante a maior parte do período colonial (1500-1759), o ensino no Brasil ficou sob responsabilidade de Ordens Religiosas, sobretudo dos Franciscanos e dos Jesuítas. Com a criação das Capitânicas Hereditárias no século XVI, o governo português confiou à Igreja a responsabilidade pela instrução e os jesuítas iniciaram suas atividades propondo um modelo educacional voltado às necessidades coloniais, contemplando a aprendizagem profissional e agrícola. Embora no começo não houvesse distinção entre os ensinamentos oferecidos aos índios e aos filhos de colonos, os planos de estudo tornaram-se diferenciados com o passar do tempo. Em 1586, os jesuítas estabeleceram seu projeto educacional optando pelo trabalho junto ao ensino secundário, seguindo os preceitos do *Ratio Studiorum*, estabelecido em 1599, dedicando-se ao ensino das letras e artes. Esta orientação acabou por destinar o ensino jesuítico aos filhos das classes abastadas, sendo que este contava com financiamento público mesmo que fosse acessível a uma pequena parcela da população.

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, a escola pública começa a ser vagarosamente constituída e o ensino privado continua a ser oferecido por outros grupos religiosos, embora de forma limitada à abertura de alguns seminários, internatos e escolas paroquiais. A instalação do governo português no Brasil, em 1808, demarca um período de desenvolvimento do ensino superior, especialmente de cursos necessários à formação dos quadros administrativos públicos, e de escassos investimentos na educação primária e secundária.

Em 30 de junho de 1821, a Regência do Reino Português permite a qualquer cidadão a abertura de escolas de primeiras letras. O Estado, impotente para universalizar esta etapa do ensino, passa a dividir esta responsabilidade com a iniciativa privada. Segundo o decreto, a iniciativa privada pode ocupar-se das primeiras letras enquanto educação escolar, ressalvada a ocorrência de prejuízos públicos. A Independência do Brasil, proclamada em 1822, não alterou o “marasmo educacional” brasileiro, conforme Alves (2009), já que não representou uma alternância de classes no poder: a Corte foi substituída por intelectuais pertencentes à elite. Segundo Silva (1920), somente catorze anos após a proclamação da Independência o governo criou estabelecimentos de ensino secundário: o Liceu da Bahia, em 1836, e, no ano seguinte, o Colégio Dom Pedro II, que serviria de modelo às instituições privadas e provinciais. As classes populares permaneceram excluídas da escola secundária e, conseqüentemente, do ensino superior, devido às suas dificuldades de acesso à escola

primária. À época, a elite brasileira defendia apenas a expansão da escolarização primária como forma de manutenção da ordem social.

A Constituição de 1824 previa a formação de um sistema educacional nacional, com a abertura de escolas primárias em todas as cidades, colégios e liceus nas capitais e instituições de ensino superior nas grandes cidades. É com essa constituição, que reconhecia o direito de todo cidadão a uma educação primária, que tem início a estruturação do ensino público brasileiro. No entanto, as dificuldades financeiras reduziram os recursos estatais destinados à educação básica, sendo que apenas o ensino superior recebeu investimentos neste momento.

O Ato Adicional, publicado em 1834, descentraliza o sistema educacional brasileiro e desarticula o ensino primário e secundário, colocando a este a finalidade de preparação dos estudantes para o ingresso nas faculdades. A União passa a ocupar-se especialmente do ensino superior e as Províncias assumem a responsabilidade pelos níveis primário e secundário. No entanto, a escassez de recursos provinciais para organizar o ensino público abriu espaço para a iniciativa privada, que passou a oferecer o ensino, especialmente o secundário, financiado pelos pais dos alunos. A partir de então, as escolas secundárias privadas multiplicaram-se, acompanhando a expansão do ensino superior. A articulação das elites, do clero e dos intelectuais brasileiros, culmina na aprovação da Lei de Liberdade de Ensino pelo Imperador, em complemento ao Ato Adicional. Assim, consolida-se a livre iniciativa na educação por meio de uma escola privada autônoma em relação ao Estado, desde que submetida às instâncias de controle do ensino, que asseguravam a observação das normas regulamentares. Neste momento,

O ensino privado prossegue a sua expansão não somente pela má qualidade da escola pública, mas, sobretudo, por um amplo entendimento da sociedade de que a escola particular lhes oferecia perspectiva educacional culturalmente enriquecida, universalizada e prenhe de valores liberais (ALVES, 2009, p. 74).

No período entre 1860 e 1880 ocorreu uma forte organização em termos da fundação de colégios privados no país. Segundo Rhoden (1985, p. 55), “Excetuando o Colégio Pedro II, o que salvou de um completo naufrágio a instrução secundária do Império foi a iniciativa privada, através dos colégios confessionais ou não”. A baixa escolarização da população feminina, em grande parte analfabeta, passa a ser modificada a partir da criação de estabelecimentos privados exclusivos para este público.

A reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, ampliou ainda mais a liberdade de ensino, o que possibilitou a implantação de novas tendências pedagógicas e a liberdade de credo religioso dos alunos, instituindo-se definitivamente o pluralismo educacional no Brasil. A medida estimulou segmentos da sociedade e confissões religiosas diversas a abrir estabelecimentos escolares, dando continuidade à expansão da escola paga. Com a Proclamação da República, em 1889, a escola privada prosseguiu seu desenvolvimento, devido às dificuldades estatais de prover os recursos para a manutenção das escolas públicas e à sucessão de reformas educacionais ineficazes. O ensino privado ocupa os espaços deficitários de cobertura estatal, especialmente no caso das escolas secundárias. Além disso, consolidou-se a descentralização do ensino, característica do regime federativo então adotado.

Segundo Alves (2009), o fim da República Velha (1889-1930) apresentou uma configuração sócio-política que revigorou o poder da Igreja, o que culminou em novas medidas favoráveis à educação privada. Em 1934, é aprovada a ajuda financeira às escolas privadas e confessionais e a liberdade de organização de um sindicato para as escolas católicas. Os direitos conquistados pelo ensino privado foram mantidos nas reformas realizadas a partir de então, como na promulgação da Constituição de 1946 (ALVES, 2009).

O regime militar favoreceu enormemente a iniciativa privada no campo educacional, pois os agentes do golpe de Estado de 1964 tinham afinidades político-ideológicas com os grupos que defenderam o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de orientação privatista (CUNHA, 2007). A primeira LDB teria favorecido os interesses privados por atribuir aos conselhos de educação competências antes concentradas em cargos executivos. A nomeação dos membros desses conselhos teria sido influenciada por pressão e articulação privadas. Além disso, as isenções tributárias conquistadas pelas escolas confessionais desde a Constituição de 1946, ampliadas posteriormente, favoreceram sua ampliação de capital (CUNHA, 2007).

Entre as décadas de 1950 e 1960, o crescimento da classe média e a incapacidade das escolas confessionais de atenderem a esta demanda contribuíram para que grupos empresariais e grupos de educadores passassem a investir na educação básica, abrindo espaço para uma vertiginosa expansão do ensino privado a partir de 1970. A partir dos anos noventa, o “boom” do ensino privado estende-se também à educação superior. Na segunda metade da década de 1990, já no governo Fernando Henrique Cardoso, a promulgação da LDB reconheceu, pela primeira vez na legislação brasileira, a possibilidade de lucro para as instituições privadas de ensino: as particulares, no sentido estrito, definidas por oposição às instituições privadas sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas). Para

Cunha (2007), esta proposta concretizou a substituição do capitalismo patrimonial pelo capitalismo concorrencial, no qual o investimento deixaria de usufruir de condições privilegiadas, quando comparadas às de outros setores econômicos. Enfim, para o autor, “(...) a finalidade educacional não seria justificativa aceitável pelo Mercado para diferenciá-la das produtoras de outras mercadorias. Ou seja: a concepção mercantil da educação implicaria a supressão de privilégios para os investimentos na sua produção e comercialização” (CUNHA, 2007, p. 816). As entidades com fins lucrativos passaram a ser regidas pelos estatutos das sociedades mercantis, especialmente quanto aos encargos fiscais e trabalhistas.

Atualmente, a relação entre o Estado brasileiro e o ensino privado vem passando por mudanças, caracterizadas pela crescente intervenção estatal sobre estes estabelecimentos de ensino (ALVES, 2009). Para o autor, que destaca a contribuição histórica do ensino privado à educação brasileira, esta intervenção extrapola as atribuições constitucionais, considerando o que reza o artigo 209 da Constituição Federal de 1988: *o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: cumprimento das normas gerais da educação nacional; autorização e avaliação de qualidade pelo poder público* (ALVES, 2009).

Enfim, o ensino privado no Brasil teve uma incontestável participação na história da escolarização, especialmente no que se refere ao ensino secundário. Este fato consolidou o caráter elitista desta etapa educacional, uma vez que a abertura de escolas públicas secundárias foi muito gradativa, bastando termos em conta que a instituição do direito à educação primária a todos os cidadãos só foi garantida em 1846. Durante o período Imperial, a instrução secundária ficou praticamente por conta da iniciativa privada e mesmo com o advento da República e com a descentralização do ensino, a democratização da escola secundária tardou a acontecer.

Na verdade, o desafio de universalização do ensino médio como etapa final da educação básica está colocado ao nosso país até os dias atuais. Enquanto as reformas educacionais dos séculos XIX e XX oscilavam quanto às finalidades propedêutica e profissionalizante da escola média, a educação secundária privada foi se consolidando como um espaço de preparação das elites brasileiras para o ingresso no ensino superior e, conseqüentemente, para o exercício de papéis profissionais e políticos de maior prestígio social. Cabe questionar se o ensino privado ainda oferece um modelo educacional pautado pelas expectativas profissionais elitistas.

2.3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Aprender para a vida. Esta é a filosofia básica da reforma do Ensino Médio que o Ministério da Educação (MEC) vem implementando no País. A reforma começou com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Um dos pontos principais da reforma é a separação da Educação Profissional do ensino regular. A partir de agora, a formação técnica é um complemento da Educação geral e não um pedaço dela. Com essa mudança, o ensino profissional pode ser cursado ao mesmo tempo que o Ensino Médio, mas o aluno tem que fazer os dois cursos para receber o diploma (FOLHA DE SÃO PAULO, 19/8/99).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, o parecer nº 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e a resolução nº 03/98 do mesmo órgão lançaram as disposições legais para o ensino médio no Brasil em sua perspectiva atual. A União coordena a política nacional de educação em colaboração com Estados e Municípios e entre suas incumbências estão estabelecer as competências e diretrizes para a educação infantil, ensino fundamental e médio, de modo a assegurar “formação básica comum”. Sendo assim, estabeleceu-se que o currículo do ensino médio deve conter uma “base nacional comum” e uma “parte diversificada”, a partir da qual as escolas devem privilegiar necessidades locais, observando aspectos culturais, sociais e econômicos. Integram a formação básica comum o estudo de língua portuguesa e matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, assim como educação física e arte. Na parte diversificada do currículo está o ensino de pelo menos uma língua estrangeira, a ser escolhida pela comunidade escolar.

A lei instituiu que o ensino médio é parte da educação básica (Art. 21), devendo o Estado prover sua progressiva universalização e gratuidade, convertendo o acesso a esta etapa educacional em direito de todo cidadão. A formação técnica de nível médio pode ser oferecida de modo concomitante ou subsequente ao curso, desde que sem prejuízo do cumprimento da carga horária prevista. O texto legal vincula a educação escolar ao “mundo do trabalho” e à prática social, conforme observa-se nos artigos 2º e 22º, que fazem referência aos princípios e fins da educação nacional e às finalidades da educação básica:

Art. 2º: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 22º: A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, LDB 9.394/96).

A preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania são prioridades eleitas pela legislação vigente, além do “pleno desenvolvimento do educando”. O texto legal argumenta que a dualidade propedêutico/profissionalizante presente em textos anteriores foi superada a partir da eleição do mundo do trabalho como o contexto mais importante da experiência curricular. A cidadania é outro contexto a ser destacado, mas a centralidade do trabalho é evidente.

As seguintes diretrizes são estabelecidas no Art. 27. em relação aos conteúdos curriculares da educação básica:

- I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III – orientação para o trabalho;
- IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (BRASIL, LDB 9.394/96).

A LDB 9.394/96 propôs o fim da profissionalização compulsória do “2º grau” e concebeu três interpretações para o contexto educacional nas diretrizes curriculares para o ensino médio (BRASIL, 1999, v. 1): a) trabalho; b) cidadania e c) vida pessoal, cotidiana e convivência. As finalidades do ensino médio estabelecidas pela referida lei são:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos 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 às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, LDB 9.394/96).

Deste modo, ao final do ensino médio, o educando deve demonstrar, conforme Art. 36, parágrafo 1º:

- I – o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, LDB 9.394/96).

O currículo do ensino médio deve ser organizado de modo a contemplar a formação geral do educando e a preparação para o trabalho sob a forma do desenvolvimento de

competências amplas, pois a formação tecnológica é que deve dar conta de aspectos técnicos da formação profissional. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica habilitam os educandos ao prosseguimento dos estudos na educação superior, diferentemente do que constava em textos anteriores à reforma de 1996. A própria “formação geral” de que trata a legislação do ensino médio já é considerada “preparação para o trabalho”, pois qualquer competência requerida pelo mundo do trabalho é um refinamento das competências básicas, segundo o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 1999).

Os PCNEM foram propostos a fim de difundir os princípios da reforma curricular proposta pela LDB de 1996. O texto do documento faz referência às dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho enquanto modos de integração dos alunos ao mundo contemporâneo. Propõe-se um novo “perfil” para o currículo do ensino médio tendo em vista as competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta. Tomando os conceitos de contextualização e interdisciplinaridade, objetiva-se dar significado ao conhecimento escolar, evitar a compartimentalização do mesmo e incentivar a capacidade de raciocinar e aprender.

As justificativas apresentadas para o estabelecimento de novas diretrizes curriculares relacionam-se a fatores econômicos, suscitados pela ruptura tecnológica característica da terceira revolução técnico-industrial, e às “mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral” (PCNEM, 1999, p.5). O texto dos PCNEM apresenta um breve histórico das finalidades do ensino médio e das relações destas com os diferentes períodos de desenvolvimento tecnológico do país: entre os anos de 1960 e 1970, privilegiou-se a formação de especialistas em operação de maquinários e em direção de processos produtivos, considerando o nível de industrialização naquele período. No entanto, a década de 1990 e o volume de informações produzidos pelo uso de novas tecnologias trazem desafios à formação dos cidadãos: esta “(...) deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (PCNEM, 1999, p. 5). Deste modo, propõe-se a formação geral no ensino médio.

Conforme mencionado anteriormente, o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais defende que o ensino médio integra as finalidades antes dissociadas de preparação para o trabalho e de preparação para o prosseguimento dos estudos, pois possibilita “formação de todos para todos os tipos de trabalho” (1999, p.10). Um argumento proposto no texto é que essa dissociação deixa de se produzir porque as competências exigidas atualmente para o trabalho coincidem com as competências desejáveis à formação geral. É possível ler

A centralidade do conhecimento nos processos de produção e organização da vida social rompe com o paradigma segundo o qual a educação seria um instrumento de “conformação” do futuro profissional ao mundo do trabalho. Disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas, condições até então necessárias para a inclusão social, via profissionalização, perdem a relevância, face às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social (PCNEM, 1999, p. 11).

Ainda segundo o texto, este novo modo de gerir o conhecimento confere à educação uma autonomia sem precedentes, sendo que “Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção” (PCNEM, 1999, p. 11). Assim, recoloca-se o papel da educação enquanto elemento de desenvolvimento social, capaz de fazer frente às desigualdades. A formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico também são alçados ao *status* de prioridade na formação de nível médio.

O texto ainda dá destaque às contribuições da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS *et al*, 1997) incorporadas nas determinações da LDB de 1996: a educação deve cumprir um triplo papel (econômico, científico e cultural) e deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. A rapidez do desenvolvimento científico e tecnológico sustenta a importância de uma educação geral com possibilidade de aprofundamento em determinada área, justificando o “aprender a conhecer”. Já o “aprender a fazer” diz respeito ao desenvolvimento de habilidades que capacitem os sujeitos a enfrentar novas situações, privilegiando a aplicação da teoria à prática e enriquecendo a vivência da ciência e da tecnologia no social. Por fim, o “aprender a conviver” e o “aprender a ser” dizem respeito à formação integral da pessoa enquanto cidadã e são resultantes da integração das aprendizagens anteriores. Seguindo estes preceitos, observa-se que o texto dos PCNEM valoriza os aspectos afetivos e criativos presentes no ato de aprender, já que “(...) A integração das cognições com as demais dimensões da personalidade é o desafio que as tarefas de vida na sociedade da informação e do conhecimento estão (re)pondo à educação e à escola” (1999, p. 12). Estas necessidades demandam uma proposta pedagógica que não se limite à transmissão de informações, conforme o coordenador geral de ensino médio do MEC esclarece:

Formar indivíduos que se realizem como pessoas, cidadãos e profissionais exige da escola muito mais do que a simples transmissão e acúmulo de informações. Exige experiências concretas e diversificadas, transpostas da vida cotidiana para as situações de aprendizagem. Educar para a vida requer a incorporação de vivências e a incorporação do aprendido em novas vivências (PEREIRA, 2000, *apud* KUENZER, 2001, p.121).

As “coincidências” entre as competências a serem desenvolvidas no processo educacional e as competências requeridas pelo atual modo de produção são conciliadas, no texto legal, com ideais do humanismo e da diversidade. Trata-se do que foi denominado de “reposição do humanismo”, conciliando-o com a tecnologia, atendendo a finalidades produtivistas e personalistas.

A prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de políticas, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de aprendizagem, os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB, organizados sob três consignas: sensibilidade, igualdade e identidade (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 62).

É importante compreender de que modo o texto legal define tais consignas na medida em que elas devem ser tomadas como “fundamento” das ações pedagógicas e administrativas. A estética da sensibilidade valoriza “(...) a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente” (PCNEM, 1999, p. 62). Trata-se de uma alternativa à padronização característica dos modelos da revolução industrial, uma vez que a criação e a beleza haviam sido banidas pela “moralidade industrial taylorista”. Diversão, alegria e senso de humor devem ser integrados à escola.

(...) a estética da sensibilidade quer também educar pessoas que saibam transformar o uso do tempo livre num exercício produtivo porque criador. E que aprendam a fazer do prazer, do entretenimento, da sexualidade, um exercício de liberdade responsável (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 63).

A qualidade e a busca de aprimoramento constantes são outros atributos valorizados por esta concepção estética. Conforme lê-se no texto dos PCNEM, “Ambos, qualidade e aprimoramento, associam-se ao prazer de fazer bem feito e à insatisfação com o razoável quando é possível realizar o bom, e com este, quando o ótimo é factível” (BRASIL, 1999, p.62). A estética da sensibilidade alia-se às dimensões éticas e políticas da educação, pois promove “a crítica à vulgarização da pessoa, às formas estereotipadas e reducionistas de

expressar a realidade, às manifestações que banalizam os afetos e brutalizam as relações pessoais” (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 63).

A política da igualdade diz respeito ao reconhecimento dos direitos humanos e ao exercício dos direitos e deveres do cidadão. Participação, equidade no acesso à educação, qualidade, solidariedade, senso de responsabilidade, respeito pelo outro e pelo público, combate ao preconceito e respeito ao Estado de Direito constituem palavras de ordem na perspectiva da política da igualdade. Estes devem ser os fundamentos da preparação do estudante para a vida civil, aliados à reflexão ética e à valorização das atitudes responsáveis. Padrões mínimos de qualidade do ensino e atendimento prioritário dos interesses da maioria dos alunos também constituem elementos vinculados à política da igualdade. Aliás, esta deve compor conteúdos de ensino nas ciências, artes e nas linguagens através da reflexão sobre os direitos humanos e dos comportamentos adequados à ordem social e democrática.

Reconhece-se que a educação é um processo de construção de identidades e que não basta, portanto, transmitir valores morais, mas “(...) criar as condições para que as identidades se constituam pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade (...)” (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 66). Almeja-se a formação de pessoas autônomas, responsáveis e solidárias. Esta formação supera a moralidade dos valores abstratos e prescinde do desenvolvimento de

(...) conhecimentos e competências intelectuais que dêem acesso a significados verdadeiros sobre o mundo físico e social. Esses conhecimentos e competências é que dão sustentação à análise, à prospecção e à solução de problemas, à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação (BRASIL, PCNEM, 1999, p. 67).

A construção de identidades comprometidas com a busca da verdade deve ser almejada por todas as ações, conhecimentos e competências cognitivas trabalhadas na escola média. O “novo humanismo” possibilita, segundo o texto, a integração da formação para o trabalho a um projeto mais ambicioso de desenvolvimento da pessoa humana. Os Parâmetros Curriculares julgam não oferecer diretrizes curriculares de um ensino utilitarista, justamente mediante o resgate das dimensões afetivas e lúdicas na aprendizagem. Em resumo, os princípios axiológicos que devem inspirar a composição do currículo são o fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca, a formação de valores, o aprimoramento como pessoa humana, a formação ética e o exercício da cidadania, segundo lê-se no texto dos PCNEM (1999).

2.4 A CRÍTICA À REFORMA

Embora a reforma do ensino médio tenha incorporado aspectos longamente aspirados por educadores brasileiros, a perspectiva pedagógica adotada tem sido amplamente criticada por sua identificação com as demandas do mundo produtivo. Trata-se da crítica tecida por Zibas (2005) ao apontar que a interdisciplinaridade, a autonomia da escola para a definição do currículo, a valorização do protagonismo juvenil e a preparação para o trabalho e cidadania foram contempladas no texto reformista, embora articuladas aos objetivos da pedagogia das competências, que prioriza a construção de um “profissionalismo” desejável às necessidades da produção. Assim, a centralidade do trabalho no que se refere às políticas para o ensino médio não parece ter sido posta em questão com a reforma, conforme Lopes (2002).

Embora as reformas apontem a necessidade de educar para a vida, seus objetivos referem-se ao “eficientismo social” à medida que “... a vida assume uma dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico, em detrimento de sua dimensão cultural mais ampla” (LOPES, 2002). Trata-se de um dos pontos de hibridismo da escrita dos documentos, já que as competências entendidas como necessárias ao desenvolvimento humano coincidem com as competências necessárias à lógica da produção.

Como a esfera da produção passa a exigir competências superiores, associadas ao pensamento mais abstrato, à realização simultânea de tarefas múltiplas, à capacidade de tomar decisões e de solucionar problemas, à capacidade de trabalhar em equipe, ao desenvolvimento do pensamento divergente e crítico, a formação não pode se limitar a competências restritas ou aos desempenhos previstos nos antigos objetivos comportamentais. Os princípios do construtivismo e da perspectiva crítica são então associados a princípios eficientistas e a princípios do progressivismo como forma de projetar a formação de competências mais complexas, mas ainda assim marcadas pela formação de desempenhos (LOPES, 2002, p. 138).

Enfim, Lopes (2002) conclui que o currículo segue pautado pela perspectiva de inserção social e de atendimento às demandas do mercado de trabalho, sem contemplar adequadamente uma formação cultural geral. Assim, permanecem os vínculos da educação ao mundo produtivo, sem um questionamento do projeto de construção deste. Aliás, Teixeira (1999) afirma que a aproximação entre a educação e o mundo do trabalho é tão evidente na reforma de 1996 que “Inova-se o conceito de educação, introduzindo o componente trabalho como princípio educativo e como elemento que detém estreita relação com a educação geral e a conservação do conhecimento” (p. 97). Frigotto (2006) também problematiza a relação

imediatista entre educação e trabalho no ensino médio ao propor que o estudante deve ter desenvolvida sua capacidade analítica dos processos técnicos característicos do sistema produtivo, mas também das relações sociais que regulam a distribuição da riqueza. No entanto, as reformas dos anos 1990 buscam uma mediação da educação com as novas formas do capital globalizado e da produção flexível, contribuindo para a formação de um “cidadão produtivo”, adaptado, adestrado e treinado, conforme conclui Frigotto (2006).

A escolha do referencial da “pedagogia das competências”, para Saviani (2007), sinaliza a concepção de que cada um é responsável por seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho, ideologia típica de uma sociedade que não garante aos indivíduos a satisfação de suas necessidades de sobrevivência e que mascara as reais causas da retração do mercado de trabalho, ou seja, as contradições do mundo capitalista. Assim, esta satisfação deixa de ser um compromisso coletivo para tornar-se responsabilidade individual e esta perspectiva pedagógica acaba por “poupar” o modo de produção capitalista do questionamento acerca das desigualdades que produz.

Segundo Souza (2008), o uso de termos como flexibilização, diversidade, identidade, instabilidade, mercado de trabalho, pós-modernidade, globalização e empregabilidade no texto reformista sugere que a educação não deve ocupar-se do desvelamento das contradições intrínsecas ao modo de produção capitalista, mas preparar os indivíduos para adequarem-se a esta “realidade” sem questionamentos. Aceitando o atual desenvolvimento das forças produtivas, resta à escola instruir bem as pessoas a assimilar mudanças e serem autônomas em suas escolhas. Deste modo, a escola deixa de ser um lugar de debate sobre as desigualdades sociais, contribuindo para que se diluam

as expectativas de se olhar o mundo por outro viés, de se contestar o que parece instituído e único, de se efetivar a organização coletiva que transcenda aos ideais personalistas, subjetivistas e/ou produtivistas, mas que apontem no sentido da construção de projetos sociais emancipadores. É por isso que a pauta do ensino se desenha com vistas à construção de competências, noção de raiz essencialmente individual, identificável nas ações práticas da vida, seja na dimensão das relações em geral, seja especificamente no âmbito do trabalho, quando ganham significados bastante peculiares (RAMOS, 2002, p. 135).

A eleição de *trabalho* e *cidadania* como princípios educacionais na reforma do ensino médio demanda que se atente para o sentido atribuído a estas palavras neste contexto. Segundo Ramos (2002), o trabalho como princípio educativo é abordado, no texto reformista, apenas como trabalho assalariado, e não como ação por meio da qual o homem transforma a natureza e se relaciona com os outros homens na produção de sua própria existência. Desta

concepção de trabalho submetido aos interesses da acumulação capitalista decorre a concepção de cidadania presente nos documentos da reforma:

Diante da instabilidade contemporânea, a cidadania não é resgatada como valor universal, mas como a cidadania possível, conquistada de acordo com o alcance dos próprios projetos individuais e segundo os valores que permitam uma sociabilidade pacífica e adequada aos padrões produtivos e culturais contemporâneos (RAMOS, 2002, p. 140).

De fato, o texto da reforma aproxima a condição de “cidadania” à inserção no mundo do trabalho, conforme se observa na seguinte finalidade do ensino médio definida na LDB (1996): “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Estar capacitado a ingressar no mercado de trabalho e manter-se nele parece equivaler à conquista de cidadania e estas são finalidades de que o ensino médio deve dar conta. Segundo Faleiros (2005), com a reforma de 1996,

a escola é convocada a assumir o seu papel de principal espaço de formação para uma cidadania de “qualidade nova”, buscando-se a conformação técnica e ético-política de acordo com os princípios hegemônicos da sociabilidade capitalista, a qual requer uma educação baseada nos pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da flexibilização do trabalho, um modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação da participação política (FALEIROS, 2005, p.211).

Vieira (2009) critica a formulação dos PCN para os níveis fundamental e médio pela incipiente participação dos educadores neste processo, o que inviabilizou a construção coletiva dos parâmetros para a escola básica. Esta falta de envolvimento da comunidade escolar na elaboração da reforma parece ter contribuído para que seus pressupostos não fossem transpostos para a práxis educativa, segundo a autora. Deste modo, a competitividade quanto aos índices de aprovação nos vestibulares tem orientado não apenas o fazer pedagógico das escolas particulares, mas também das instituições de ensino público, que não experimentam uma prática orientada pelos PCNEM, mas dedicam-se ao ensino propedêutico. Mantém-se, assim, uma prática conteudística, instrumentalizante, cujo enfoque disciplinar destoa das propostas de reforma, conforme a autora avalia.

Quanto ao texto da LDB referente ao ensino médio, Demo (1997) afirma que a concepção de “ensino” ainda é o modelo que pauta a legislação. O autor observa que a LDB refere-se à “educação infantil”, mas ainda mantém os termos “ensino fundamental e médio”.

O texto parece vacilar entre cidadania e preparação para o trabalho enquanto finalidades da educação deste nível, mas Demo (1997) refere que há um privilégio deste. Ainda segundo o autor, a visão de educação da LDB não ultrapassa a do mero ensino, reduzindo a “aula” ao protótipo da educação escolar. A crítica oferecida é que a LDB ainda é do tempo em que o conhecimento era “adquirido”, à revelia das teorias modernas que o tomam enquanto processo reconstrutivo.

Evidencia-se que há poucas pesquisas que se propuseram acompanhar as repercussões da reforma de 1996 no cotidiano escolar. Dessa forma, torna-se importante questionar se os professores atuantes no ensino médio conhecem a trajetória de constituição desta etapa educacional no país e se problematizam sua prática tendo em vista as finalidades da mesma. A busca de dados acerca da prática educacional do ensino médio na escola particular revelou-se desafiante, de modo que a publicação de textos a este respeito é quase inexistente¹. Feitosa (s/d.) defende a necessidade de investigações sobre o cotidiano escolar como forma de entender o real movimento proposto pela reforma de 1998. Segundo o autor, o ensino médio ainda é uma ilha desconhecida no cenário educativo brasileiro após as reformas educativas dos anos de 1990.

2.5 ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: CONTORNOS ATUAIS

A Constituição Federal estabelece que é dever do Estado garantir a progressiva universalização do ensino médio gratuito, conforme a Emenda Constitucional nº 14/96, que substituiu a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio, constante anteriormente no texto constitucional. No entanto, as recentes políticas de financiamento da escola média pública não têm permitido a consecução do preceito constitucional, já que a criação do FUNDEF² concentrou recursos para garantir o acesso ao ensino fundamental,

¹ Foi realizada a busca de artigos, teses e dissertações a respeito da escola média privada brasileira em diversas bases de dados como *scielo*, banco de teses da *capes*, portal de periódicos, *google* e *google* acadêmico ao longo de 2008, 2009 e início de 2010. Observou-se que os artigos referentes ao ensino privado remetem especialmente à discussão acerca da relação entre público e privado na educação nacional e acerca das disparidades entre as escolas assim regimentadas. Cabe indagar a razão pela qual há tão pouca discussão acerca das práticas pedagógicas da educação básica privada brasileira. Observa-se, no entanto, maior oferta de publicações relacionadas ao ensino superior privado no Brasil.

² Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

afetando indiretamente o ensino médio, que contou com escassos recursos. Esta distorção no volume de investimentos só foi reavaliada com a promulgação do FUNDEB³ no ano de 2007.

Historicamente, o ensino médio não costuma ser o alvo preferencial das políticas públicas em educação. O investimento na educação básica correspondente às séries do ensino fundamental sempre teve destaque, tendo em vista a história da escolarização brasileira. Zibas (2005) assinala que somente com o FUNDEB tornou-se possível “(...) a inusitada criação de uma fonte estável de recursos para a escola média, que tem, historicamente, sobrevivido apenas à sombra do financiamento do ensino fundamental ou (...) atrelada à insegurança e ao alto custo dos empréstimos internacionais”. Embora o FUNDEB tenha entrado em vigor no início de 2007, ainda há críticas referentes ao que Oliveira (2008) denomina o “desprezo estatal” pelo financiamento da última etapa da educação básica.

Ainda em relação ao financiamento da escola média pública, Gomes e Morgado (2007) apontam que a análise dos dados contábeis do ano de 1998 levou à conclusão de que o valor médio da despesa aluno/ano no ensino médio era muito inferior ao do ensino fundamental. Os autores referem que a apuração do gasto público por aluno do ensino médio, em 1999, correspondeu a 93,1% do valor para o ensino fundamental. Deste modo, o ensino médio era mais “barato” que o fundamental. Esta escassez de recursos se acentuou com a acelerada expansão de matrículas na escola média a partir da década de 1990. Porém, o gasto público anual por aluno no ensino médio começou a crescer a partir de 2002, quando superou o investimento nas séries iniciais do ensino fundamental em 12,3%. No entanto, é evidente que o poder público negligenciou por longos anos o financiamento da escola média.

Embora as matrículas no ensino médio no Brasil tenham sido sempre “constrangedoras” em relação a outros países, inclusive os latinos, conforme Zibas (2005), elas vêm aumentando nos últimos anos em decorrência das políticas estaduais de incremento de vagas. O crescimento no atendimento deu-se principalmente nas redes públicas municipais e estaduais, sendo que a rede estadual respondia pela oferta de 85,2% das vagas em 2005. Segundo dados do INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, entre os anos de 1985 e 1997, a taxa de crescimento de matrículas na rede municipal foi de 173,6%; na rede estadual o percentual de acréscimo atingiu 160,9%, enquanto na rede particular este crescimento foi de 26,2%.

Oliveira (2008) destaca que embora o ensino médio esteja longe de ter garantida sua universalização, verificou-se um crescimento de 135% no número de matrículas entre 1992 e

³ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

2007, acompanhado por um crescimento contínuo das matrículas de jovens entre 15 e 17 anos. Em 1992, o percentual de jovens nesta faixa etária matriculados era de cerca de 43%; em 2005, este percentual atingiu quase 52%. Assim, tem-se verificado, ainda que lentamente, uma diminuição na distorção série/idade no ensino médio. No entanto, o índice de escolarização líquida da população de 15 a 17 anos ainda não ultrapassa 25%, índice muito inferior a vários países da América Latina (BRASIL, PCNEM,1999, p. 6).

No Brasil, o número de matrículas no ensino médio no ano de 2005 alcançou 9.031.302. A rede estadual de ensino concentrou 85,07% do total de alunos matriculados, enquanto 0,76% deles estavam matriculados em instituições federais, 2,01% estavam matriculados na rede municipal e 12,15% estudavam na rede privada naquele ano. A representatividade da rede estadual e da rede privada de ensino no Brasil e no Rio Grande do Sul são semelhantes. Enquanto no Brasil o número de alunos de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio corresponde a 51,9% do total, no Rio Grande do Sul este número representa 62,2% do total, o que sugere que o estado tem menor distorção idade/série em comparação aos números nacionais (dados referentes ao ano de 2005, fornecidos pelo INEP). Um aspecto importante a considerar em termos da desigualdade na cobertura da educação média no Brasil é a concentração das matrículas em áreas urbanas, que atinge quase 99% do total de matrículas no país, segundo Rodríguez e Herrán (2000).

No Rio Grande do Sul, o número de matrículas no ensino médio no ano de 2005 atingiu 473.182 (a distribuição por dependência administrativa é apresentada na tabela 1). Verifica-se que a rede privada sucede a rede estadual de ensino em relação ao número de matrículas no estado. A tabela 2 apresenta, por sua vez, a variação de matrículas por dependência administrativa entre os anos de 1991 e 2006, evidenciando a franca expansão de vagas de ensino médio na rede estadual.

Tabela 1 – Matrículas no ensino médio por dependência administrativa no Rio Grande do Sul

Ano: 2005	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Número de matrículas	4.991	405.224	6.388	56.578
Percentual de representatividade	1,05%	85,6%	1,35%	12%

Fonte: Censo Escolar 2005.

Tabela 2 – Matrículas no ensino médio por dependência administrativa de 1991 a 2006 no Brasil

Matrículas no ensino médio	Percentual de variação
----------------------------	------------------------

por dependência administrativa	1991	2006	entre 1991 e 2006
Federal	103.092	67.605	- 34,42%
Estadual	2.472.964	7.584.391	206,69%
Municipal	177.000	186.000	5,08%
Privada	1.019.374	1.068.734	4,84%

Fonte: Censo Escolar 2007.

A expansão de vagas para o ensino médio na escola pública e privada mostrou tendências desiguais entre 1965 e 2005. Cunha (2007) analisou os números oficiais de matrículas na educação básica nas redes pública e privada neste período, a partir de dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Ministério da Educação (MEC). O autor concluiu que o ensino público correspondente ao que hoje denominamos “educação básica” cresceu, entre 1965 e 2005, de 5,9 para 38,1 milhões de alunos. Já o número de alunos atendidos pelo ensino privado aumentou de 1,8 para 4,4 milhões no mesmo período. Estes números revelam que as escolas públicas tinham um efetivo discente, em 2005, igual a 6,5 vezes o de 1965. Já os números da escola privada demonstram que, de 1965 a 2005, seu alunado cresceu 2,4 vezes.

Ainda segundo Cunha (2007), no ensino primário e fundamental, a proporção de alunos das escolas públicas sobre o total do alunado manteve-se ao longo dos anos: de 86,7% no primário, em 1965, a 89,9% no fundamental, em 2005. No entanto, no nível médio, o crescimento da participação do setor público foi de grande intensidade: dos 41,2% do ensino médio (ginásio e colégio), de 1965, aos 87,8% do ensino médio de 2005. O setor privado, por sua vez, permaneceu com o mesmo contingente discente no ensino médio neste período, alcançando cerca de um milhão de alunos, chegando mesmo a apresentar um pequeno decréscimo de matrículas no decênio 1995/2005. O setor público, ao contrário, incorporou mais de sete milhões de alunos ao ensino médio. Este aumento da demanda de vagas, segundo Cunha (2007), deve-se ao crescimento populacional, à urbanização e à elevação dos requisitos educacionais para os postos de trabalho.

Além do incremento numérico referente ao acesso ao ensino médio, dados citados por Abramovay e Castro (2003) dão conta de tendências de melhoria no aproveitamento dos alunos da educação básica. As autoras avaliam que a taxa de aprovação dos alunos no ensino médio passou de 71,6% para 75,8% entre 1996 e 2000, acompanhada por uma diminuição de reprovações (de 9,5% para 7,5%). Neste período, o número de alunos evadidos apresentou decréscimo de 18,9% para 16,7% do total de matrículas. As autoras destacam que embora os indicadores deem conta de um aumento no número de concluintes da educação básica, chegar ao ensino médio continua sendo um desafio, pois a cada 100 estudantes que ingressam no

ensino fundamental, 59 conseguem concluí-lo e apenas 40 finalizam o ensino médio. Verifica-se, portanto, um “afunilamento” na passagem do ensino fundamental para o médio, comprovado pelos seguintes números: enquanto 97% da população de 7 a 14 anos estava matriculada no ensino fundamental em 2006 (Censo Escolar, 2007), a porcentagem de alunos entre 15 e 17 anos matriculados no ensino médio neste ano não alcançava 52%.

Ainda em relação à distorção idade-série no ensino médio, Rigotto e Souza (2005) destacam que, em 2000, somente 1/3 da população em idade adequada conseguiu se matricular nesta etapa educacional, enquanto os 2/3 dos alunos restantes estavam provavelmente matriculados no ensino fundamental, em sua maioria, à noite (IOSCHPE, 2004, p. 143, *apud* RIGOTTO e SOUZA, 2005). Embora a taxa de distorção idade-série para o ensino médio apresente declínio, tendo passado de 55% para 49% entre 1999 e 2003, ela permanece muito elevada. Além disso, constata-se que 41,8% dos jovens entre 18 e 24 anos estão em séries adequadas para outras faixas de idade, conforme indicam as autoras. Sendo assim, a política de expansão das matrículas na escola média não é suficiente para a democratização desta etapa educacional no Brasil. Esta expansão precisa ser acompanhada por iniciativas de correção de fluxo ao longo do ensino fundamental e médio, de modo a evitar a repetência e evasão escolar. Neste sentido, a problematização acerca da qualidade da educação média e do atendimento das necessidades das camadas sociais ingressantes nesta etapa educacional precisa ser realizada com urgência, segundo as autoras.

A partir de 2005, iniciou-se uma retração nas matrículas no ensino médio nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Embora as regiões Norte e Nordeste tenham mantido o crescimento deste índice, registrou-se uma perda líquida global de 124.482 matrículas em relação a ano anterior. Em 2006, segundo dados do Censo Escolar publicados em 2007, as matrículas no ensino médio alcançaram 8.906.820. Suspeita-se que esta queda no número de matrículas se deva ao fato de que os governos municipais e estaduais estivessem “inflando” os números para se beneficiarem das verbas federais, conforme declaração do ministro da educação, Fernando Haddad, publicada no jornal *O Estado de São Paulo* (04/04/2006).

Mesmo que as taxas de crescimento das matrículas no ensino médio tenham caído de 52%, entre 1995 e 2000, para 9%, entre 2000 e 2006, Oliveira (2007) considera que os avanços em relação ao atendimento da população entre 15 e 17 anos no ensino médio seguem ocorrendo, uma vez que o percentual de crescimento de matrículas ultrapassou a porcentagem de crescimento populacional desta faixa etária. Para o autor, mesmo que a universalização do ensino médio ainda esteja distante, estamos próximos de atender toda a população da faixa

etária correspondente a esta etapa educacional. Precisamos nos ocupar, portanto, das questões referentes à qualidade da escola média brasileira e à problematização de suas finalidades.

A este respeito, Abramovay e Castro (2003) enfatizam que é imprescindível discutir quais os objetivos a serem alcançados na escola média e qual o modelo de educação que se deseja oferecer. As autoras comentam que “Considerando a tese de Tedesco (1998) de que a crise da escola, hoje, já não consiste no fato de que ela não cumpre adequadamente seus objetivos, mas no fato de que esses objetivos não são claros, é no ensino médio que esta situação é mais diretamente observável”. Ao apreciarem o panorama deste nível educacional na América Latina, Abramovay e Castro (2003) verificaram a ocorrência de “uma extrema perplexidade frente às perspectivas para o ensino médio” (p. 30). Conclui-se, segundo elas, que reformas estruturais se fazem necessárias, mas, ao mesmo tempo, há dificuldades para a realização das mesmas.

Braslavsky (2001), citada por Abramovay e Castro (2003), arrola pontos consensuais entre especialistas em relação à educação média nos continentes americano e europeu. Com relação ao contexto socioeconômico, as mudanças no mercado de trabalho têm obrigado jovens a permanecer mais tempo na escola. No entanto, os jovens das camadas populares encontram um modelo de escola que não foi originalmente desenhado para responder às suas necessidades. Assim, para Abramovay e Castro (2003), “(...) tanto na Europa quanto na América Latina, os descontentamentos com relação à educação média são generalizados, mas faltam diagnósticos claros especialmente sobre os problemas que afetam as escolas e os estudantes” (p. 54).

A expansão do ensino médio verificada nas últimas décadas e os avanços em relação ao acesso ao ensino fundamental constituem o panorama das políticas educacionais atuais. No entanto, mesmo que os números da escola média no Brasil mantenham-se em crescimento, as desigualdades de acesso permanecem e as diferenças qualitativas e estruturais entre diferentes regiões do Brasil e entre os domínios público e privado ainda são marcantes. Estas questões, juntamente com as recentes discussões acerca de novas modalidades de ingresso no ensino superior, precisam ser colocadas à escola média e à sociedade. Novas demandas apresentam-se ao ensino médio, decorrentes do avanço numérico de matrículas, do ingresso de novos contingentes populacionais na educação secundária e dos processos para seleção para os estudos em nível superior. Este trabalho visa contribuir justamente para a problematização das finalidades do ensino médio na escola privada, mas as reflexões propiciadas pelo presente estudo também oferecem subsídios para uma discussão mais ampla acerca da qualidade da escola média, da formulação de políticas para a juventude e da formação de professores.

2.6 O ENSINO MÉDIO E SUAS FINALIDADES

Uma iniciativa significativa em termos de conhecer as expectativas de alunos e professores quanto às finalidades do ensino médio foi a realização de uma pesquisa em escolas públicas e privadas, diurnas e noturnas, em 13 capitais brasileiras, com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Ministério da Educação (MEC)⁴, sob coordenação de Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro (2003). A pesquisa descreveu o ensino médio sob vários aspectos a partir das contribuições de alunos, corpo técnico-pedagógico e professores, sem, no entanto, analisar criticamente os dados coletados. De todo modo, a pesquisa contribui para que visualizemos as finalidades apontadas para esta etapa da educação básica por seus principais atores.

A pesquisa⁵ evidenciou diferenças entre as finalidades do ensino médio apontadas por alunos e professores. Os alunos indicaram a preparação para o curso superior como um dos principais objetivos desta etapa educacional, tanto em escolas públicas (para 50% dos estudantes) como nas particulares (para 70% dos entrevistados). Segundo as autoras, “(...) a maioria dos depoimentos aponta o ensino médio como continuidade do ensino fundamental, devendo dar oportunidade ao aluno de ingressar numa faculdade” (2003, p. 165). Neste sentido, acredita-se que “(...) o sucesso do egresso do ensino médio no mercado de trabalho tem como pré-requisito uma formação de nível superior” (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003, p. 178). A busca de um futuro melhor foi a segunda finalidade apontada pelos alunos, seguida pela preparação para o mercado de trabalho, ocorrência mais frequente entre alunos de escolas públicas.

Entretanto, a centralidade da preparação para o vestibular no ensino médio também recebeu críticas. Entre os professores, a ênfase na preparação para o vestibular está associada _____ umprimento rigoroso de um currículo voltado exclusivamente para os exames. No entanto, reconhece-se que a aprovação do aluno determina grande parte das ações escolares e que o índice de aprovação no vestibular torna-se

⁴ A pesquisa, os resultados e os questionamentos apontados integram a publicação “Ensino Médio: Múltiplas Vozes”, lançada em 2003.

⁵ A pesquisa incluiu a coleta de dados quantitativos e qualitativos e envolveu mais de 50.000 alunos, provenientes de escolas públicas e privadas, além de 7.020 professores e outros agentes pedagógicos escolares. Trata-se da maior pesquisa sobre o ensino médio realizada na América Latina.

um critério para a avaliação da qualidade do ensino nas escolas. Os professores de escolas privadas mencionaram seguidamente que pais e alunos têm a preparação para o vestibular como a principal expectativa, de modo que o processo educativo reduz-se à transmissão de informações úteis aos concursos. Sendo assim, buscar outra função para esse nível de ensino, trabalhando, por exemplo, com uma abordagem mais ampla dos conhecimentos, torna os profissionais suscetíveis a críticas e sanções, segundo relatam Abramovay e Castro (2003).

Para cerca de $\frac{3}{4}$ dos professores e agentes pedagógicos escolares, a prioridade do ensino médio deve ser a preparação para a vida, especialmente entre profissionais das escolas privadas. Seguem-se a esta finalidade a preparação para o curso superior e para o mercado de trabalho. O número de professores que defendem a preparação para o trabalho como uma finalidade do ensino médio é expressivamente maior que a proporção de alunos que o fazem. No entanto, fica claro entre alunos e professores que o sentido atribuído à escola média vincula-se às possibilidades de inserção profissional, evidenciando a concepção de que o ensino médio deve propiciar mobilidade social. Segundo as autoras, “Frequentar a escola é uma ação que deve ser recompensada no mundo do trabalho. As motivações para o estudo não estão aportadas apenas na dimensão cognitiva de aquisição de conhecimento, mas na aquisição do *status* que esse conhecimento provoca” (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003, p. 205).

No entanto, estudantes e professores afirmam que o ensino médio é insuficiente como passaporte de ingresso no mercado de trabalho, diante da dificuldade para “conseguir emprego”. O distanciamento do mundo escolar ao mundo do trabalho é observado pelos estudantes que questionam a “utilidade” dos conteúdos escolares, conforme observa-se na fala de um dos alunos entrevistados: “A gente necessita estudar pra tentar ser alguém na vida, aprender algumas coisas. Mas na parte de emprego, algumas coisas não estão sendo úteis não” (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003, p. 206). As autoras afirmam ser perceptível

(...) a reprodução de um discurso hegemônico que, mesmo admitindo a organização da sociedade em classes sociais, considera que para essas abre-se a possibilidade de mobilidade e que esta mobilidade depende do mérito de cada um. Desta forma, infere-se a partir da análise dos depoimentos, a demanda por mobilidade social e a expectativa de que o ensino médio a viabilize (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003, P. 208).

A preparação para a cidadania também foi destacada pelos entrevistados enquanto finalidade do ensino médio. Sendo assim, o processo de ensino não deve se restringir à reprodução de conteúdos, mas deve ocupar-se de “uma formação ampla do aluno”, com o “desenvolvimento de capacidades críticas” e de “compreensão do que está à sua volta”. No

entanto, alguns entrevistados apontaram que a cidadania não é adequadamente abordada nas escolas e sequer vivida dentro dela, devido à centralidade da preparação para o vestibular e à ocorrência de práticas discriminatórias no cotidiano escolar. Na escola privada, membros do corpo técnico-pedagógico afirmaram que mesmo que a preparação para o vestibular seja uma preocupação, a educação para a cidadania necessita de uma atenção especial, conforme relatam Abramovay e Castro (2003).

Já em relação à reforma da escola média dos anos 1990, muitos professores participantes da pesquisa admitem não ter domínio sobre seus conceitos e objetivos. Entre os textos reformistas, os professores conhecem mais os Parâmetros Curriculares Nacionais, pois 4/5 deles declararam ter conhecimento destes referenciais. Os depoimentos de professores e demais membros do corpo técnico-pedagógico também revelaram que eles não identificam grandes novidades promovidas pela reforma. De forma semelhante, os conhecimentos dos alunos em relação à reforma são incipientes, tendo sido geralmente transmitidos aos mesmos pelos meios de comunicação em massa e não pelas escolas.

A pesquisa de Abramovay e Castro (2003) evidenciou que as finalidades do ensino médio são, na opinião dos atores escolares, a preparação para o vestibular, para o trabalho, para a continuidade dos estudos e para o exercício da cidadania. No entanto, esta pesquisa circunscreveu-se à descrição das finalidades, sem empreender uma análise crítica das mesmas. O presente estudo visa aprofundar a discussão acerca das finalidades do ensino médio, no âmbito da escola particular, descrevendo-as em sua produção discursiva e analisando-as a partir do referencial foucaultiano. Esta orientação teórica articula os discursos aos processos de subjetivação engendrados pelos regimes de saber em circulação. Assim, a descrição dos saberes que produzem o ensino médio conduz à problematização das práticas e dos modos de subjetivação deles decorrentes.

Portanto, com o intuito de empreender esse tipo de análise, três temas da obra foucaultiana são de especial interesse para este trabalho. Primeiro, a produção de subjetividades a partir dos regimes de saber; segundo, a constituição destes saberes no campo discursivo como efeito das relações de poder e, terceiro, a materialização dos mesmos em práticas. Acrescenta-se aos temas elencados acima o conceito de “práticas discursivas”, pois ele articula as regras históricas que permitem a emergência dos saberes e os modos segundo os quais estes estruturam a ação dos sujeitos. As contribuições foucaultianas a respeito dos processos de subjetivação e da produção de saberes e poderes, bem como suas articulações, são apresentadas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3 - MICHEL FOUCAULT: TRAÇANDO A PRODUÇÃO HISTÓRICA DO DISCURSO

Meu papel – mas esse é um termo muito pomposo – é o de mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam ser; que elas têm por verdadeiros, por evidentes, alguns temas que foram fabricados num momento particular da história e que essa suposta evidência pode ser criticada e destruída (FOUCAULT, 1994a, p. 778).

Michel Foucault é um pensador inquietante. Polêmico, ousado, irônico, transgressor... Transitar por seus escritos requer que estejamos abertos a perceber que nossos mais antigos (e caros!) edifícios teóricos, reafirmados ao longo do tempo pelo próprio conhecimento que permitem produzir, apresentam ranhuras, sendo suscetíveis de problematizações. Destronando o homem e suas faculdades essenciais do lugar de produção do saber, o autor volta-se ao mundo social e histórico para nos mostrar “(...) como as práticas e os saberes vêm funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar a Modernidade e o assim chamado *sujeito moderno*” (VEIGA-NETO, 2007, p. 15).

Ao anunciar que o homem não é a origem e a explicação do saber, Foucault esclarece que todos os objetos, conceitos e teorias são produtos discursivos, cujas emergências devem-se à ação de regras anônimas e históricas. Deste modo, o filósofo provoca uma reviravolta em relação à produção de saber pelas ciências humanas e afirma que tudo aquilo em que cremos por sua estrutura racional e logicamente organizada não passa de uma entre outras possíveis construções. Embora alguns saberes se legitimem e se perpetuem no tecido social, seu caráter de “verdade” não passa de uma construção.

Diante disso, duas possibilidades nos são apresentadas: aderir aos discursos em circulação, contribuindo para sua legitimação, ou instaurar uma problematização dos mesmos a partir da desnaturalização de suas verdades, haja vista sua produção histórica. Este trabalho insere-se nesta segunda perspectiva e dedica-se, então, a apontar o arsenal reflexivo foucaultiano à problematização do ensino médio.

A “educação” em sua forma escolar tem indubitável importância na produção do sujeito e constitui, de certa forma, uma condição para esta construção. É necessário, portanto, explorar as contingências da fabricação de subjetividades a partir da escuta dos discursos que produzem a “escola”, dos saberes que lá circulam, sejam estes pedagógicos ou não. Neste sentido, para Foucault, não há qualquer diferença entre saberes “científicos” e saberes que não apresentam uma sistematização que lhes permitam ser adjetivados desta forma. Todos os

saberes que emergem dos campos discursivos constroem os objetos de que falam e estes produzem práticas e sujeitos.

No entanto, não são “quaisquer saberes” que podem ser produzidos ou veiculados, já que há uma insidiosa maquinaria de poder produzindo as formações discursivas. É por esta razão que não se pode problematizar a educação sem levar em conta três dimensões de análise tipicamente foucaultianas: os processos históricos de subjetivação, o exercício do poder sobre a produção do sujeito e a ancoragem deste processo na produção de saber.

Neste sentido, problematizar as finalidades da escola média a partir do referencial foucaultiano constitui uma tentativa de exercer, de certa forma, o exercício de liberdade de que Foucault nos fala. Do mesmo modo que se construiu o “ensino médio” em sua perspectiva atual como o que há de verdadeiro e legítimo para esta etapa educacional, outras possibilidades de sua produção discursiva são colocadas sob controle de modo a não ameaçar modos hegemônicos de produção de subjetividades.

Para instalar esta problematização da escola média, é preciso apropriarmo-nos de conceitos que permitam realizar a análise das práticas discursivas que a produzem. Assim, o texto a seguir versa sobre a produção de subjetividade enquanto processo histórico em sua interface com as relações de poder e a produção de saber. A produção discursiva de saber é apresentada em minúcia ao final do capítulo de modo a fornecer subsídios para a realização de uma “análise do discurso foucaultiana”, conforme proposto neste estudo.

3.1 A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE ENQUANTO PROCESSO HISTÓRICO

Uma pergunta que Foucault buscou responder em seus estudos diz respeito aos modos como nos tornamos sujeitos. Assim, a constituição histórica do sujeito esteve presente em todos os momentos de sua obra, conforme esclarece Veiga-Neto (2007): em sua *Arqueologia*, o estudo das regras discursivas de formação do saber, em sua *Genealogia*, dedicada às relações constitutivas entre poder, saber e corpo, e em seus trabalhos sobre *Ética*, voltado aos modos como os indivíduos pensam e agem sobre si mesmos. Para Foucault, o sujeito não é algo dado, *sujeito desde sempre aí*, conforme Veiga-Neto (2007, p. 107), mas encontra-se em constante formação, sendo produzido através de três mecanismos: a objetivação, a individuação e a subjetivação, que serão explicitados posteriormente.

Deste modo, a subjetividade é essencialmente social, já que “(...) são as práticas sociais e as relações de poder que produzem domínios de saber e fazem emergir novas formas de sujeito ou um tipo específico de modo de existencialização” (CRUZ, 2001, p. 100). Nossa experiência íntima, nossos modos de ser, sentir, pensar e agir são produtos históricos fabricados a partir de uma série de contingências. Por conta disso, a subjetividade não pode ser compreendida enquanto substância, interioridade constituída a partir de leis universais psíquicas, que lhe assegurariam imutável unidade, já que: “(...) falar de subjetividade é falar de uma máquina, de um processo de produção dirigido à geração de modos de existências” (TEDESCO, 2006, p. 358).

Do mesmo modo que a subjetividade não deve ser compreendida como interioridade, ela tampouco se identifica com o sujeito, pois “(...) não designa necessariamente um conjunto de capacidades, qualidades, sensibilidades, atitudes, reações inerentes a um sujeito tomado como unidade autocentrada, autônoma e consciente” (PRADO FILHO e MARTINS, 2007, p. 14), pois sua constituição é histórica. Sendo assim,

Não há, portanto, simetria entre sujeito e subjetividade, não existe naturalmente esta unidade e esta fidelidade a si mesmo – esta relação, esta colagem das características subjetivas em um sujeito, esta individualização da subjetividade é resultado dos jogos de normalização e de marcação da identidade, característicos das sociedades Ocidentais modernas (PRADO FILHO e MARTINS, 2007, p.14).

A própria “fabricação do indivíduo moderno” constitui um modo de subjetivação produzido pelo contexto da expansão do capitalismo dos séculos XVII e XVIII, pela transição do poder soberano ao poder disciplinar, efetivada a partir dos aparatos disciplinares. Estes aparatos foram produzidos de modo concomitante ao desenvolvimento das ciências humanas, ao final do século XVIII. A partir da objetivação do homem, produziu-se a individualização deste e o aprimoramento do controle sobre ele. Segundo Hack (2007), a individualização do homem decorreu do desenvolvimento de mecanismos disciplinares e de mecanismos discursivos que produziram “verdades” que culminaram na normalização, exclusão, disciplinarização e controle dos indivíduos. Assim,

O sujeito moderno é produzido pela individuação disciplinar, haja vista que seu corpo é adestrado, seu gesto ensinado, seu comportamento regulado e seu prazer normalizado – a disciplina torna o homem útil e dócil, ou seja, economicamente ativo e politicamente dócil (HACK, 2007, p. 46).

O contexto da sociedade capitalista produz uma singularidade na constituição subjetiva, a partir do advento e declínio da sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1999). A disciplinarização da sociedade produziu-se em um momento de grande industrialização, a partir do desenvolvimento de tecnologias disciplinares que, segundo Foucault, compreendem um princípio de visibilidade permanente e a segmentação espaço-temporal. Na verdade, a escalada do capitalismo foi possibilitada pela implantação de uma tecnologia disciplinar. O poder disciplinar é individualizante na medida em que organiza o espaço, controla o tempo e exerce a vigilância. A individualização espacial dos corpos favorece a vigilância e a produção de conhecimento sobre o homem. O controle do tempo e da atividade visam à otimização da produção, regrido igualmente o corpo, na medida em que se estabelecem tarefas a serem cumpridas em determinados prazos. A vigilância possibilitada pelos mecanismos de visibilidade permite a produção de um saber sobre as condutas, aprimorando os dispositivos de controle. Deste modo, o indivíduo é um produto do poder, um corpo assujeitado (FOUCAULT, 2005):

(...) O poder disciplinar é individualizante porque ajusta a função-sujeito à singularidade somática por intermédio de um sistema de vigilância escrita ou um sistema de panoptismo pangráfico que projeta atrás da singularidade somática, como seu prolongamento ou como seu começo, um núcleo de virtualidades, uma psiquê, e que estabelece, além disso, a norma como princípio de divisão e a normalização como prescrição universal para todos esses indivíduos assim constituídos (p. 69).

Para Foucault (1975), a constituição do indivíduo produziu-se, portanto, a partir do investimento do poder sobre o corpo, que foi, então, psicologizado e normalizado. Com a ação dos dispositivos disciplinares sobre o corpo, “surge” a psiquê, sobre a qual se pode falar e produzir conhecimentos. Enfim, *sujeito* e *psiquê* são produtos do poder disciplinar na visão do genealogista. Para Foucault, as práticas sociais engendram domínios de saber que não só produzem novos objetos e técnicas, mas fazem nascer novas formas de sujeitos, segundo Cunha (2001). A subjetivação se produz na medida em que o sujeito age sobre si mesmo, constituindo modos de existência. Neste sentido, a sexualidade consiste em um elemento fundamental para a constituição da relação do sujeito consigo mesmo.

Tomar a subjetividade em sua produção pelo saber e pelas práticas sociais nos leva a renunciar às concepções psicologizantes da constituição do sujeito enquanto processo interno, sedimentado em um núcleo identitário. Neste sentido, a subjetivação como produto social é heterogênea e produzida não só pelas vivências precoces do indivíduo junto à sua família – a mídia, a escola, o trabalho, as formas de organização do modelo econômico e político são

vetores atuantes na subjetivação. A subjetividade é “(...) produzida em relações saber/poder e também dos sujeitos consigo mesmos, quando estes se colocam como objetos para um trabalho sobre si” (PRADO FILHO e MARTINS, 2007, p. 15). Deste modo, ainda segundo os autores, tomar a subjetividade como resultado da dispersão de forças sociais implica pensá-la em movimento, constituindo-se a partir “(...) do instável jogo de forças dos enunciados e dispositivos” (PRADO FILHO e MARTINS, 2007, p.16).

No circuito saber-poder-subjetivação, ganha especial relevância a indagação acerca da contribuição dos regimes de saber para a instauração e aprimoramento do regime disciplinar, para o exercício do poder sobre o corpo. Segundo Foucault (2001), um regime de verdade caracteriza-se pelo “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se vinculam ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (p. 26). Por consequência, “não há relação de poder sem a constituição correlativa de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (p. 32). Este sistema de racionalidade, próprio às ciências modernas, contribui para a constituição do indivíduo, de cujo processo depende o desenvolvimento do modelo capitalista.

A partir da segunda metade do século XX a sociedade disciplinar muda sua ênfase para uma sociedade de “controle”, a partir das inovações tecnológicas e do fenômeno de globalização do capital. Novas coordenadas espaço-temporais são estabelecidas, marcadas pelo exercício de um controle contínuo e de uma visibilidade permanente. A docilização dos corpos já não se produz apenas a partir da incidência de dispositivos disciplinares sobre ele, mas é alcançada, sutilmente, a partir da exacerbação do culto ao corpo. Além disso, a vivência contemporânea de uma crise permanente (crise da família, da educação e do trabalho), segundo Silva (2005), apenas faz aumentar a eficácia das estratégias de controle sobre estas instituições.

Compreender a subjetividade enquanto produção imanente à complexidade das redes sociais requer que voltemos nosso olhar a três eixos, conforme definidos por Foucault (1985): a formação dos saberes que a ela se referem, os sistemas de poder que regulam sua prática e as formas pelas quais os indivíduos se reconhecem como sujeitos dessa subjetividade. A subjetividade é resultado e efeito de dois processos, portanto: o de objetivação, constituído pela produção de certos objetos de conhecimento pelo saber/poder que se materializam em práticas, e o de subjetivação, engendrado pelas formas de reconhecimento de si propiciadas pela singularidade dos objetos constituídos. Para exemplificar, vamos atentar ao modo como os sujeitos subjetivam-se como “loucos”: não basta, para tal, a existência de um saber que objetive a loucura; é necessário que o “louco” se reconheça sujeito da loucura.

Disso decorre que os modos de produção de subjetividade devem ser problematizados não a partir dos sujeitos, que são o efeito desses processos, mas a partir das condições que possibilitaram a existência de formas de pensar, ser, conhecer, sentir e ser no mundo – os enunciados e os dispositivos. Eis a importância de analisar a produção discursiva que objetiva práticas sociais ao mesmo tempo em que é objetivada por elas, constituindo saberes, engendrando dispositivos, produzindo subjetividades. Neste sentido, o conceito foucaultiano de “práticas discursivas” se apresenta como recurso para problematizar os processos de subjetivação engendrados pelas formas segundo as quais saberes são produzidos e veiculados.

Voltemos agora nosso olhar aos modos segundo os quais “o instável jogo de forças dos enunciados e dispositivos” (PRADO FILHO e MARTINS, 200, p.17) produz subjetividade. Sabemos que a fabricação dos territórios existenciais constitui-se como efeito e contra-efeito dos saberes-poderes vigentes em dada situação. Deste modo, segundo Carvalho (2007, p. 157), o ser é político, já que “(...) é produzido a partir de formas de constrictão cuja existência depende de um jogo de verdade estabelecido na produção e circulação de enunciados, práticas e instituições que, para se consolidarem, tiveram de chegar a uma visibilidade vitoriosa”. Estes processos de constituição de si e do mundo podem ser concebidos como um plano de forças e intensidades, cuja movimentação faz emergir regimes de enunciação e visibilidade. No entanto, esta emergência é habilmente controlada a partir dos processos que constroem e restringem os acontecimentos discursivos, os processos de constituição de saber e, conseqüentemente, a institucionalização de práticas.

Sendo assim, a constituição das subjetividades é um processo com uma dimensão institucional que merece ser considerada. As instituições correspondem às formas sociais decorrentes de determinado confronto de forças, em que algumas intensidades sobrepuseram-se a outras sustentadas por um regime de saber que atesta sua veracidade e, ao mesmo tempo, legítima e é legitimado pelas práticas que produz. É por esta razão que não podemos prescindir da noção de instituição ao problematizarmos as práticas discursivas, já que aquela “(...) interroga, assim, a condição histórica e, portanto, não natural, do instituído, especialmente no que se refere às formas de relação cristalizadas socialmente, contribuindo para uma perspectiva de desnaturalização de quaisquer conjuntos de práticas (...). (ALBUQUERQUE, 1978, p 70).

Segundo Cruz (2001), Foucault (1995) ocupou-se exatamente de demonstrar como as relações poder/saber, consideradas como práticas, realizam simultaneamente a produção de conhecimentos sobre o homem e a produção técnica dele no interior de instituições. Deste

modo, não podemos conceber práticas e/ou sujeitos autônomos, pois toda prática é efetivada por relações nas quais se configuram sujeitos, o que possibilita a existência concreta das instituições. É nessa articulação entre saber e poder que se produz o sujeito, pois quando se objetivam certos aspectos do homem, organiza-se também sua manipulação técnica institucionalizada. E o contrário também se verifica, pois é necessário um conjunto de práticas institucionalizadas de manipulação dos indivíduos como condição para sua objetivação científica.

A instituição escolar e as práticas pedagógicas, ao vincularem um saber sobre o homem, sobre suas necessidades de aprendizagem, sobre sua constituição, sobre seus projetos de vida, sua participação na sociedade, engendram processos de subjetivação. Sabemos, com Foucault (2001), que a instituição escolar se estabelece quando a disciplina se torna o mecanismo privilegiado pelo poder para formar corpos dóceis e subjetividades sem arestas. Assim, a escola, instituição privilegiada de constituição de subjetividades, se tornaria um instrumento de manutenção da ordem social. Cabe indagar, portanto: Seria a escola uma instituição unicamente disciplinar? Suas práticas são sempre homogeneizadoras ou pode-se constituir um espaço para a emergência do singular e do ato criativo?

Após retomar alguns apontamentos foucaultianos que nos permitem pensar os processos de subjetivação, é preciso partir para o estudo dos modos segundo os quais o poder e o saber implicam-se na produção subjetiva. Assim, descreve-se, a seguir, o modo segundo o qual Foucault compreende o exercício do poder e, então, aborda-se a produção de saber em suas regras e em seu regime de constituição e controle pelo poder.

3.2 DELIMITAÇÕES DO CONCEITO FOUCAULTIANO DE PODER

(...) o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como a força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (FOUCAULT, 2001, p. 8).

A fim de compreender de que forma os saberes são constituídos a partir dos procedimentos que controlam a produção discursiva, estruturam as ações e produzem determinados modos de subjetivação, é necessário conhecer como Foucault concebe o poder. Deve-se iniciar esclarecendo que o autor não propõe uma teoria geral do poder, aplicável a qualquer contexto. Ele propõe que “O que está em jogo nas investigações (...) é dirigirmos

menos para uma ‘teoria’ do poder que para uma ‘analítica’ do poder: para uma definição do domínio específico formado pelas relações de poder e determinação dos instrumentos que permitam analisá-lo” (FOUCAULT, 2001, p. 80). O que está em questão, para Foucault, não é determinar a origem do poder, mas descrever seu funcionamento.

Foucault abre mão do modelo jurídico de exercício de poder e do modelo de poder centralizado no Estado, além de enfatizar que o poder não é exercido apenas pelo “negativo”, consistindo meramente de ações repressivas. Ele não nega a existência da repressão, mas considera que há um mecanismo muito mais complexo envolvido no exercício do poder - há técnicas e estratégias de poder com efeito produtivo. Como ele afirma,

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade, o poder produz realidade, produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 2001, p. 172).

Outro aspecto a considerar acerca do funcionamento do poder é que ele é exercido em rede, permeando todo o corpo social, articulando seus diferentes focos (Estado, escola, prisão, hospital, asilo, família, fábrica, vila operária, etc.). Desta forma, o poder não é detido por alguns indivíduos, nem emana de um ponto específico.

Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma ‘apropriação’, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de um domínio. Temos, em suma, que admitir que esse poder se exerce mais do que se possui, que não é ‘privilégio’ adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito conjunto de suas posições estratégicas - efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados (FOUCAULT, 2001, p. 29).

O poder tampouco está vinculado à violência, pois se fosse puramente violento e repressivo, ele não se sustentaria. Maia (1995) afirma que, para Foucault, a violência pode ser um instrumento utilizado nas relações de poder, mas não constitui seu princípio básico. Este fato decorre do desenvolvimento de sistemáticas não violentas de exercício de poder e de controle social, a partir do que Foucault denomina de “face produtiva” do poder, como a disciplina e a instauração de regimes de saber que efetivam o controle da ação de todos sobre todos. Deste modo, o exercício do poder deve ser compreendido como a maneira pela qual certas ações estruturam o campo de outras possíveis ações. Assim, para Foucault (2001),

Em si mesmo o poder não é violência nem consentimento o que, implicitamente, é renovável. Ele é uma estrutura de ações; ele induz, incita, seduz, facilita ou dificulta; ao extremo, ele constrange ou, entretanto, é sempre um modo de agir ou ser capaz de ações. Um conjunto de ações sobre outras ações (p. 220).

A analítica do poder propõe a compreensão das relações de poder a partir da adoção do modelo da guerra, segundo Maia (1995). Assim, é em termos de confronto e de combate com suas táticas e estratégias que podemos compreender a articulação da rede de poder sobre o corpo social. Essa correlação de forças permite que a própria resistência ao poder se exerça nessa rede. Deste modo, a liberdade é condição para o exercício das relações do poder: a possibilidade de reação daqueles sobre os quais o poder é exercido é fundamental. Não há poder sem liberdade e sem potencial de revolta, portanto.

Sendo assim, a capacidade de se insurgir e resistir é constitutiva da própria definição de poder, pois Foucault (2001) descreve que “(...) a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (p. 241). Uma das formas segundo as quais as relações de poder efetivam-se de modo produtivo é a constituição de saberes. Uma vez constituídos, os saberes sobre o homem ganham corpo em práticas sociais e engendram processos de subjetivação. Os saberes que constituem “a educação” inserem-se neste mesmo processo, interessando-nos, portanto, mapeá-los de modo a indagar sobre sua contribuição para o estabelecimento de certos modos de ser no mundo. Para tanto, é preciso aprofundarmo-nos nas relações poder-saber enquanto produtoras de objetos discursivos.

3.3 SABER, VERDADE, PODER: POR UMA ARQUEOGENEALOGIA DOS OBJETOS DISCURSIVOS

Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência (FOUCAULT, 2005, p. 179).

Conforme esclarecido anteriormente, o modelo jurídico-político-formal do poder não dá conta das relações de poder da sociedade disciplinar e da vontade de verdade, segundo

Foucault. Há uma forma de exercício de poder que extrapola as instâncias formais e que se constitui a partir da formação de saberes e das técnicas de disciplinamento. A este respeito, Foucault esclarece que as relações de poder constituem campos de saber e estes supõem e constituem, ao mesmo tempo, relações de poder (FOUCAULT, 2001). É justamente a relação do poder com o saber que o transforma em um instrumento positivo: o poder faz ver e falar.

No entanto, Foucault propõe uma abordagem da relação entre saber e poder diferenciada das análises tradicionais desta interação, conforme descritas por Courtine (2006): o poder pode ser obtido a partir do saber; o poder impede e distorce a aquisição do saber; e, finalmente, o saber liberta os homens dos efeitos repressores do poder. Em sua analítica do poder, Foucault não tematiza nenhuma dessas interações, mas propõe uma relação circular entre saber e poder: as relações de poder mudam, formam e produzem a realidade que experimentamos.

Para compreender a incidência das relações do poder sobre a produção de saber é preciso recordar a passagem do poder soberano para o poder disciplinar. A constituição deste iniciou a produção de um conhecimento impessoal sobre os indivíduos. Este conhecimento e o aumento do poder correlacionam-se, pois quanto mais poder é exercido, mais especificação se produz sobre os indivíduos. Da mesma forma, quanto mais conhecimento é produzido sobre estes, mais o poder é reforçado. Assim, o poder disciplinar é expansionista, determinando o que julgamos verdadeiro ou falso. Enfim, poder e saber são intrínsecos, pois o poder produz saber e este é usado para selecionar técnicas de poder e implementá-las em práticas.

Admitindo que o poder produz saber e que saber e poder estão diretamente implicados, a análise das relações “poder-saber” não podem partir de um sujeito de conhecimento. Ao contrário, para Foucault, o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são efeitos do poder-saber. Segundo ele, “(...) não é a atividade do conhecimento que produz um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis de conhecimento (FOUCAULT, 1975, p. 160)”. Assim, para Dreyfus & Rabinow (1995), poder e saber se entrecruzam no sujeito e o que opera esse cruzamento no sujeito é o discurso, complementa Veiga-Neto (2007).

Segundo Foucault, a verdade está circularmente ligada aos sistemas de poder. Estes apoiam a constituição da verdade que os alimenta. Vale ressaltar, conforme Araújo (2007), que o termo “verdade” não é utilizado pelo filósofo no sentido cognitivo, “como capacidade de conhecer mais e melhor a realidade através de representações mais acuradas” (p. 15).

Assim, seu campo de estudos não é a história da verdade em seu refinamento técnico e científico, mas “a história das condições de possibilidade e de uso da verdade, de saber” (ARAÚJO, 2007, p. 15). Enfim, Foucault pretere a produção histórica e concreta do saber à sua validade científica e estrutura cognitiva.

Quanto à relação poder-saber, é preciso deixar claro que o primeiro não incide apenas de forma a obstaculizar a apreensão da verdade dos fatos, efeito que poderia ser combatido com a assunção de procedimentos que trouxessem à luz sua obscura atuação. Neste sentido, não há saberes dominantes ou libertadores – todos os discursos operam como regimes de verdade. Em vez de restringir o saber, o poder, segundo Foucault, ocupa-se de formas de *governo* produzidas a partir de campos de saber, deixando claro que o filósofo não se refere às instâncias centralizadoras público-estatais ao empregar esse termo. Para Foucault (2001) governar é “estruturar o campo possível de ação dos outros” (p. 244). A pedagogia, assim como outras ciências humanas, baseia-se em formas específicas de *governo*, a partir de procedimentos denominados “tecnologias do eu” que visam à autorregulação e ao autodisciplinamento dos sujeitos. Assim, se as relações entre saber e poder se estruturam no campo discursivo, este deve ser o campo de lutas para a articulação das resistências. O saber que produz poder também o mina e resiste a ele.

É preciso ter em mente, segundo Araújo (2001), que as relações de poder não se restringem a um efeito econômico. O poder na sociedade disciplinar não constitui relações do tipo dominação/sujeição, mas

investe nas instituições de modo capilar, suas práticas são reais, seus alvos são específicos, seus efeitos são duradouros e deles a sociedade capitalista tem retirado o máximo de proveito, como a sujeição do corpo, do comportamento, (...), a utilização máxima das energias, desejos e pensamentos dos indivíduos (ARAÚJO, 2001, p. 23).

Supondo a validade de uma análise ideológica, a autora prossegue seu raciocínio indagando: Por que não nos livramos disso tudo? Porque, para Foucault, saber, verdade e poder não alienam ou mascaram, não violam princípios, mas produzem sujeitos dóceis, corpos sujeitados ao poder disciplinar, individualidades controláveis. Esta imbricação entre saber, verdade e poder não constitui uma operação violenta, mas porta uma violência velada, advinda do rigor do saber e da aplicação das tecnologias disciplinares com vistas à produção da norma. No entanto, estes dispositivos coercitivos são aceitáveis em nossa sociedade, especialmente em virtude do caráter “verdadeiro” de seus discursos. Enfim, o poder disciplinar dá lucro, tem um fim político, produz saber, articula dispositivos que agem sobre o

corpo, sujeitando forças e capacitando para o trabalho, conclui Araújo (2001). Diante disso, o que cabe ao intelectual, senão o desvelamento das produções ideológicas?

O problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que a sua prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa; mas saber se é possível constituir uma nova política da verdade. O problema não é mudar a “consciência” das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade (FOUCAULT, 1994b, p.14).

A crescente objetivação do “humano” culmina, grosso modo, na produção de subjetividades modernas, segundo Araújo (2001). Este círculo poder-saber propicia o desenvolvimento das tecnologias do eu, operações que os sujeitos realizam sobre si mesmos, objetivando atingir felicidade, sabedoria ou perfeição. Este é um dos vértices dos processos de subjetivação: as práticas que os sujeitos administram a si mesmos, que foram forjadas, por sua vez, pelos regimes de saber e pela ação do poder sobre a produção deste saber. Eis a face produtiva do poder preconizada por Foucault: a emergência de um saber sobre o “homem” produz modos segundo os quais este se subjetiva, livremente. Este processo não demanda o uso de força ou o exercício de um poder de dominação/submissão, que provocaria resistência. Ao contrário, o homem assujeita-se a um saber sobre si, impõe a si próprio algumas técnicas e consente certas práticas em nome da busca por seu aprimoramento.

Assim, o sujeito não se sente coagido a adotar certos modos de existencialização; ele, em seu exercício de liberdade, apenas crê que está aderindo aos modos de viver mais legítimos, já que a “parafernália” de produção subjetiva, como as práticas educacionais, ancora-se em discursos tidos como “verdadeiros”. Assim, o poder age sobre o campo de ação dos sujeitos, estruturando suas possibilidades, mantendo, por conseguinte, a sensação de “liberdade de escolha” individual. Por isso, o cerceamento do poder não se dá no sujeito de forma impositiva ou autoritária, mas na constituição e regulação de seu campo de ação, de suas possibilidades de existencialização. Isto não pode se dar sem a utilização e a produção de tecnologias que visam à ação dos sujeitos sobre si próprios; ação consentida por estes em virtude de sua legitimação por regimes de saber. A tecnologia, segundo Rose (1996),

(...) refere-se (...) a qualquer agenciamento ou (...) conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente. As tecnologias humanas são montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios, espaços, orientados, ao nível programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos (p.26).

Essa ideia de tecnologia mobiliza a prática do governmentação. Sabe-se que, para Foucault, “(...) governar leva à consideração da profusão de técnicas, esquemas, estruturas e ideias deliberadamente mobilizadas na tentativa de direcionar ou influenciar a conduta dos outros” (DOHERTY *in* PETERS, BESLEY (orgs.), 2008, p. 204). Nesse particular, é importante lembrar o destaque que Foucault deu ao papel dos *experts*, já que as práticas de governmentação estão conectadas com sistemas de saber “especializados” que justificam os campos de intervenção. Neste sentido, o saber escolar enquanto saber especializado também produz práticas de governmentação que, por sua vez, concretizam modos específicos de subjetivação. Assim, problematizar o saber escolar é um modo de explicitar as formas de governmentação produzidas pelo mesmo.

Enfim, a constituição de qualquer campo de saber é atravessada pelas relações de poder. Deste campo de saber emergem práticas que concretizam a manipulação técnica dos indivíduos pelas instituições: práticas pedagógicas, tecnologias do eu, práticas disciplinadoras. Todas estas ações visam ao governmentação dos indivíduos, ou seja, à homogeneização de modos de ser que compactuam com os regimes de poder-saber vigentes em uma sociedade. Assim, as condutas humanas podem ser favoravelmente controladas sem que os indivíduos sejam coagidos por uma máquina totalitária – ao contrário, seus pensamentos, sentimentos e desejos são fabricados por estes aparatos, na ação do indivíduo para consigo mesmo e na ação de todos sobre todos. Mesmo produzindo-se a partir das configurações sociais, os sujeitos sentem estar sendo fieis a si mesmos, leais à sua interioridade, sentem estar agindo de forma consoante às verdades sobre o homem, uma vez que a manipulação exercida é muito sutil e produtiva, se constituindo a partir dos regimes de verdade estabelecidos e das técnicas de aperfeiçoamento de si que estes produzem.

Para prosseguir este estudo, é necessário, neste momento, mapear a produção de saber no campo discursivo. Para este fim, recorreremos à teorização foucaultiana apresentada nas obras “Arqueologia do Saber” (2004) e “A Ordem do Discurso” (1996), e às contribuições de alguns comentadores.

3.4 ALGUNS PRESSUPOSTOS PARA UMA ARQUEOLOGIA DO SABER

A proposta foucaultiana de trabalho com os discursos é desenvolvida ao longo de sua obra “Arqueologia do Saber” (2004). Para compreender seu conceito de “práticas

discursivas”, empregado neste estudo, é preciso deter-nos em alguns pressupostos da pesquisa arqueológica. Primeiramente, é necessário desfazer dois equívocos resultantes das acepções cotidianas do termo “arqueologia”, que não se aplicam à investigação proposta por Foucault: a compreensão da pesquisa arqueológica como busca das origens de determinado saber e a concepção de arqueologia enquanto escavação, descoberta de discursos obscuros que só uma análise profunda pode revelar. A profundidade dos discursos é preterida, nos estudos foucaultianos, pela definição das relações que se encontram na superfície dos mesmos – os sistemas de regras que regulam as descobertas e as mudanças de perspectivas.

Conforme assinala Guédon (2000, tradução minha), o projeto arqueológico constitui uma descrição sistemática do discurso enquanto objeto. Para tanto, Foucault se dirige às práticas enunciativas submetidas a regras de formação e identifica como estas guiam a elaboração do discurso. Deste modo, a arqueologia afasta-se de uma antropologia da criação, pois não há autores produzindo “ideias novas” - há apenas a ação de um feixe de relações regrido a produção discursiva. Tomando a regularidade dos enunciados como ponto de análise, a questão banalidade/originalidade não tem importância teórica para Foucault. Neste sentido, o autor afirma que uma descoberta é tão regular do ponto de vista enunciativo do que os discursos que a difundem. Portanto, todas as produções discursivas tornam-se possíveis a partir de um mesmo sistema de formação.

Um aspecto fundamental acerca da arqueologia foucaultiana é a rejeição do pressuposto de que o discurso é simbolização ou expressão de algo produzido “noutro lugar”: pensamentos, ideias, fundamentos, etc. A supressão do “tema do reflexo” objetiva descobrir o domínio do funcionamento de uma prática discursiva. Isto nos exige a libertação de uma série de pressupostos característicos da “história do pensamento”: as continuidades, a tradição, a evolução, a influência, a ideia de desenvolvimento, de espírito de uma época, a busca de uma origem secreta dos fatos, a ideia da perpetuação dos fundamentos, entre outros. Aliás, a arqueologia foucaultiana opõe-se à história das continuidades por retirar do sujeito a “origem” do discurso e situar sua produção nas contingências históricas e materiais. Assim, a produção discursiva nunca está remetida à unidade de um sujeito, pois é a partir das práticas discursivas como um campo de regularidade que se articulam as enunciações. Tomando por modelo as análises de G. Canguilhem, Foucault (2004) refere que

(...) a história de um conceito não é, de forma alguma, a de seu refinamento progressivo, de sua racionalidade continuamente crescente, de seu gradiente de abstração, mas a de seus diversos campos de constituição e de validade, a de suas regras sucessivas de uso, a dos meios teóricos múltiplos em que foi realizada e construída sua elaboração (p. 5).

Assim, à vista de um conceito, Foucault propõe que perguntemo-nos sobre o que o tornou possível, sobre as condições e regras que o tornaram válido. Tais perguntas remetem diretamente ao campo discursivo, pois é na interação dos discursos com as práticas não-discursivas que os conceitos são produzidos, veiculados, reconhecidos, interditados, selecionados e transformados. Conforme Guédon (2000, tradução minha), é a partir deste campo que as pessoas reconhecem o que devem fazer para falar e escrever como contribuintes de um sistema vigente de valores, descobertas, erros e instituições que podemos denominar saber. Enfim, Foucault (2004) reconhece que “(...) não é nem pelo recurso a um sujeito transcendental nem pelo recurso a uma subjetividade psicológica que se deve definir o regime das enunciações” (p. 61).

Depreende-se, a partir do exposto, que a arqueologia efetiva uma descrição minuciosa das condições de possibilidade que conferiram existência a objetos discursivos. No entanto, esta descrição precisa ser complementada a partir do questionamento acerca do “porquê” certa produção teve lugar em detrimento de outra, ou seja, acerca do investimento do poder na gestação de certos conceitos. Para tanto, é preciso compreender de que forma a produção do saber é controlada em seus processos de formação.

É ao longo da obra “A Ordem do Discurso” (1996) que Foucault descreve as regras que produzem discursos, que lhes delimitam a partir da fixação de certas condições de possibilidade. Pensar estas condições requer que façamos referência ao projeto genealógico foucaultiano no que tange à articulação entre saber e poder, pois as regras que possibilitam a produção de objetos de saber estão implicadas em questões de poder.

Assim, para o autor, o que dizemos é produto de um jogo de rarefação operante no campo de lutas que caracteriza o discurso. Para compreender a economia envolvida na produção do dizível e do visível é preciso conhecer os mecanismos de controle da produção discursiva, pois, para Foucault (1996), em toda sociedade

(...) a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (p. 8-9).

Entre os mecanismos que controlam a produção discursiva está a oposição entre verdadeiro e falso, que coíbe a emergência de certos enunciados a partir de uma “vontade de verdade”, que é, por sua vez, apoiada institucionalmente, reforçada por um conjunto de práticas como a pedagogia, os livros, as bibliotecas, os laboratórios e pelos modos como o

saber é atribuído, valorizado e aplicado em uma sociedade. Sob o título de “verdadeiro”, o discurso goza de certa proteção, já que sua condição de verdade não permite reconhecer a vontade de verdade que o atravessa. Por que questionar o “verdadeiro”?

Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura (...) (FOUCAULT, 1996, p. 20).

Outros procedimentos de “delimitação do discurso” são, para Foucault (1996), o comentário, o autor (enquanto princípio de agrupamento do discurso) e a organização das disciplinas. Os comentários conjuram o acaso da produção discursiva a partir da repetição de textos, enquanto a autoria o faz a partir da individualização desta produção. Já o controle produzido por uma disciplina advém do fato de que esta reconhece proposições verdadeiras e falsas a partir de regras, de modo semelhante a uma “polícia discursiva”. É por isso que Foucault (1996) afirma ser “sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem” (p. 35), mas não no espaço vigiado de uma disciplina. Por fim, outro procedimento que visa ao ordenamento do discurso é a “rarefação dos sujeitos que falam”, pois “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer certas exigências ou se não for (...) qualificado para fazê-lo” (1996, p. 37). Ser reconhecido como alguém que pode falar significa submeter-se às regras impostas ao discurso pelas disciplinas, o que exclui a produção de outros enunciados.

Diante disso, Foucault explicita quatro princípios para a análise discursiva: o princípio de inversão, de descontinuidade, de especificidade e de exterioridade. A inversão explica-se pelo fato de que “lá” onde cremos estar a “fonte dos discursos” (autor, disciplina, vontade de verdade) em sua riqueza produtiva, encontramos o “jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso” (1996, p. 52). Já a descontinuidade põe fim à crença de que “por baixo” de discursos não contemplados devido a tal “rarefação” haja um mundo de discursos silenciados aguardando pronunciamento; o princípio de especificidade, por sua vez, coloca em questão a existência de significações prévias no discurso, pois “deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas” (FOUCAULT, 1996, p. 53), já que discorrer sobre um objeto é produzi-lo, impor-lhe atributos e não apenas evidenciá-los.

Por fim, o princípio da exterioridade põe em cheque a busca de sentidos ocultos no discurso, localizados em uma pretensa “interioridade”. Para Foucault (2004), devemos

percorrer o sentido inverso, ou seja, “(...) a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, passar às suas condições externas de possibilidade” (p. 53). Neste sentido, Foucault investe na descrição das condições de possibilidade que tornaram a emergência de um objeto discursivo viável em vez de explorar seus significados.

Esta breve descrição dos sistemas que regulam a produção discursiva fornece algumas orientações a respeito de como realizar uma análise do discurso de orientação foucaultiana. Além disso, dar atenção aos modos a partir dos quais são produzidos saberes e “verdades”, como vimos, é um modo de problematizar a própria construção de modos de ser no mundo. Quando trabalhamos com discursos, não estamos apenas lidando com uma produção humana, sendo a capacidade comunicativa e expressiva dos indivíduos parte de sua essência – estamos diante de uma produção de homens... Eis a relevância de problematizar as finalidades educacionais da escola média a partir de sua constituição discursiva.

Dando prosseguimento aos objetivos deste estudo, são apresentados a seguir os conceitos foucaultianos de “formações discursivas” e de “práticas discursivas”, desenvolvidos em sua obra “Arqueologia do Saber” (2004). Estes conceitos constituem recursos para a realização de uma análise do discurso foucaultiana e para a compreensão dos processos segundo os quais os saberes estruturam o campo de ação dos sujeitos, subjetivando-os.

3.5 FORMAÇÕES DISCURSIVAS

Após transitar pela ruptura que os conceitos foucaultianos operam em relação aos postulados da tradição, pode-se partir para sua conceituação de “formações discursivas”. Para tanto, Foucault nos alerta de que é preciso renunciar a dois temas recorrentes em análise do discurso: a existência de uma origem secreta do discurso e a concepção de que todo discurso manifesto seria permeado por um jamais-dito. O autor refuta a concepção de que “O discurso manifesto, afinal de contas, não passaria da presença repressiva do que ele diz” (2004, p. 28), de que haveria um jogo de esconde-mostra que nos caberia desvendar. A este respeito, Foucault argumenta que é preciso acolher os discursos em sua irrupção de acontecimento, tratando-os no jogo de sua instância. Por esta razão, é necessário “tentar ficar” no nível das coisas ditas, ou seja, trabalhar com o próprio discurso, conforme Fischer (2001) assinala. Não há qualquer verdade mais profunda a ser “extraída” do jogo de signos em ação no discurso; há a regularidade que o constitui a ser descrita. Como sintetiza Fischer (2001),

(...) para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos (p. 198).

Ainda em relação à busca dos significados essenciais contidos nos discursos, Foucault refere que a análise do pensamento é sempre alegórica, pois parte da questão “O que se dizia no que estava dito?” (2004, p. 30). No entanto, em sua análise do campo discursivo, Foucault formula uma questão diferente: “Que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?” (2004, p. 31). Deste modo, Foucault estabelece seu objetivo de compreender o enunciado “(...) na singularidade e estreiteza de sua situação” (2004, p. 31), ou seja, determinar as condições de sua existência, seus limites, suas correlações e os campos enunciativos que exclui.

Foucault descreve a operação que realizou em suas pesquisas do seguinte modo: é preciso partir de uma unidade inteiramente formada - como a medicina, a loucura, a psicopatologia, a educação ou o ensino médio, no caso deste estudo, mas não para conhecer sua configuração interna: a construção de seu objeto de saber, o caráter de enunciação que lhe é próprio, os conceitos e temáticas permanentes. O que confere uma unidade às formações discursivas não diz respeito ao objeto que produzem ou ao modo como o fazem, mas às regras que tornaram possível sua emergência. Assim é preciso questionar segundo que leis as formações discursivas se materializam, ganham uma especificação no espaço e uma continuidade no tempo.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos por convenção, que se trata de uma formação discursiva (...). Chamaremos de regras de formação as condições a que estão submetidos todos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva (FOUCAULT, 2004, p. 43).

É a partir da supressão das unidades sugerida por Foucault que se evidencia a irrupção dos enunciados enquanto acontecimentos históricos. Essa operação protege os enunciados dos operadores de síntese psicológica e possibilita conceber outras formas de regularidade. A regularidade é descrita por Foucault em termos das relações entre os enunciados, entre grupos de enunciados e relações entre enunciados e acontecimentos de uma ordem distinta (técnica, econômica, social, política).

Assim, o campo dos enunciados não é constituído pela tradução de processos (criativos, inventivos, cognitivos, linguísticos) que ocorreram em outro lugar, mas é o próprio “local de acontecimento” - domínio prático autônomo que pode ser descrito em suas relações lacunares e dispersas. É a configuração deste campo anônimo que define os lugares possíveis dos sujeitos falantes, de modo que é possível reconhecer nas próprias subjetividades que falam os efeitos do campo enunciativo e não o contrário: reconhecer os campos enunciativos a partir das funções de síntese e de invenção das subjetividades.

Ao transpor alguns elementos desenvolvidos por Foucault em relação à produção discursiva para a construção do objeto de estudo desta pesquisa é possível afirmar que tem-se a impressão de que o “ensino médio” constitui uma unidade temática quase natural e conhecida de todos, cujas finalidades estariam claramente delimitadas. No entanto, se esta unidade for colocada em questão, será possível, conforme Foucault afirma, descrever os acontecimentos discursivos dispersos que a constituem e as regras que tornam possível sua existência. Além disso, o conceito de práticas discursivas, desenvolvido a seguir, nos possibilita apreender de que forma determinadas composições do campo do saber produzem objetos, constituem práticas e estruturam o campo subjetivo. No caso escolar, indaga-se como as práticas discursivas produzem o ensino médio em termos de suas finalidades, estruturando um campo de saber e, conseqüentemente, um campo de práticas pedagógicas.

3.6 PRÁTICAS DISCURSIVAS OU A FORMAÇÃO DO SABER

Conforme mencionado anteriormente, os discursos não têm o lugar de representação das coisas do mundo na obra de Foucault, mas de produção. Sendo assim, pode-se indagar como o campo discursivo constitui o ensino médio em suas múltiplas relações com práticas discursivas e não-discursivas. A fim de responder a esta questão, é preciso conhecer o conceito foucaultiano de “práticas discursivas”. Estas não devem ser compreendidas como a ação de proferir um discurso, já que elas interferem na própria produção dos objetos, moldando nosso modo de ver o mundo. Para Foucault (1987, p. 56, citado por VEIGANETO, 2007), as práticas discursivas “(...) formam o substrato inteligível para as ações, graças ao seu duplo caráter de judicativo e veridicativo”.

Deste modo, é importante considerar como as práticas discursivas “formam o substrato para as ações”, sentenciando modos de enunciação verídicos e excluindo enunciados

que resistem a estes regimes de verdade. Transpondo este conceito para o presente trabalho, compreende-se que as práticas discursivas constituem um saber “verdadeiro” sobre o ensino médio que “produz” as próprias ações pedagógicas. Tal verdade articula estratégias pedagógicas que produzem, por sua vez, certos modos de subjetivação. Esta é uma questão de que Michel Foucault se ocupa ao longo de sua obra - quais são os efeitos de subjetivação dos discursos que dizem uma verdade para o sujeito? Assim, neste trabalho, indaga-se quais são os efeitos de subjetivação dos discursos que constituem o ensino médio na escola particular?

Uma vez que a análise do discurso foucaultiana focaliza as relações externas aos objetos de saber em detrimento de seus sentidos ocultos, é possível compreender as articulações de práticas discursivas com práticas não-discursivas na produção destes objetos: práticas econômicas, políticas, sociais, pedagógicas. Esta relação entre práticas discursivas e não discursivas revela que aquelas

(...) não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamentos, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm (...) Tais princípios de exclusão e de escolha – cuja presença é múltipla, cuja eficácia ganha corpo nas práticas, e cujas transformações são relativamente autônomas – não remetem a um sujeito de conhecimento (histórico ou transcendental) que os inventaria sucessivamente ou os fundaria num nível originário; antes de tudo designam uma vontade de saber, anônima e polimorfa, suscetível de transformações regulares e consideradas num jogo de dependência determinável (FOUCAULT, 1997a, p. 12 - 13).

Enfim, à medida que as práticas discursivas dispõem as regras que possibilitam a formação de saberes, elas fundamentam outras práticas que ganham corpo em técnicas, inclusive as práticas pedagógicas. É desta forma que o discurso tem produzida sua existência material, ao mesmo tempo em que é constituído por ela. Para Orlandi (1988), é na formação discursiva que se constitui o domínio do saber, o que funciona como um princípio de aceitabilidade para um conjunto de formulações e, ao mesmo tempo, como um conjunto de exclusão do “não-formulável”. À medida que há um saber constituído, instituem-se as práticas. Disso decorre que o “não-formulável” passa a ser não-praticável. Cabe salientar que os elementos “não-formuláveis” do discurso não se referem aos seus “não-ditos”, aos seus sentidos ocultos e latentes, mas compreendem os elementos que “não fazem sentido” segundo as regras da produção discursiva. Pode-se supor, portanto, que o discurso sobre o ensino médio portará elementos formuláveis e elementos não-formuláveis, de alguma forma sinalizados. Esta tensão entre o que é efetivamente dito e o que se coloca de forma reticente é uma via interessante para explorar a produção discursiva das finalidades para o ensino médio.

Como bem o afirmou Paul Veyne, a metodologia de pesquisa empregada por Foucault não visa revelar “um discurso misterioso, diferente daquele que nós temos ouvido: unicamente ele nos convida a observarmos, com exatidão, o que assim é dito. Ora, essa observação prova que a zona do que é dito apresenta preconceitos, reticências, saliências e reentrâncias inesperadas de que os locutores não estão, de maneira nenhuma, conscientes. (...) Longe de nos convidar a julgar as coisas a partir das palavras, Foucault mostra, pelo contrário, que as palavras nos enganam, que nos fazem acreditar na existência de coisas, de objetos naturais... (DEUSDARÁ E ROCHA, 2006, p. 186).

Gonçalves (2005) aponta que é a articulação entre o discursivo e o não discursivo que torna a categoria *prática discursiva* adequada para analisar as relações entre discurso, verdade e poder, pois o funcionamento de uma “prática discursiva” pressupõe que não se aceite “(...) nenhum 'discurso' fora do sistema de relações materiais que o estruturam e o constituem [...]” (LECOURT, 1996, p. 51). Estas relações dizem respeito às regras às quais o sujeito tem que obedecer quando participa do “discurso”.

É neste sentido que Foucault (1997b) diz que

(...) o nível das práticas discursivas [refere-se a] uma sistemática que não é de tipo lógico, nem de tipo lingüístico. As práticas discursivas caracterizam-se pelo recorte de um campo de projetos, pela definição de uma perspectiva legítima para o sujeito de conhecimento, pela fixação de normas para a elaboração de conceitos e teorias. Cada uma delas supõe, então, um jogo de prescrições que determinam exclusões e escolhas (p. 11).

Diante deste jogo de prescrições que constitui as práticas discursivas, Foucault volta-se para a compreensão das relações de poder que perpassam os discursos em suas condições de produção. Dessa forma, cabe questionar como um discurso funciona, o que o tornou possível, que efeitos reverbera. Nesse caminho, entram em jogo saberes e poderes que, em conjunto, ativam regimes de verdade e posições de “sujeito”. Sendo assim, não há verdades ou discursos que não estejam ligados às inúmeras condições (enunciados, posicionamentos, instituições) que os fazem funcionar; como ressalta Deleuze (1992, citado por VEIGA-NETO, 2007, p. 122): “A verdade é inseparável do processo que a estabelece”. Assim, a pesquisa foucaultiana implica “problematizar em torno dos regimes de verdade, e não propriamente por dentro deles” (VEIGA-NETO, 2007, p. 125). A verdade não interessa à Foucault como interessa aos epistemologistas, que procuram garantir a fidedignidade e validade dos processos de produção de saber. Para o filósofo, a análise deve focar as razões pelas quais certas verdades se estabeleceram, ou seja, as condições de possibilidade de sua emergência.

Ao buscar “compreender as condições histórico-sociais que possibilitaram a irrupção de acontecimentos discursivos”, Foucault (2005, p. 43) preocupa-se em investigar por que

determinados enunciados apareceram, “e não outros em seu lugar”. Sendo assim, a arqueologia dissolve decididamente as marcas de um pretense sujeito na história, pois “(...) quando se fala, fala-se sempre do interior de uma instituição discursiva” (GUIRADO, 2000). Deste modo, não somos livres para falar o que queremos...

É interessante perceber como essa ordem do discurso se auto-reproduz tendo por base o suporte institucional. É o que descreve Maingueneau (1997) ao referir que ao mesmo tempo em que as práticas discursivas e as instituições assujeitam o autor do discurso, este discurso funda lugares de enunciação. Portanto, ao mesmo tempo em que há um assujeitamento do indivíduo que fala, há uma legitimação institucional do autor do discurso. Desse modo, completa-se o ordenamento discursivo: o “autor” fala a partir do que as instituições lho dizem e ele será autorizado a falar porque profere o discurso institucional. Proceder a uma analítica de uma prática discursiva, como práticas autorizadas por uma instituição, é compreender que “uma instituição é sempre pensamento sedimentado, e a transformação de uma instituição implica que se decifre o pensamento que presidiu o seu nascimento. É preciso mover o pensamento para fazer as coisas se moverem” (ERIBON, 1996, p.42, *apud* GONÇALVES, 2005).

Partindo da teorização foucaultiana, é possível, portanto, indagar “Quais são as práticas discursivas que constituem o ensino médio e quais são os efeitos de subjetivação destas práticas?”. Para tanto, é preciso assumir a lógica que Díaz (1998) nos ajuda a entender

Que o discurso do professor não constitui um projeto deliberado de um falante autônomo (...), mas sim que é assumido a partir de uma ordem, a partir de um sistema de produção do discurso, a partir de princípios de controle, seleção e exclusão que atuam sobre suas (re)produções de significados e sobre suas práticas específicas (p. 15).

Como podemos pensar a constituição do ensino médio na escola particular a partir da contribuição de Foucault? Descrevendo o saber que o produz, sua materialização em práticas pedagógicas e sua implicação em processos de subjetivação. Assim, são descritos, no capítulo seguinte, os percursos metodológicos traçados na realização desta pesquisa. Estes percursos incluem a contextualização da escola em que o estudo foi realizado, a descrição dos participantes, a formulação do roteiro de entrevista utilizado, os procedimentos realizados, o referencial que guiou a constituição de unidades de análise para os dados empíricos e a sistematização metodológica empreendida por Willig (2001) para uma análise do discurso foucaultiana.

CAPÍTULO 4 - PERCURSOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi realizado em uma escola particular localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, que se constitui em uma entidade de direito privado sem vinculação à prática religiosa ou à filantropia. Em atividade desde 1998, a escola oferta o ensino médio, contando com cerca de 120 alunos distribuídos em três turmas, uma de cada série. A instituição também oferece cursos pré-vestibular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de cursos de graduação e pós-graduação a distância. O material didático empregado no ensino médio é apostilado e apresenta foco na preparação para o vestibular, sendo fornecido por uma conhecida empresa nacional.

O colégio ocupa três andares de um prédio residencial adaptado para abrigar uma escola. Além das salas de aula, sanitários, bar, salas da equipe diretiva e administrativa, sala dos professores, laboratórios, biblioteca e de uma pequena cozinha, há um saguão e uma sacada onde os estudantes permanecem durante os intervalos. As instalações não contam com pátio ao ar livre, salão de eventos, nem com ginásio esportivo e as aulas de educação física são realizadas em um clube da cidade.

A mantenedora do colégio é constituída por um grupo educacional que iniciou suas atividades em 1980, dedicando-se primeiramente a oferecer cursos pré-vestibular em cidades da Serra Gaúcha. Com o passar do tempo, o grupo expandiu sua atuação para cursos preparatórios para concursos, para escolas de ensino fundamental e médio e para o ensino superior. O ensino técnico pós-médio é projetado no cenário da mantenedora da organização para os próximos anos.

Foi a partir do trabalho como psicóloga escolar neste local que o problema de pesquisa proposto neste estudo emergiu. A experiência profissional sugeria que a prática pedagógica gravitava quase que exclusivamente em torno da preparação para o vestibular e, diante disso, uma série de fatos se apresentavam: a aprovação em universidades federais constituía prioridade para o grupo de professores e convertia-se em um modo de “medir” a eficácia do trabalho desenvolvido, era difícil abrir espaço para outras atividades escolares que “fugissem” da aula em seu modelo tradicional; as avaliações dos estudantes por parte dos professores pautavam-se na proporção do investimento daqueles no vestibular; os comportamentos dos alunos e das turmas costumavam ser julgados quanto à facilitação, ou não, da aprovação no vestibular e os nomes dos estudantes aprovados em vestibulares permaneciam expostos à entrada da escola durante todo ano. Diante disso, surgiram

indagações a respeito de quais seriam as finalidades do ensino médio na escola particular, sobre os motivos pelos quais o vestibular produzia esta série de práticas escolares, sobre que outras finalidades poderiam ser propostas.

Para dar conta desse questionamento, realizou-se uma descrição sistemática da constituição do ensino médio enquanto objeto de saber a partir de entrevistas junto a dez professores atuantes na instituição escolar descrita. Ao longo do presente capítulo são apresentados os percursos metodológicos empreendidos a partir da escolha teórica realizada e os procedimentos relativos ao tratamento dos dados coletados. No capítulo seguinte, são apresentados os resultados produzidos por ocasião da realização desta pesquisa, organizados segundo uma categorização temática empreendida a partir do referencial da análise textual discursiva, conforme proposta por Moraes (2003). No capítulo 7 empreende-se a análise foucaultiana da constituição do ensino médio enquanto objeto discursivo e problematizam-se as práticas engendradas por tal constituição e seus efeitos de subjetivação.

4.1 A OPÇÃO PELA PESQUISA QUALITATIVA

Primeiramente, é preciso explicitar porque razões propôs-se uma pesquisa qualitativa para a abordagem do problema em estudo. Essas se situam além da familiaridade do pesquisador com a metodologia, pois implicam objetivos específicos em relação ao objeto de estudo. Para analisar as práticas discursivas constituintes do ensino médio em suas finalidades, a primeira tarefa que se colocou foi compreender de que forma a produção discursiva constituía tais finalidades, o que demandava a descrição dos enunciados produtores desse saber sobre o ensino médio. Ademais, a abordagem qualitativa favoreceu o tratamento dos dados para que sobre eles se operasse uma análise discursiva de orientação foucaultiana. Cabe observar que essa perspectiva não prescreve passos metodológicos, mas demanda uma exaustiva descrição da produção discursiva do objeto em estudo. Embora o referencial teórico não concentre sua análise nos significados atribuídos pelos sujeitos a determinado fenômeno e sim na forma como os significados são construídos, partilhados, controlados e distribuídos social e historicamente, a única forma de acessá-los era descrever a produção discursiva relacionada à constituição do ensino médio na escola privada, ou seja, “fazer falar”, registrar essa produção, descrevê-la e analisá-la.

Segundo Turato (2005), cinco aspectos caracterizam a pesquisa qualitativa: primeiramente, o interesse do pesquisador volta-se para a compreensão dos fatos e não para a busca das relações de causa e efeito entre eles. Além disso, o ambiente em que se desenvolve a pesquisa é o *ambiente natural*, onde ocorre a coleta de dados sem o controle de variáveis. Outro aspecto a destacar é que o pesquisador é o próprio *instrumento* de pesquisa, usando suas capacidades perceptivas de modo a apreender os objetos em estudo. Finalmente, a *generalização* que se pode realizar em uma pesquisa qualitativa não é a dos resultados (matematicamente) obtidos. No entanto, os pressupostos iniciais revistos, os conceitos construídos ou conhecimentos produzidos podem ser generalizados. O autor complementa que caberá ao leitor da pesquisa examinar a plausibilidade dos dados levantados para entender *settings* novos (TURATO, 2005). Além disso, Mayring (2002) destaca que o objeto de estudo qualitativo é sempre visto na sua *historicidade*, no que diz respeito ao seu processo desenvolvimental e ao contexto em que o processo se desenrola.

Essa pesquisa indaga a respeito de como as práticas pedagógicas se constituem a partir da produção discursiva do ensino médio na escola particular, ensejando uma reflexão sobre os modos de subjetivação engendrados pelas mesmas. Assim, a realização de uma pesquisa qualitativa apresentou-se como a alternativa mais viável em termos da consecução dos objetivos propostos, tendo em vista o aspecto descritivo que lhe é característico e a compreensão aprofundada de fenômenos que ela possibilita. Os cuidados tomados a fim de tornar o percurso de pesquisa válido enquanto descritor da realidade em estudo e os percursos metodológicos empreendidos são apresentados a seguir.

4.2 COMPONDO A AMOSTRAGEM

A amostra desta pesquisa pode ser considerada intencionada e de conveniência, uma vez que professores de ensino médio atuantes na escola particular em que a pesquisadora trabalha foram entrevistados. A amostragem intencionada, segundo Turato (2005), caracteriza-se pela “(...) busca proposital de indivíduos que vivenciam o problema em foco e/ou têm conhecimentos sobre ele” (p. 511). Deste modo, considerou-se que um grupo de professores de ensino médio teria experiências a compartilhar acerca de sua atividade junto a esta etapa educacional, podendo depor acerca das finalidades da mesma. De modo semelhante, Rea e Parker (2000) definem a amostra intencional como aquela composta por

indivíduos bem informados nas áreas ligadas à pesquisa, o que justifica novamente a seleção de professores como participantes do estudo. De modo a compor um panorama geral das finalidades do ensino médio, sem vinculá-las a áreas de conhecimento específicas, foram convidados a participar da pesquisa professores de todas as disciplinas integrantes da grade curricular. Após o envio do projeto de pesquisa que deu origem a este trabalho ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul e a aprovação do projeto pelo mesmo, procedeu-se ao convite dos professores participantes da pesquisa. O consentimento individual foi o último passo para a composição do grupo de entrevistados.

A proximidade relacional entre a pesquisadora e os entrevistados, que são colegas de trabalho, poderia produzir certa dificuldade à livre expressão de opiniões por parte destes, caso se sentissem “observados” ou “escrutinados” em sua prática docente ao conceder a entrevista. Tais aspectos foram minimizados pela descrição dos procedimentos da pesquisa, pelo estabelecimento do *rapport* antes da entrevista e pelos compromissos assumidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apresentado em anexo). Por outro lado, esta relação pré-existente à entrevista poderia facilitar a expressão das reflexões dos participantes, tendo em vista o aspecto comum aos entrevistados e pesquisadora: todos estão implicados na produção deste saber sobre o ensino médio na escola privada. No entanto, todas as entrevistas foram realizadas em um clima “amistoso”, marcadas por um grau maior de ansiedade no início e por uma maior desenvoltura ao longo da conversa, na medida em que a ansiedade dos entrevistados e da entrevistadora diminuía.

Mesmo que os professores tivessem observado as opiniões da pesquisadora enquanto profissional, este aspecto não constituiria uma “influência” nas respostas dos depoentes segundo o referencial teórico adotado nesta pesquisa. Isto se deve ao fato de que tanto os entrevistados como a entrevistadora são atravessados por um processo de produção discursiva que lhes transcende, cuja descrição é justamente o objetivo deste estudo. Ademais, qualquer juízo expresso anteriormente pela pesquisadora em sua atividade profissional que viesse a ser “repetido” ou reelaborado pelos professores só seria enunciado se normatizado pelas regras que controlam a produção discursiva que constitui, particularmente, o ensino médio na escola privada, ou seja, todos os protagonistas deste estudo estão imersos no mesmo sistema de regulação discursiva.

A construção da validade do percurso de pesquisa requer, segundo Minayo (1994), a seleção de um grupo de participantes que detenha as informações acerca do que o pesquisador deseja conhecer, a participação de um número de indivíduos que permita a reincidência de informações e a possibilidade de apreender semelhanças e diferenças entre as opiniões

expressas. Estes cuidados foram tomados na seleção de entrevistados para a presente pesquisa: os participantes tinham propriedade para falar sobre as finalidades de ensino médio, já que atuavam profissionalmente nesta etapa da educação; o número de participantes possibilitou a reincidência de informações e a identificação de aspectos sobre os quais há ênfase em termos da constituição discursiva do ensino médio e a variabilidade de opiniões permitiu o estabelecimento de relações entre as mesmas, incluindo semelhanças e diferenças.

Dez professores foram entrevistados, sendo que o critério para a seleção dos participantes foi a presença de um professor de cada disciplina que compõe a grade curricular do ensino médio adotada pela escola: matemática, física, química, biologia, língua inglesa, língua portuguesa, literatura, redação, geografia, história, filosofia, sociologia, arte e educação física. Embora treze disciplinas constituam a grade, alguns professores possuíam habilitação para atuar em mais de uma disciplina e assim o faziam no contexto desta escola. Tal situação ocorreu especificamente com os professores de história, filosofia e sociologia e português, literatura e redação. Deste modo, foi possível atender ao critério de representatividade de todas as disciplinas da grade curricular com um grupo de dez participantes.

A média de idade dos participantes foi 30 anos – o entrevistado mais jovem apresentava 22 anos de idade na data em que a entrevista foi realizada e o mais velho, 40 anos. Oito entre os dez entrevistados tinham concluído o curso de licenciatura em sua área de atuação, um deles estava prestes a concluí-lo e outro entrevistado havia concluído curso superior não relacionado à educação. Em relação ao tempo de atuação junto ao ensino médio, a média apresentada pelos entrevistados foi de cerca de 7 anos, sendo que havia uma professora em atividade nesta etapa educacional há cerca de 4 meses, ao mesmo tempo em que quatro entrevistados apresentavam entre 10 e 11 anos de experiência docente. Assim, o grupo de participantes desta pesquisa era composto tanto por professores experientes, como por professores com pouco tempo de atividade profissional. A amostra de participantes predominantemente composta por licenciados também é um dado que merece destaque. Seis entre os dez entrevistados já atuaram junto ao ensino fundamental e, desta forma, podiam depor acerca da relação entre as duas etapas da educação básica (para apresentação destes dados, vide tabela 3). De modo a preservar em sigilo as identidades dos participantes, estes são referidos, ao longo da apresentação dos depoimentos, a partir da disciplina que lecionam.

Tabela 3 – Dados dos participantes da pesquisa

Disciplina	Idade (anos)	Tempo de docência no ensino médio	Atuação no ensino fundamental	Formação acadêmica
Educação física	22	4 meses	Não	Concluinte de licenciatura em Educação Física
Física	36	11 anos	Sim	Licenciado em Física
Matemática	28	9 anos	Não	Licenciada em Matemática
Química	29	9 anos	Não	Licenciada em Química
Geografia	36	11 anos	Sim	Licenciado em Geografia
Língua Inglesa	25	3 anos	Não	Bacharel em Direito
História, filosofia e sociologia	30	5 anos	Sim	Licenciada em História
Língua portuguesa, redação e literatura	29	3 anos	Sim	Licenciada em Letras
Arte	40	11 anos	Sim	Licenciada em Música
Biologia	30	10 anos	Sim	Licenciado em Ciências Biológicas

Fonte: Elaborada pela autora.

4.3 A ENTREVISTA ENQUANTO INSTRUMENTO DE PESQUISA

A coleta de dados para o estudo foi realizada através de uma entrevista semi-estruturada que possibilitou que os entrevistados discorressem sobre o ensino médio e suas finalidades. A opção por este tipo de entrevista se justifica à medida que cada coleta de dados constitui um momento singular, de modo que novas perguntas podem ser propostas pelo entrevistador a fim de esclarecer a fala do entrevistado. Segundo Kaufmann (1996), a utilização da entrevista como método se apoia na convicção de que os atores são produtores ativos do social. Sendo assim, a opção pela entrevista semi-estruturada possui afinidades com a perspectiva foucaultiana.

Entre as vantagens em utilizar a técnica de entrevista, Abramovay e Castro (2003) destacam que ela permite ao informante descrever o que considera significativo, usando suas próprias palavras, sem restrições determinadas por categorias fechadas. Além disso, o entrevistador pode esclarecer ao informante o exato significado do que pretende conhecer, o

que torna as respostas mais fidedignas. Esse instrumento também permite a realização de comparações, devido à homogeneidade proporcionada pelo roteiro comum. May (2004) afirma que as entrevistas semi-estruturadas permitem maior esclarecimento e elaboração das respostas dos entrevistados, devido à possibilidade de expansão de suas respostas. Assim, é possível aprofundar as explicações dos fenômenos oferecidas pelos participantes conhecendo suas justificativas para o posicionamento adotado, o que produz uma descrição detalhada dos objetos em estudo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é o melhor instrumento de abordagem para o estudo de pessoas que partilham determinada característica e apresenta vantagens em relação a outros métodos. Lüdke e André (2007) sustentam que a entrevista mais adequada para as atuais pesquisas em educação é a de modelos menos estruturados, diante da complexidade dos fenômenos estudados. A escolha da entrevista semi-estruturada deve-se especialmente à “abertura” de perspectivas que ela possibilita para explicar os objetos em estudo, já que os entrevistados podem discorrer livremente sobre eles, sem ater-se a categorias estabelecidas pelo pesquisador. Este, por sua vez, não atua como um constritor da produção discursiva, mas incentiva a expressão desta produção ao permitir que os participantes falem livremente. Além disso, compreende-se que a realidade em estudo é tão complexa que dificilmente poderia ser apreendida pelo pesquisador antecipadamente e categorizada em respostas prévias que pudessem compor um questionário, por exemplo.

Entre os cuidados referentes à elaboração do roteiro mínimo da entrevista, o pesquisador deve assegurar-se de que privilegia suas “hipóteses iniciais”, garantindo a validade de sua pesquisa. A entrevista semi-estruturada assemelha-se a um caminho parcialmente projetado pelo pesquisador; este sabe de onde parte, mas não pode imaginar aonde irá chegar e deve se permitir conduzir pelos depoimentos dos entrevistados. Trata-se do que Triviños (1987) descreve ao afirmar que

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Quanto ao uso de roteiros nas entrevistas semi-estruturadas, Triviños (1987) defende o estabelecimento de um roteiro mínimo que contemple as questões norteadoras do estudo. Já Duarte (2002) sugere que a entrevista semi-estruturada especifique as áreas a serem exploradas, sem estruturar as perguntas. Neste estudo, houve a formulação de questões

abertas, mas a sequência das mesmas não foi rigidamente observada. No entanto, a pesquisadora assegurou-se de que todos os entrevistados responderam às mesmas questões.

Além da preparação dos tópicos da entrevista, a partir do problema de pesquisa e dos objetivos da mesma, cabe ao entrevistador deixar o entrevistado à vontade e realizar o *rapport*, o estabelecimento de uma relação de confiança e segurança, o que contribui para que o entrevistado expanda suas respostas (BAUER e GASKELL, 2000). Alguns cuidados são recomendados pelos autores no momento de realização da entrevista: a manutenção de um ambiente amistoso, o encorajamento da continuidade da fala do entrevistado, o esclarecimento sobre a utilidade da gravação da entrevista, a solicitação do consentimento do entrevistado e os esclarecimentos sobre sigilo e segurança do entrevistado. O entrevistador deve dar ao entrevistado tempo para pensar e deve evitar gestos ou palavras em que exprima concordar ou discordar com o entrevistado, limitando-se a encorajá-lo a prosseguir. Esses cuidados foram tomados por ocasião das entrevistas e a prática profissional da pesquisadora enquanto psicóloga clínica favoreceu o exercício desta postura do entrevistador.

Ainda em relação aos cuidados anteriores à entrevista, Triviños (1987) afirma que é importante que o entrevistado seja brevemente informado acerca dos objetivos da pesquisa da qual está participando. No caso deste estudo, os entrevistados foram informados de que o objetivo da pesquisa era “conhecer e discutir as finalidades do ensino médio”, evitando-se o uso de vocábulos referentes a aspectos teóricos do estudo que poderiam ser desconhecidos pelos participantes. O autor ainda recomenda que a combinação do horário e local para a entrevista seja cuidadosa, de modo que haja tempo suficiente para a realização da mesma e que as condições do ambiente sejam adequadas. Outro aspecto crucial para o processo, para Triviños (1987), é que o pesquisador esclareça o que pode implicar ao entrevistado o consentimento de que os dados fornecidos por ele sejam utilizados como *corpus* de análise da pesquisa. O entrevistado também deve ter assegurado o acesso à transcrição de sua entrevista, além de ser informado de que pode ter suas contribuições retiradas da pesquisa a qualquer momento. Todos esses esclarecimentos foram prestados aos participantes da presente pesquisa por ocasião da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, o que precedeu o início das entrevistas.

4.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

O projeto de pesquisa que originou o presente estudo foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP-UCS), tendo sido autorizado através do parecer nº 90/2009. Uma cópia digitalizada deste parecer é apresentada em anexo, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Participante e o roteiro da entrevista utilizado nesta pesquisa. De modo a retribuir a autorização escolar para a realização deste estudo, propôs-se à equipe pedagógica uma futura reflexão acerca das finalidades do ensino médio discutidas nesta pesquisa.

Após o aceite da direção para a realização da pesquisa, os professores foram contatados pessoalmente pela pesquisadora, que realizou o convite oferecendo-lhes breves informações a respeito da pesquisa, como o programa de pós-graduação a que estava vinculada, o objetivo geral da mesma e o motivo pelo qual o profissional estava sendo convidado a participar. Uma vez tendo aceitado o convite, passou-se ao agendamento da entrevista, composta por um roteiro semi-estruturado que continha perguntas para a identificação do participante (nome, idade, disciplina que leciona, breve histórico da formação profissional, breve histórico da atuação profissional, atuação no ensino fundamental e médio e tempo de atuação na educação básica) e perguntas relacionadas aos objetivos do estudo, apresentadas no item “A entrevista e a categorização empreendida”.

Antes de iniciar a entrevista, a pesquisadora esclareceu os objetivos da pesquisa e efetuou junto aos participantes a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido e a assinatura desse documento, em duas vias de igual teor, sendo que uma delas foi entregue ao participante e a outra foi arquivada pela pesquisadora. Os participantes também foram consultados quanto à sua autorização para a gravação das entrevistas e todos autorizaram o procedimento. Sendo assim, as entrevistas foram gravadas em um aparelho MP₃ e transcritas na íntegra pela própria pesquisadora. As conversas tiveram uma duração média de trinta e sete minutos, sendo que a mais breve durou vinte e oito minutos e a mais longa, cinquenta minutos. As intervenções da pesquisadora não eram diretivas e tinham o intuito de esclarecer os pontos de vista desenvolvidos pelos participantes. Ao final, eles foram questionados quanto ao desejo de acrescentar algum comentário à sua fala ou modificar alguma opinião, sendo que isso poderia ser realizado a qualquer momento, inclusive após o término da entrevista. Nenhum dos participantes procurou a pesquisadora para realizar alterações em seu depoimento, tampouco para solicitar sua exclusão do *corpus* da pesquisa.

As entrevistas que integram este estudo ocorreram no ambiente escolar, em horários em que a pesquisadora e os participantes podiam conversar sem estar em atividade

profissional. Estas foram realizadas tendo como critério de ordenamento a disponibilidade de tempo para agendamento, de modo que a sequência temporal foi a seguinte: educação física, física, matemática, química, geografia, inglês, português (literatura e redação), história (sociologia e filosofia), educação artística e biologia.

4.5 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA E A COMPOSIÇÃO DOS TEXTOS PARA ANÁLISE

Dando sequência à descrição dos percursos metodológicos desta pesquisa, é preciso discorrer sobre a maneira pela qual as informações prestadas pelos depoentes foram categorizadas e organizadas em unidades de sentido sobre as quais se realizou a análise. A análise textual discursiva (Moraes, 2003) e a análise foucaultiana (Willig, 2001) foram realizadas sobre as transcrições integrais das dez entrevistas realizadas. Para Moraes (2003), a análise textual é extremamente útil para estudos em que são utilizadas a análise de conteúdo e a análise do discurso como aportes metodológicos. A desmontagem dos textos ou unitarização constitui o primeiro passo do trabalho com o material, momento em que este é fragmentado a fim de constituir unidades que possam ser analisadas em suas relações. Para descrever os modos segundo os quais os objetos discursivos são construídos no texto, é preciso que todas as referências àqueles sejam colocadas em evidência.

Neste estudo, a fragmentação do material textual em diferentes unidades realizou-se a partir do grifo do texto em diferentes cores e do estabelecimento de uma legenda relacionando as cores às questões em estudo. Após uma primeira leitura, realizou-se uma revisão da unitarização empreendida, de modo que houve uma redução do número inicial de fragmentos destacados, uma vez que estes puderam ser reagrupados tendo como critério a coincidência de temas em estudo. Diferentes modos de descrever determinado objeto foram agrupados tendo como objetivo a constituição de textos que abarcassem todas as formas de enunciá-lo, não apenas as mais frequentes. Para exemplificar, todas as menções ao tema “vestibular” foram destacadas com a mesma cor, constituindo uma unidade, embora houvesse expressiva variedade de opiniões relativas a este tema.

O segundo passo da análise textual proposta por Moraes (2003) é o estabelecimento de relações ou a “categorização” do material, o que implica a construção de “(...) relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como

esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias” (p. 191). Neste momento da análise, o material fragmentado através de diferentes cores foi agrupado a partir da utilização da ferramenta informática – trechos classificados pela mesma cor foram agrupados a partir dos comandos “copiar-colar”, tendo sido mantida a autoria das opiniões através do nome da disciplina ministrada pelos depoentes. As categorias foram provisoriamente nomeadas tendo em vista o tema central do texto composto pela reunião das opiniões, “vestibular”, por exemplo. Após certo tempo de impregnação deste conjunto de enunciados, realizou-se a escolha de títulos mais próximos aos sentidos desenvolvidos no texto para cada tema, como no caso de “Vestibular: nosso dever e nossa profissão”.

Captando o novo emergente é o passo final da análise textual discursiva proposta por Moraes (2003). Nesse momento, a intensa impregnação no material possibilita a “(...) emergência de uma compreensão renovada do todo. A comunicação dessa nova compreensão, assim como a construção de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise” (MORAES, 2003, p. 191). Em relação ao presente estudo, após a fragmentação do material por cores e o agrupamento dos fragmentos pela colagem de trechos pertencentes à mesma categoria, realizou-se o estudo detalhado dos enunciados e iniciou-se a construção do texto que possibilitava a descrição das várias categorias.

A construção dos textos relativos às categorias emergentes do *corpus* teve um caráter eminentemente descritivo inicialmente. As primeiras construções descreviam as opiniões dos professores agrupadas segundo seus posicionamentos em relação ao tema em discussão. Por exemplo, as opiniões de professores que percebiam a importância do vestibular para o ensino médio como aspecto “incriticável” desta etapa da educação foram descritas conjuntamente e relacionadas entre si, enquanto as opiniões que ofereciam críticas a respeito da centralidade do vestibular no ensino médio foram agrupadas em outro momento na composição do texto da categoria “vestibular”. Após longo contato com o material, foi possível estabelecer relações entre as opiniões expressas pelos participantes, de modo que isso passou a ter maior relevância sobre a descrição das mesmas. A partir de então, a constituição dos textos passou a considerar aspectos considerados de importância para a realização de uma análise de discurso de inspiração foucaultiana, segundo Willig (2001): orientação para ação, posicionamentos, prática e subjetividade.

Ainda segundo Willig (2001), é necessário ter em mente as seguintes questões de modo a realizar os passos da análise foucaultiana: o que se ganha com a construção do objeto discursivo de determinada forma? Quais as posições de sujeito que o objeto discursivo

constituído oferece? De que modo a particular constituição desses objetos orienta as ações – quais perspectivas “abre ou fecha”? O que pode ser sentido, pensado e experienciado a partir das posições de sujeito produzidas por aquela forma específica de constituir um objeto discursivamente? Considerar esses aspectos para a análise do material é o que possibilita visualizar a relação entre discurso, subjetividade e práticas, ponto nodal da análise foucaultiana.

4.6 ANÁLISE DO DISCURSO

A linguagem não é apenas um código para a comunicação, mas está completamente envolvida no processo de pensamento e compreensão (POTTER & WETHERELL, 1987, p. 67).

Uma vez que o presente estudo investiga as práticas discursivas constituintes do ensino médio na escola particular, adota-se a perspectiva da análise do discurso para a análise dos dados. Essa metodologia tem sido amplamente discutida desde a década de 1960, a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux e Michel Foucault, entre outros autores. Diversos processos sociais e intelectuais vigentes nessa década, marcada por efervescência política, uma profunda revisão do marxismo e de um estruturalismo dominante nas ciências humanas, contribuíram para a constituição deste campo de saber sobre o discurso. Dos estudos linguísticos caracterizados pela noção de estrutura, a análise do discurso propõe um “novo campo de investigação” que coloca o discurso como objeto de estudo e que opera a articulação entre o linguístico e o histórico: o sujeito deixa de ser a origem do discurso, para se inserir em processos sociais, ideológicos e discursivos já dados, conforme Gregolin (2004). Assim, a análise do discurso constituiu-se de modo transdisciplinar, baseada no materialismo histórico, na linguística e na psicanálise, segundo a autora.

No entanto, a análise do discurso não pode ser concebida como um método fixo no sentido descrito por Potter e Wetherell (1987): “Não há método na análise do discurso como nós tradicionalmente pensamos (...). O que temos é uma ampla estrutura teórica relacionada à natureza do discurso e a seu papel na vida social, juntamente com algumas sugestões sobre como os discursos podem ser estudados (p. 175, tradução nossa)”. Diante disso, os seguintes tópicos são desenvolvidos a seguir: como se compreende a relação entre discurso e vida social a partir da perspectiva foucaultiana e como se pode realizar o estudo do discurso a partir dessa compreensão.

A análise do discurso caracteriza-se como um método de pesquisa qualitativo que vem sendo amplamente utilizado na busca por uma compreensão aprofundada dos mais variados fenômenos, segundo Harper (2003). Para o autor, a atitude do analista do discurso pressupõe a busca por padrões nos dados coletados, a identificação de semelhanças e diferenças constatadas nos textos e a consideração acerca das funções, efeitos e consequências das formas segundo as quais os textos são produzidos. O pesquisador é visto, portanto, como um autor ativo de interpretações e nenhuma análise realizada é tida como a única leitura possível do material em estudo, conclui Harper (2003). Sendo assim, as abordagens de análise do discurso costumam referir-se à realidade parcial ou situada e percebem os textos como construídos por e construtores de compreensões da realidade ao invés de descritores da mesma. Observa-se que estas particularidades apresentam convergências com o referencial teórico foucaultiano, uma vez que a produção discursiva não descreve a realidade, mas a produz.

O ponto forte dos estudos baseados na análise do discurso consiste na validade obtida a partir da coerência interna dos textos produzidos, que propiciam novas compreensões teóricas e geram novas questões para estudo. A principal crítica a essa metodologia concerne ao fato de que ela não é suficientemente rigorosa de modo a assegurar a produção da única leitura possível do fenômeno em estudo. No entanto, Cheek (2004) esclarece que essa não é a preocupação dos analistas do discurso e que tal intento não é conciliável com esta abordagem. Da mesma forma, os resultados de estudos produzidos a partir da análise do discurso são frequentemente criticados por não serem generalizáveis. No entanto, pode-se compreender a generalização dos resultados de forma alternativa àquela construída pelos discursos matemáticos. Talja (1999), citado por Cheek (2004), afirma que outra possibilidade de compreender a generalização é que “os resultados da pesquisa não são generalizáveis como descrições de como as coisas são, mas sim de como um fenômeno pode ser visto ou interpretado” (p. 472, tradução nossa). Compreende-se que esta forma de generalização é possível no que se refere à constituição do ensino médio na escola particular descrita nesse estudo. De qualquer forma, a descrição que a presente pesquisa proporcionou das práticas discursivas no ensino médio certamente contribuiu para lançar luz sobre alguns objetos intimamente relacionados às práticas pedagógicas dessa etapa educacional, o que contribui para futuros estudos nesta área educacional.

Cheek (2004) reflete sobre as peculiaridades da análise do discurso baseada nas compreensões pós-modernas da realidade, enfatizando que, nesse caso, a análise não incide sobre o conteúdo dos textos ou sobre sua estrutura sintática e semântica. Ao invés disso, a

preocupação é com a forma segundo a qual os textos foram construídos em termos de sua situacionalidade social e histórica, ou seja, quais os recursos discursivos evidenciados naquela produção. Para os analistas foucaultianos, o foco está em como os modos de falar sobre determinado assunto fazem emergir objetos pensáveis e praticáveis. Os modos de enunciar objetos são “mais do que palavras”, uma vez que estão imersos em relações de poder sustentadas institucionalmente. Segundo Cheek (2004, p.35), “estes discursos fazem com que certas coisas tornem-se reais através da linguagem”, ou seja, eles constroem objetos particulares, assim como atitudes e posicionamentos subjetivos.

Tomar o discurso como objeto de estudo em sua produção de saber, tendo em vista os modos segundo os quais esse saber “modela” a realidade, engendra práticas e produz subjetividades é o cerne da questão para algumas vertentes da análise do discurso e para os estudos foucaultianos. A soberania do sujeito que produz discursos em seus lampejos criativos e que dá sentido às suas produções, “mergulhando” nos textos de modo a explicitar seus sentidos ocultos, cede lugar ao palco histórico, social e material da produção discursiva. Embora algumas metodologias denominadas “análise do discurso” tomem por base as perspectivas fenomenológica e hermenêutica, outras aproximam-se da perspectiva foucaultiana, conforme foi possível evidenciar anteriormente. No entanto, faltam referenciais claros acerca de como operar uma análise desse tipo, já que Foucault não nos deixou passos metodológicos precisos, tendo apenas situado os princípios segundo os quais devemos compreender a constituição discursiva de objetos de saber.

Diante da carência de referenciais metodológicos para empreender uma análise desse tipo, adota-se, no presente estudo, a proposta de Willig (2001) para uma análise do discurso foucaultiana. Ressalta-se que a descrição detalhada dos conceitos foucaultianos referentes à produção discursiva, à produção de saber a partir das relações de poder e dos efeitos deste saber-poder sobre os processos de subjetivação foi apresentada no capítulo 3. Assim, o objetivo do texto a seguir é a explicitação de passos segundo os quais é possível trabalhar com o material empírico da pesquisa e realizar uma análise foucaultiana.

Ainda conforme Willig (2001), o interesse dos analistas de discurso foucaultianos é mapear os mundos discursivos que as pessoas habitam e traçar “modos de ser” sustentados por eles, além de indagar sobre a origem história dos discursos e sobre suas relações com as instituições e as estruturas sociais. Para isso, é preciso indagar sobre como certos recursos discursivos tornaram-se disponíveis e sobre os efeitos que eles têm sobre os objetos e sujeitos. Trata-se do que se objetiva realizar neste trabalho: mapear o universo discursivo constituinte do ensino médio na escola particular e empreender, a partir daí, uma análise dos modos

segundo os quais esta constituição traça “modos de ser” para estudantes e professores desta etapa educacional.

Após explorar os conceitos que Foucault propôs como uma caixa de ferramentas para uma análise discursiva, foi preciso buscar um referencial que permitisse aproximar estes conceitos do material empírico do estudo e fornecer alguns procedimentos que assegurassem o trajeto de análise escolhido. A indagação sobre “como proceder uma análise de discurso foucaultiana” só cessou após a leitura do trabalho de Willig (2001), que permite traçar alguns procedimentos concernentes a essa “metodologia” de modo aparentemente conciliável com o temor de Foucault à homogeneização de seus “métodos”. Segundo a autora, a análise “foucaultiana⁶” ocupa-se da disponibilidade de recursos discursivos dentro de uma cultura, algo que se assemelha a uma economia discursiva, apontando as implicações destes regimes discursivos para os sujeitos que compartilham esta cultura. Deste modo, “(...) o discurso pode ser definido como 'conjuntos de enunciados' que constroem objetos e disponibilizam posições de sujeito. Estas construções, por sua vez, tornam disponíveis certos modos de ver o mundo e certos modos de ser no mundo” (PARKER, 1994, p. 245, tradução minha). É por esta razão que os discursos estão fortemente implicados no exercício do poder, já que “(...) discursos dominantes privilegiam as versões da realidade social que legitimam as relações de poder existentes e as estruturas sociais” (WILLIG, 2001, p. 241, tradução minha).

Os procedimentos desenvolvidos por Willig (2001) para operar uma análise do discurso foucaultiana são descritos a seguir. O primeiro deles é denominado “construções discursivas” e consiste na descrição dos modos segundo os quais os objetos discursivos são construídos no texto em estudo. Isto se torna possível a partir da fragmentação do texto em unidades referentes a um mesmo objeto, da mesma forma que Moraes (2003) propõe. O segundo estágio de análise é denominado “discursos” e foca as diferenças entre as construções discursivas. Este passo coincide com o segundo momento da metodologia da análise textual discursiva, quando são estabelecidas relações entre as diferentes unidades textuais. O terceiro estágio, denominado “orientação para ação”, envolve um exame mais próximo dos contextos discursivos nos quais as diferentes construções do objeto são realizadas de modo a responder

_____ão do objeto discursivo de determinada forma neste ponto do texto?

⁶ É importante destacar a ausência de textos de autores brasileiros acerca de “como fazer” uma análise do discurso de inspiração foucaultiana, embora a disponibilidade de publicações acerca da importância de estudos foucaultianos em diversas áreas do conhecimento, inclusive em educação, seja grande.

O quarto, quinto e sexto estágios descritos por Willig (2001) são “posicionamentos”, “prática” e “subjetividade” e estes aspectos da análise permitem que se visualize a relação entre o discurso, o que as pessoas pensam ou sentem (subjetividade), o que elas podem fazer (práticas) e as condições materiais nas quais tais experiências ocorrem. É preciso observar as posições de sujeito que o discurso oferece, ou seja, “uma localização para pessoas dentro da estrutura de direitos e deveres para aqueles que usam aquele repertório” (DAVIES E HARRÉ, 1999, p.35, citados por WILLIG, 2001). Em outras palavras, discursos constroem sujeitos e objetos e tornam possíveis posições dentro de redes de significado que os falantes podem assumir.

O estágio seguinte ocupa-se da relação entre discurso e prática e requer uma exploração sistemática das maneiras segundo as quais as construções discursivas e as posições de sujeito nelas contidas “abrem” ou “fecham” oportunidades para a ação. É a partir da construção de versões específicas do mundo e do posicionamento dos sujeitos dentro delas que os discursos limitam o que pode ser dito e feito – trata-se da estruturação das ações empreendida pela produção discursiva atravessada pelas relações de poder. O estágio final da análise – subjetividade – explora a relação entre discurso e subjetividade. Neste momento, a preocupação consiste em compreender o que pode ser sentido, pensado e experienciado a partir das diferentes posições de sujeito.

A descrição das opiniões dos entrevistados e a constituição de relações entre as mesmas, apresentadas nos capítulos 5 e 6, correspondem ao primeiro e segundo passos da análise do discurso foucaultiana conforme propostos por Willig (2001). A conclusão da análise, levando em conta os posicionamentos, as práticas e os efeitos de subjetivação que a produção discursiva descrita engendra, é apresentada no capítulo final, em que se realiza, efetivamente, uma leitura foucaultiana dos depoimentos apresentados.

4.7 A ENTREVISTA E A CATEGORIZAÇÃO EMPREENDIDA

A escolha pela entrevista semi-estruturada foi realizada tendo em vista o referencial teórico-metodológico empregado no presente trabalho e os objetivos da pesquisa. A escolha por questões abertas foi ao encontro do primeiro objetivo do estudo – mapear as diferentes formas a partir das quais o objeto “ensino médio” na escola particular é constituído em termos de suas finalidades. Sendo assim, a primeira questão que compunha o roteiro, após a

identificação do participante, era: “Quais você acredita serem as finalidades do ensino médio?”. A formulação desta pergunta tinha como objetivo descrever a “economia discursiva” constituinte do ensino médio na escola particular e explorar as relações apresentadas pelos entrevistados entre essa etapa educacional e outros objetos – trabalho, vestibular, ensino superior e cidadania, por exemplo. Assim, os entrevistados eram incentivados a desenvolver da maneira mais ampla possível a relação do ensino médio com os objetos constituintes de suas finalidades a partir de perguntas como “Você pode falar mais sobre a relação entre ensino médio e vestibular?”. É importante mencionar que em nenhum momento a pesquisadora expôs finalidades para o ensino médio, mas limitou-se a solicitar que os entrevistados comentassem suas respostas a este respeito.

Conforme mencionado anteriormente, a produção discursiva do ensino médio a partir da contribuição dos entrevistados é descrita ao longo dos capítulos 5 e 6. No capítulo 5, intitulado “Ensino médio e suas vicissitudes”, são descritas as finalidades do ensino médio propostas pelos depoentes e são apresentados seus comentários acerca da legislação brasileira para esta etapa educacional. A análise textual das entrevistas oportunizou a constituição das seguintes categorias concernentes às finalidades do ensino médio: Reparar o Ensino Fundamental; Vestibular: nosso dever e nossa profissão; Novo ENEM: um novo Ensino Médio?; Preparação para a vida; Trabalho e identidade: 'a' forma de ser no mundo; Cidadania e seus múltiplos significados e Conhecimento: vestibular, vida, ilustração.

É preciso esclarecer que houve menções dos entrevistados às finalidades do ensino médio em respostas a outras perguntas, sendo que essas menções foram categorizadas tendo em vista o conteúdo desenvolvido, não a pergunta a partir da qual emergiram. Outra categoria que integra o texto “Ensino médio e suas vicissitudes” é a que apresenta comentários dos entrevistados sobre as finalidades desta etapa educacional segundo a legislação brasileira, produzidos a partir do quarto item da entrevista: “Comente a legislação brasileira para o ensino médio em termos de suas finalidades”. O texto elaborado a partir desta questão é desenvolvido sob o título “Legislação para o ensino médio: um texto desconhecido”. Por fim, são sistematizados, a partir dos discursos descritos, alguns pontos a considerar para uma análise foucaultiana, apresentados no item “Tecendo 'o' ensino médio”.

As respostas às três outras perguntas da entrevista são descritas no capítulo 6, intitulado “Ensino médio: atores e práticas”. A segunda questão apresentada aos entrevistados foi “Comente sua experiência enquanto ex-aluno do ensino médio”. Apresentando esta questão biográfica, a pesquisadora interessava-se em conhecer os sentimentos e pensamentos dos entrevistados relacionados ao ensino médio e observar de que forma suas vivências eram

(re)avaliadas à luz da atividade profissional ou de que forma as vivências como aluno apresentavam reflexos na atividade profissional. O texto composto a partir dessas respostas é desenvolvido sob o título “De aluno a professor: 'marcas' da escola média”.

A experiência como professor do ensino médio foi abordada na terceira pergunta integrante da entrevista, assim formulada: “Comente sua experiência enquanto professor do ensino médio”. O objetivo da questão era aproximar-se das práticas pedagógicas constituídas a partir da construção discursiva do ensino médio e das posições de sujeito que tal construção possibilita. A descrição da experiência docente é apresentada no texto “Docência no ensino médio: ensino, educação e vocação”. A explicitação de características da docência nesta etapa educacional fez emergir comentários acerca de como os alunos de ensino médio são, sobre suas características adolescentes e sobre como as práticas escolares se organizam a partir disso. Este texto é desenvolvido sob o título “Construções da adolescência entre professores de ensino médio”.

A última questão apresentada aos entrevistados foi “Como você descreveria um aluno bem formado no ensino médio?”, tendo sido proposta para que os professores descrevessem as expectativas e resultados de sua prática pedagógica. O texto constituído a partir desses depoimentos é apresentado sob o subtítulo “Desvelando 'a' boa formação no ensino médio”. O capítulo é finalizado com uma reflexão intitulada “Focalizando os sujeitos na produção discursiva do ensino médio”, que fornece elementos para a análise foucaultiana empreendida no capítulo final.

CAPÍTULO 5 - ENSINO MÉDIO E SUAS VICISSITUDES

Neste capítulo são descritas as finalidades do ensino médio apontadas pelos professores entrevistados, a fim de possibilitar a análise das práticas discursivas constituintes desta etapa educacional, realizada no capítulo 7. As finalidades constituintes do ensino médio são, segundo os participantes desta pesquisa: a reparação do ensino fundamental, a preparação para o vestibular (ou para o ENEM), a preparação para a vida, a preparação para o trabalho e a formação cidadã. O relato destas finalidades ocorreu espontaneamente pelos entrevistados, como resposta à pergunta “Quais você acredita serem as finalidades do ensino médio?”. O texto a seguir descreve a produção discursiva de finalidades para o ensino médio, além de apresentar uma reflexão sobre as justificativas para o ato de conhecer e uma discussão acerca de como os preceitos legais para o ensino médio são tomados em consideração pelos professores em suas práticas e reflexões. As respostas oferecidas pelos participantes são descritas e articuladas entre si, de modo a evidenciar o universo discursivo constituinte do ensino médio. Da mesma forma, são realizados breves apontamentos sobre os quais a análise foucaultiana será realizada no capítulo 7.

Inicialmente, são abordadas as relações entre ensino médio e ensino fundamental, segundo uma perspectiva de que a escola média precisa corrigir problemas de aprendizagem oriundos da etapa anterior, sob o título “Reparar o Ensino Fundamental”. Depois disso, é explorada a produção discursiva que propõe a preparação para o vestibular como finalidade central para a escola média, sob o título “Vestibular: nosso dever e nossa profissão”. À luz de uma recente proposta governamental de mudanças no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e da substituição do vestibular por este exame, são descritas, a seguir, as possíveis consequências do novo ENEM sobre a escola média no tópico “Novo ENEM: um novo ensino médio?”.

São apresentados, na sequência, excertos dos depoimentos que dão conta da preparação para a vida enquanto finalidade do ensino médio. Discute-se, então, de que forma a “vida” é concebida para que se realize uma preparação para a mesma. Evidencia-se, a este respeito, a estreita vinculação entre vida e trabalho, o que reforça, por sua vez, a relação entre ensino médio e ensino superior, já que a conclusão de uma graduação é tida como requisito mínimo para o ingresso no mercado de trabalho. A reflexão prossegue com o desenvolvimento do tópico “Trabalho e identidade: ‘a’ forma de ser no mundo”, em que é descrita a centralidade deste na constituição da identidade do sujeito contemporâneo, o que

justifica que as ações educacionais gravitem em torno da preparação para o trabalho. A seguir, desenvolve-se o texto intitulado “Cidadania e seus múltiplos significados”, em que são descritos os variados sentidos de “cidadania” no discurso dos entrevistados: preparação para o mercado de trabalho, conscientização dos riscos dos atos individuais e das responsabilidades sociais e políticas dos estudantes, assim como de seus deveres.

A discussão sobre as finalidades educacionais do ensino médio provocou a emergência de uma questão acerca das finalidades do próprio ato de conhecer. Assim, sob o subtítulo “Conhecimento: vestibular, vida, ilustração” são descritos apontamentos dos entrevistados que levam a pensar sobre a construção de um conhecimento instrumental (com fins relativos ao ingresso no ensino superior ou a um bom desempenho laboral), de um conhecimento aplicável cotidianamente (não só o que é preciso saber para o vestibular, mas o que é importante para a “vida”) e ainda de um conhecimento com fins de ilustração. Por fim, realiza-se uma descrição dos modos segundo os quais os professores compreendem a legislação brasileira para o ensino médio no tocante às suas finalidades, sob o título “Legislação do ensino médio: um texto desconhecido”.

Antes de prosseguir, faz-se necessário estabelecer uma ressalva – na descrição das falas dos depoentes, foram utilizados frequentemente termos que denotam a atribuição da autoria do discurso aos mesmos, tais como “A professora enunciou que...”, “O entrevistado depõe a respeito de...”, “O profissional faz referência a...” (como se houvesse objetos de saber naturais e essencializados, a que podemos fazer referência). Assim, embora a autoria das opiniões seja atribuída aos indivíduos que as pronunciaram, a interpretação das produções discursivas não se dá desta forma. O objetivo deste estudo não é investigar como as pessoas definem o ensino médio e estabelecem suas práticas a partir disso, mas descrever as práticas discursivas que constituem a educação média, os objetos de saber aos quais os indivíduos recorrem de modo a produzir uma fala coerente e aceitável sobre esta etapa educacional.

Assim, a análise realizada neste estudo, inspirada nas contribuições de Michel Foucault, requer que desvinculemos a produção discursiva da autoria individual, de modo a observar sua constituição no campo das práticas discursivas e não-discursivas em circulação em determinado momento histórico e contexto sócio-político. Neste sentido, os professores não são tidos como autores de suas opiniões, mas como sujeitos a quem se atribui o direito de proferir um saber sobre educação, cujos discursos obtêm, portanto, legitimação, reconhecimento e *status* de “verdade”. No capítulo 7, as produções discursivas atribuídas a seus respectivos autores, descritas nos capítulos 5 e 6, são “despersonalizadas”, de modo que se possa mapear o regime de enunciação que regula esta produção.

5.1 REPARAR O ENSINO FUNDAMENTAL

A relação entre ensino médio e ensino superior é constantemente evocada pelos professores em termos do que é preciso que se faça na educação básica para um bom aproveitamento da etapa seguinte. No entanto, uma das finalidades apontadas para o ensino médio constitui-se, segundo alguns entrevistados, a partir da relação deste com o ensino fundamental. Constatou-se entre os depoentes certo “desprezo” pelo ensino fundamental e uma infantilização marcante dos estudantes desta etapa. Os professores de química e física apresentaram críticas referentes à “qualidade” da base de conhecimento construída no ensino fundamental, afirmando que este negligencia a formação científica do estudante. O professor de geografia, no entanto, destacou seu empenho em oportunizar às “crianças” do ensino fundamental a compreensão científica dos fenômenos que elas observam. A professora de língua portuguesa também descreve os estudantes desta etapa educacional como “crianças”, mesmo aqueles de oitava série, preferindo o trabalho junto ao ensino médio, pois os estudantes já estão “virando adultos”.

Para o professor de física, uma das finalidades do ensino médio é a “reparação” do ensino fundamental, conforme é possível observar a seguir: “Depois de dar aula há um bom tempo, eu percebi que o ensino médio é o momento de arrumar o que foi ensinado de errado no fundamental (...). É o último momento da vida deles para ver de novo aquilo ali direitinho”. É importante assinalar a crença de que o ensino médio é o momento derradeiro de aprender tudo “direitinho”, como se a aprendizagem não se desenrolasse ao longo de toda vida. Para o profissional, a “falha” existente no ensino fundamental diz respeito à formação científica dos estudantes, pois “(...) o professor do ensino fundamental não tem muita ideia ou já esqueceu, porque faz tempo que tá dando aula pra criancinha da aplicabilidade do conhecimento, da questão da causa e consequência daquilo que ele está trabalhando, ele não tem noção do quanto isso influencia no médio”. Nota-se o tom pejorativo empregado na referência ao professor de ensino fundamental que, para o entrevistado, está acostumado a “dar aula pra criancinha” e perde de vista a importância do desenvolvimento do raciocínio científico. Ainda segundo o professor, “(...) são raras as escolas que no fundamental fazem um trabalho específico para as necessidades do médio”.

O entrevistado sugere, portanto, que o ensino fundamental se constitua tendo em conta os requisitos para o estudante desenvolver adequadamente as aprendizagens no ensino médio, ao modelo do que este precisa contemplar com vistas à preparação para o ensino

superior. Para o professor, a “ligação” entre ensino fundamental e médio deveria constituir-se a partir da ciência, de modo que o desenvolvimento do raciocínio científico seria o ponto de convergência das duas etapas educacionais. Assim, o entrevistado “convoca” as duas etapas da educação básica para o propósito de “formar” indivíduos capazes de pensar cientificamente.

Na avaliação da professora de química, o ensino fundamental também deixa a desejar em relação às aprendizagens necessárias ao aprofundamento dos estudos no ensino médio: “(...) o ensino fundamental tá trabalhando muito com projetos e esquecendo do básico, então eles tão vindo muito fracos, tu tem que preparar todo o primeiro ano pra conseguir puxar no segundo e terceiro, eles não tão também acostumados que não é mais sentar e conversar, no ensino médio tu tens que ir por si só”. A entrevistada sugere que o ensino fundamental não tem propiciado sólidas aprendizagens, de modo que os professores de ensino médio têm muito trabalho para preparar os estudantes para o aprofundamento dos conhecimentos científicos. Assim, o ensino médio “não é mais sentar e conversar, tu tens que ir por si só”, o que faz novamente pensar na atribuição de características infantis aos estudantes de ensino fundamental, ao passo que o ensino médio requer independização e esforço individual (alguma independência tem que ser evidenciada). Além disso, as duas etapas da educação básica parecem tão “desconectadas” que é preciso passar um ano inteiro operando a “transição” do ensino fundamental para o médio, segundo a professora. É curioso assinalar as queixas apontadas pelos professores representantes de duas disciplinas da área das exatas – para eles, a ciência não é levada “a sério” no fundamental.

Por outro lado, o professor de geografia assinala que o ensino médio e o fundamental são muito próximos quanto a algumas disciplinas, podendo-se falar inclusive de uma continuidade. No caso da geografia, o professor reconhece haver uma reprise dos conteúdos com aprofundamento. Tendo a experiência de atuar junto ao fundamental, o professor avalia haver uma especificidade quanto a esta etapa da educação básica que concerne à “(...) essa carência do aluno, de tu estar abrindo algo completamente desconhecido pra ele, né, que a criança até sabe isso, mas não de uma forma científica, e como eles necessitam, além do conteúdo, daquele cuidado maior (...)”. O desenvolvimento de explicações científicas para os fenômenos que as “crianças” observam cotidianamente é preocupação do professor, partindo da valorização do que os estudantes já sabem. Enquanto professor de ensino fundamental, o entrevistado privilegia a construção do pensamento científico.

A professora de língua portuguesa também faz referência ao mundo infantil que ela crê ser característico dos estudantes de ensino fundamental ao declarar sua preferência pelo

ensino médio: “(...) no ensino fundamental tu lida com crianças, eles tão na oitava série, mas eles são crianças, eles não têm a noção que eu tô crescendo, tô virando adulto, eles tão ainda no mundinho deles”. Constata-se que mesmo alunos de oitava série são descritos como “crianças”, de modo que é importante indagar por que o olhar de professores do ensino médio sobre os estudantes de ensino fundamental é tão marcado pela infantilização destes. Por que verifica-se esta concepção de que os estudantes do ensino fundamental são crianças? E como ficarão estas “crianças” ao chegarem ao ensino médio e se depararem com as demandas “adolescentes/quase adultas” deste momento? Por que as “crianças” do ensino fundamental precisam de “cuidado” e os estudantes do ensino médio têm que “ir por si só”? Enfim, por que ensino fundamental e médio constituem mundos tão diferentes?

O ensino fundamental foi criticado por sua proposta pedagógica, que, conforme os professores de química e física, não contemplaria adequadamente o desenvolvimento do conhecimento científico. Deste modo, caberia ao ensino médio a “correção de rumo” das aprendizagens deficitárias e este rumo deveria constituir-se no caminho da ciência, segundo alguns entrevistados apontaram. Alunos deficitários do ensino fundamental “dão” trabalho no médio, pois, conforme a professora de química, é preciso retomar conteúdos para realmente “poder puxá-los”. Dois aspectos em torno desta reflexão precisam ser contemplados: questões concernentes à formação de professores para atuação nos âmbitos do ensino fundamental e médio e a dissociação existente entre as duas etapas da educação básica. Pode-se imaginar uma maior integração entre elas?

Não é possível identificar exatamente as razões para as críticas oferecidas pelos entrevistados ao ensino fundamental, tampouco este constitui um objetivo do presente estudo. De alguma forma, parece que os professores refletem sobre “como” os alunos ingressam no ensino médio e tiram suas conclusões a respeito da qualidade do ensino fundamental a partir disso. Este aspecto é importante, pois revela que os requisitos para o ensino médio deveriam “valer” como prioridade no ensino fundamental (entre tais requisitos está o desenvolvimento do pensamento científico). Em nenhum momento os críticos do ensino fundamental abordam outros aspectos que precisam ser desenvolvidos junto aos estudantes, não reconhecendo outras finalidades a serem atendidas na etapa inicial da educação básica. Sendo assim, a compreensão da realidade a partir da ciência parece ter grande importância enquanto objetivo educacional.

Observa-se igualmente que o ensino fundamental é equiparado a um mundo infantil, enquanto no ensino médio os estudantes precisam “ir por si só”, evidenciando a expectativa da independência destes. Além disso, o olhar de alguns entrevistados em relação aos

estudantes do ensino fundamental acentua suas características infantis e em nenhum momento os entrevistados referem-se a eles como “transitando” de um estágio infantil à pré-adolescência ou adolescência – eles são “criancinhas” capturadas em seus próprios mundos. É como se os professores constatassem que os egressos de ensino fundamental ainda são crianças quando não mais deveriam sê-lo. Enfim, as opiniões dos entrevistados sugerem a existência de uma ruptura entre o ensino fundamental e médio, de modo que a transição entre estas etapas “pesa” sobre os professores deste. Vale destacar que as produções discursivas sobre a infância e a adolescência subsidiam as práticas pedagógicas adotadas, questão que será abordada no capítulo seguinte. A relação entre o ensino fundamental e o ingresso no ensino médio merece investigações futuras.

5.2 VESTIBULAR: NOSSO DEVER E NOSSA PROFISSÃO

“A gente deixa de fazer coisas, de abrir portas pro mundo, porque a gente não prepara mais o aluno pro mundo, a gente não prepara pra viver, né, pra se deparar com situações. A gente não ensina para um aluno, por exemplo, o que é uma nota promissória, se ele pode ou não assinar uma... Seria uma coisa importante na vida dele” (professora de matemática).

Entre as finalidades do ensino médio apontadas pelos professores entrevistados encontra-se a preparação para o vestibular e para o prosseguimento dos estudos. É possível observar que todos os profissionais entrevistados relacionaram o ensino médio ao vestibular, ora afirmando que esta finalidade é muito importante, pois “abre portas” para o futuro no mercado de trabalho, ora criticando a ênfase nesta preparação, já que esta restringe a consecução de outras finalidades educacionais. No entanto, mesmo que os entrevistados apresentem ressalvas à centralidade do vestibular no ensino médio, eles revelam-se adaptados a este modelo e creem não poder fazer algo diferente diante de toda uma rede de práticas organizadas em torno desta finalidade. Neste sentido, observou-se que as demandas de pais e alunos dirigidas à escola particular são decisivas para a definição das práticas pedagógicas, o que deve nos levar a questionar o aspecto da mercantilização do ensino. De alguma forma, o discurso dos agentes que buscam a escola particular vige inclusive sobre o discurso dos que poderiam falar em nome da “educação”, como professores e pedagogos. Este jogo discursivo produz uma rede de práticas organizada em torno da preparação para o vestibular, envolvendo a estruturação curricular, a escolha do material pedagógico, a distribuição da carga horária

para as diferentes disciplinas, a seleção de professores “aptos” a atender estas demandas propedêuticas e a conjugação da terceira série do ensino médio com cursinho pré-vestibular. A escola particular, portanto, deve especializar-se em ofertar ao “mercado” aquilo que motiva a busca por seus serviços, não procurando questionar este modelo e constituir, a partir da posição de poder falar sobre educação, outras finalidades para seu fazer.

Observa-se que o futuro profissional dos estudantes da escola particular em questão passa necessariamente pela formação acadêmica, segundo relatos de todos os professores entrevistados: educação física, inglês, língua portuguesa (redação e literatura), física, química, matemática, biologia, geografia, história (filosofia e sociologia) e arte. Apenas a professora de química apontou que o ensino médio pode ser técnico, exatamente porque cursou o ensino médio técnico. Mesmo assim, a professora afirma que “(...) o ensino médio é formação acadêmica, é pra seguir a carreira, né, tu vai trabalhar todo o médio pra seguir tua profissão pra vida inteira... Esta é a finalidade - preparar o aluno pra faculdade, o profissional”. Mesmo tendo formação técnica anterior à graduação, a entrevistada faz referência à formação profissional que o ensino médio pode assegurar em termos da formação acadêmica. O “profissional” está estritamente relacionado à faculdade e é da trajetória até o ensino superior que o ensino médio deve se ocupar. Além disso, evidencia-se a crença de que os estudantes ingressam no ensino superior e seguem uma carreira para a vida inteira. Enfim, o “trabalho” constitui o universo discursivo do ensino médio na escola particular especialmente pela via do ensino superior. Além disso, a profissão parece constituir algo a seguir para a vida inteira, sinônimo de estabilidade, o que evidencia uma visão “ingênua” do trabalho, sendo que o compromisso com este não prevê as reviravoltas existentes ao longo da carreira nos âmbitos pessoal, social, econômico e dos avanços científicos e tecnológicos que tornam o fazer profissional instável e sujeito a mudanças.

A formação técnica de nível médio é praticamente desconsiderada enquanto finalidade do ensino médio na escola particular, conforme a professora de matemática comenta: “(...) hoje não se pode ter, por exemplo, um técnico em informática, que ele não vai preparar para várias áreas importantíssimas para o vestibular”. Deste modo, não prestar vestibular e escolher outra opção de formação parece inconcebível. Ofertar um ensino médio técnico não seria possível mediante as demandas preparatórias para o vestibular. Cabe indagar por que há tanta expectativa em torno do trabalho como consequência de ter cursado o ensino médio. O que criou esta expectativa?

Os professores de química, biologia e física acreditam que o ensino médio, ao preparar os estudantes para o vestibular ou para concursos, está estreitamente vinculado à

empregabilidade dos mesmos. Acredita-se igualmente que a inserção no mercado de trabalho sem a conclusão de uma graduação é um grande desafio, porque “(...) não existe emprego sem a formação acadêmica hoje, temos que ter uma formação acadêmica”, conforme a professora de química afirma. O professor de biologia também crê que a conquista de um trabalho pelos egressos do ensino médio é muito difícil diante dos avanços tecnológicos atuais, “É claro que um aluno que termina o médio já pode exercer muitas funções no trabalho, desde que não exijam que tu seja um especialista... Porém, a gente sabe que com a tecnologia de hoje e com o avanço do conhecimento, cada vez menos o médio vai servir pra ele poder conseguir um lugar...”. Este imperativo da continuidade dos estudos no ensino superior relaciona-se proximamente à habilitação profissional que os cursos de graduação produzem, à inserção no mercado de trabalho que possibilitam. Segundo a professora de educação física, é importante “(...) informar o aluno para que ele busque melhorar sempre, acabou o ensino médio que ele não pare ali, que ele veja que estudar é importante, que ele tem que fazer uma graduação, (...) tem que se especializar...” Constata-se que o discurso de busca de aprimoramento constante se faz presente nos enunciados da professora ao referir-se ao futuro dos egressos de ensino médio. Vale lembrar que este apoio à continuidade dos estudos também faz parte do discurso legal, constando nos Parâmetros Curriculares Nacionais e integrando a compreensão proposta pelo texto legal de que o ensino médio não deve ser concebido em termos de terminalidade.

Além de considerarmos a articulação entre ensino médio e trabalho, via formação acadêmica, é preciso conceber a importância da questão do “emprego”, já que a empregabilidade do estudante de ensino médio é apontada pelo professor de física como uma finalidade que não se pode perder de vista. Diante disso, é preciso indagar se a ênfase no emprego reflete um julgamento de que a construção da identidade do ser humano está calcada no emprego remunerado, que constitui fonte de satisfação pessoal. De qualquer forma, é importante constatar de que modo as práticas pedagógicas operacionalizadas por este tipo de discurso sobre o trabalho constroem as percepções dos estudantes sobre o mesmo e, de alguma forma, prescrevem modos de vivê-lo. Por que a escola privada alia-se tão facilmente ao trabalho e menos claramente a outras finalidades do ensino médio, conforme é possível observar ao longo do presente estudo?

São apresentadas a seguir as opiniões dos entrevistados que oscilam entre a defesa do vestibular como guia do ensino médio, a crítica a este papel e a argumentação de que o vestibular constitui um indutor de qualidade para a escola média. São questionados igualmente o modelo de aprendizagem solicitado pelo vestibular (memorização de informações *versus* produção de conhecimento), o fato de que aprender o que é necessário

para o vestibular está muito mais relacionado a repetir do que a criar ou questionar, o não atendimento de questões de interesse para a vida do estudante diante da impossibilidade de “desviar” a rota do vestibular e a impossibilidade de fazer questionamentos locais por estes não serem exigidos pelo concurso. Enfim, o vestibular apresenta-se, ao mesmo tempo, como aquilo que dá sentido ao ensino médio na escola privada e aquilo que interdita ações educacionais consideradas importantes pelos professores. Diante disso, parece necessário lançar o olhar sobre questões referentes à mercantilização do ensino – é possível mapear a constituição de uma demanda social pelo serviço de preparação para o vestibular que a instituição escolar atende prontamente, sem problematizá-la.

A professora de educação física, que defende a preparação para o vestibular como uma das finalidades do ensino médio, porém não a única, relata que seus professores alertavam os alunos de “perigos” em relação ao vestibular e à vida acadêmica. Segundo ela, “(...) os professores falavam todos os dias 'Prestem atenção que no final do ano vocês vão estar no vestibular ou na faculdade e lá não vai mais ter nós atrás de vocês...!', ficavam nos assustando, a gente pensava 'A faculdade deve ser um horror, todos falam que tem que se virar...!', sim, tu tem que se virar, mas daí que o professor tem que já incentivar a pesquisa, o aluno buscar conhecimento já no ensino médio (...), acho que isso é muito mais que preparar pro trabalho, enfim, pro vestibular...”. Observa-se nova equiparação entre trabalho e vestibular, assim como evidencia-se a descrição do vestibular e da vida acadêmica como assustadores na tentativa de “convencer” os estudantes da necessidade de investir no ensino médio. Estes argumentos pretendem “conscientizar” os alunos do valor dos conteúdos apresentados, na medida em que eles necessitarão dos mesmos na prova de vestibular.

Mesmo que a preparação para o vestibular seja importante, a professora dá destaque à necessidade de preparar o aluno para a busca do conhecimento que lhe será exigido durante a graduação. Além da seleção de conteúdos que o vestibular produz no ensino médio, conforme a professora de matemática relata a seguir, as exigências do exame prescrevem condutas adequadas aos professores e aos alunos, sinalizadas pelas advertências oferecidas pelos profissionais aos futuros vestibulandos.

A professora de matemática lamenta que a preparação para o vestibular seja o guia do ensino médio em detrimento da preparação do aluno para o mundo. Segundo ela, “Hoje a gente trabalha com o aluno do médio pra trabalhar ele para o vestibular... Não é o correto, mas é o que está acontecendo. O vestibular guia a gente para o que nós vamos estudar, (...), o que não cai no vestibular a gente não vai ver... Então, infelizmente, a gente não pensa mais no que é importante pro aluno”. Enfim, “(...) a gente acaba caindo no guia do vestibular, porque é

nosso dever e nossa profissão”. A entrevistada prossegue sua argumentação dizendo que muitas outras coisas poderiam ser estudadas na escola, mas não o são porque o critério “cai no vestibular” organiza a prática pedagógica. Segundo ela, “Por que que não se chama uma pessoa pra palestrar sobre assuntos interessantes? Primeiro, porque não cai no vestibular... Segundo, porque mesmo que caia, tu não pode ficar a semana inteira vendo aquele conteúdo, porque tu vais deixar outros conteúdos e os alunos vão dizer 'Como a gente não viu isso aqui? Cai no vestibular, professora?’”. Caso haja atrasos no conteúdo, todos irão “cobrar”, alunos, escola, pais... Enfim, todas as atividades escolares parecem ser classificadas em sua “validade” tendo em conta o vestibular e este determina inclusive a divisão do tempo escolar, de modo a aproveitá-lo da forma mais produtiva. O tempo escolar não pode ser fruído, tem que ser aproveitado, tem que ser produtivo na lógica do vestibular e todos os atores educacionais parecem ter isso em vista.

Vale destacar o modo como a professora se referiu ao trabalho junto ao aluno de ensino médio: “(...) a gente trabalha com o aluno do médio pra trabalhar ele pro vestibular” - trabalhar o aluno evoca, nesse contexto, o sentido de lapidação de certa matéria, de formatação, tendo em vista um objetivo específico. O trabalho do professor é trabalhar o aluno pro vestibular, ou seja, a perspectiva do “trabalho” perpassa toda a prática pedagógica. Além disso, a professora ainda considera a preparação para o vestibular como seu dever, fazendo pensar sobre como o vestibular constitui a própria profissionalização docente, conferindo uma finalidade a esta atividade. O vestibular é a própria profissão, embora a entrevistada refira-se a ele como uma armadilha em que “a gente acaba caindo”, fazendo pensar sobre como esta armadilha é competentemente construída de modo que não se pode evitar a queda (práticas institucionalizando o vestibular enquanto finalidade do ensino médio) e sobre a perspectiva de uma certa “fatalidade” do vestibular – é assim e nada se pode fazer.

No entanto, ao mesmo tempo em que a professora de matemática crê que o vestibular “poda” iniciativas educacionais de valor para a vida dos alunos, ela aponta sua dificuldade em não contar com ele para justificar o trabalho com certos conteúdos. Ela relata que “(...) os alunos perguntam 'Para que eu vou usar isso?' E é verdade, não tem sentido, não tem aplicabilidade, pode ser que tenha na faculdade, mas por que ele tá aprendendo agora? Para criar uma base para lá, mas isso não convence e isso me frustra (...) e, dependendo da área que eles forem, nem é tão importante, porque alguns vestibulares nem cobram mais...”. Sobre este aspecto, cabe refletir sobre a “utilidade” de determinados conhecimentos e sobre a necessidade de que se apontem ganhos reais e consequências concretas relacionadas ao estudo de certos conteúdos. Constata-se certo modo “instrumental” ou “utilitarista” de relação com o

conhecimento, em detrimento da possibilidade de enriquecimento pessoal, por exemplo. Aprender algo faz sentido à medida que tenha aplicabilidade, que “sirva” para alguma coisa.

Elencado como a quinta finalidade do ensino médio pelo professor de física, o vestibular recebe muita atenção por parte deste, pois “(...) eu penso muito no vestibular, acho que um bom ensino médio abre portas para um futuro bem legal a nível de concursos e de vestibular, que é a empregabilidade dos meus alunos. Eu quero imaginar meus alunos com emprego, felizes, e eu tenho certeza que o ensino médio determina muito isso”. O entrevistado defende que colocar o vestibular enquanto objetivo é uma forma de orientar os professores, de modo que “(...) as apostilas (em referência ao método voltado à preparação para o vestibular) são mais para “empurrar” o professor, porque senão não acaba nunca o conteúdo...”. Segundo ele, “(...) ir para o vestibular é uma consequência de muitos anos de estudo; se não tiver o vestibular forçando, o ensino médio seria medíocre (...)”.

É possível observar, a partir do depoimento do professor, o papel de controle que o vestibular exerce sobre a “qualidade” do ensino médio, uma vez que ele oferece uma diretriz, elenca conteúdos a ser estudados e “empurra” o professor, o que faz crer que um bom professor executa habilmente o programa estabelecido. Enfim, quanto mais eficaz a preparação para o vestibular que o professor promover, melhor, pois professores planejando suas próprias aulas dão margem à perda de tempo e dispersão... Evidencia-se assim uma lógica de “produtividade escolar” pautada na eficiência da preparação para os processos seletivos, que evoca fortemente o modelo de produção fabril e os processos disciplinadores: otimização do tempo com máximo aproveitamento deste com conteúdos relevantes para os vestibulares. O entrevistado coloca inúmeras vezes sua opinião de que o vestibular não deveria guiar o trabalho no ensino médio, mas dá a entender que isso acontece e que é bom que seja assim. É importante ter em mente também a colocação de que o vestibular é “uma consequência” do ensino médio, ressaltando que prestar vestibular é muito “natural”, o acesso ao ensino superior é a culminância do ensino médio. Cabe destacar também a afirmação do professor acerca do que ele deseja para seus alunos no futuro – que eles tenham emprego e sejam felizes... A médio prazo, o vestibular é visto como passaporte para um emprego e ter emprego é ser feliz.

Embora expresse desacordo com a centralidade da preparação para o vestibular no ensino médio, o professor de língua inglesa compreende que “O vestibular é o sustento do ensino médio na escola particular... Tu atrai um aluno pela proposta de ensino mais qualificado que vai levar teu filho ao curso que ele quer na universidade que ele quer... Patrimonialmente, é isso que se busca com o médio, né... A gente precisa ter um produto pra

oferecer...Tu quer terminar o ensino médio pra quê? 90% das pessoas é pra fazer vestibular e prestar uma faculdade... Ninguém quer pra ganhar experiência de vida...”. Questionado sobre sua opinião acerca da relação entre vestibular e ensino médio, o profissional reforça seu argumento mercadológico (um produto a oferecer) e assinala a importância do vestibular para que se faça uma avaliação objetiva dos candidatos, pois “(...) é mais fácil pro ensino a gente analisar um aluno pelas notas do que fazer uma análise completa de uma pessoa. A gente precisa ter parâmetros objetivos pra colocar ele num patamar...” O aspecto classificatório do vestibular é apontado como ponto positivo do concurso, pois “(...) é o único padrão objetivo pra julgar as pessoas mais ou menos igualmente, (...). Sem o vestibular, eu não consigo imaginar como seria...”.

Vários aspectos merecem atenção no depoimento do entrevistado – a preparação para o vestibular enquanto produto a ser oferecido ao mercado, o “investimento patrimonial” realizado pelos pais que procuram uma escola particular para os filhos, o aspecto classificatório do vestibular e das práticas pedagógicas, a “óbvia” finalidade de conclusão do ensino médio para ingresso no ensino superior e o conflito entre o que o professor crê ser importante no ensino médio e o que ele precisa fazer ao trabalhar em uma escola particular. Sem vestibular fica difícil imaginar como seria a seleção de candidatos para o ensino superior, assim como é difícil identificar outra “função” para a escola particular de ensino médio. Outra questão a ser destacada diz respeito à importância conferida à classificação enquanto forma de verificação de aprendizagem, o que produz uma “padronização” dos estudantes como estratégia de acesso às etapas posteriores de ensino que precisa ser discutida posteriormente.

Ao prosseguir sua argumentação, o entrevistado imagina outras formas de seleção para ingresso no ensino superior, simpatizando com modelos que levam em conta o desempenho esportivo ou musical dos candidatos, numa perspectiva inclusiva daqueles que não “alcançam” o rendimento necessário nas provas, “(...) porque como único parâmetro (o vestibular) não pode ser... Nem todo mundo tem QI de tanto...”. Enfim, o professor defende a necessidade de pensar em vias alternativas de ingresso no ensino superior, mas a “via principal” continua sendo a da “aferição” de conhecimentos a partir do vestibular. No entanto, o profissional afirma que o ensino médio não precisa necessariamente do vestibular, mas “(...) eu acho que hoje em dia é difícil tu pensar ele (o ensino médio), pensar o mundo sem ele (o vestibular)... Como professor, eu não acho que o vestibular é o mais importante, mas eu preparo pro vestibular porque eu trabalho e vou cumprir esse objetivo... Mas tem o outro lado, se eu comandasse a instituição, se eu fosse botar aqui na frente que 60% passaram numa federal, todo mundo viria estudar aqui... Mas se a gente for perceber, o aluno um dia vai ver

que não foi a matéria o que mais o fez ser quem ele é...”. Observa-se uma dissociação entre o professor que concebe outras finalidades para o ensino médio e o funcionário contratado por uma instituição para dar conta de uma atividade específica, valorizada no “mercado” – preparação para o vestibular... Sendo assim, se ele estivesse “comandando a instituição”, ele faria da ênfase na preparação para o vestibular seu diferencial.

A constituição da aprovação no vestibular das universidades federais como uma estratégia de “marketing” também é mencionada pelo professor. “O pessoal supervaloriza a federal e eu também supervalorizo a federal...”. Indagado sobre como os professores veem o fato de que alguns estudantes de escola particular desejam estudar em universidades particulares, pois parece não haver muito “respeito” por tal projeto, o professor responde: “Não, não, não, aí não tem, não tem mesmo (Entrevistadora: Mas este pode ser o desejo de alguém...) Sim, pode, como é! A gente pode perguntar para um aluno de EJA (Educação de Jovens e Adultos), pergunta se eles não adorariam...”. Em seu depoimento fica claro que os estudantes do ensino regular da escola particular estão “destinados” a ocupar as vagas das universidades públicas, enquanto os alunos de outros segmentos, como da Educação de Jovens e Adultos, certamente sonham com uma universidade particular.

O entrevistado prossegue sua fala afirmando que “A gente defende o vestibular porque, dependendo do lado que a gente se coloque, isso é o que parece ser buscado, mas não necessariamente que seja o único caminho que uma pessoa tenha. Quando tu é funcionário de alguma instituição e toda instituição busca isso...”. Então, as finalidades para o ensino médio parecem ser definidas a partir do “lado” em que os profissionais se colocam – se o profissional é responsável pelo sucesso financeiro de uma escola, é justo que ele defenda a aprovação no vestibular como prática pedagógica. Se o professor deseja contribuir para este sucesso, deve apoiar o “lado” definido pela direção escolar, silenciando seus questionamentos, contribuindo para a proliferação dos discursos que sustentam a prática vigente.

Ao finalizar, o entrevistado afirma que os próprios estudantes exigem que as aulas sejam preenchidas com muita matéria: “(...) eu já vi um monte de aluno dizer que quer matéria, e o vestibular, como é que a gente fica? Paciência, porque eles só ouvem essa palavra”. É importante destacar o quanto os entrevistados posicionam-se em favor da preparação para o vestibular mesmo quando apresentam críticas a este modelo, justificando que isso faz parte de sua missão, de sua profissão e enfatizando que é isso que a instituição escolar e seus agentes esperam – alunos, pais, direção escolar, professores, etc. Entre os “dois lados” referidos pelo professor de inglês, o do professor crítico da proposta e o do funcionário

que é pago para executá-la, prevalece este último, sob pressão dos regimes discursivos relacionados a aspectos sócio-econômicos, tanto no que diz respeito à viabilidade econômica de uma escola particular, aos investimentos na graduação (universidade pública ou particular) como no que se refere ao futuro de trabalho dos estudantes – graduar-se, conquistar um emprego, ter renda e ser feliz... É preciso ter em mente que a busca de uma escola particular tem implicações patrimoniais, conforme descritas pelo entrevistado anteriormente.

O vestibular é novamente apontado como a consequência natural do ensino médio pela professora de língua portuguesa (literatura e redação) e como modo de inserção no mundo adulto, já que a graduação e o ingresso no mercado de trabalho são os “passaportes” para este mundo: “Eu acredito que o vestibular seja o ápice, né, a gente passa três anos se preparando pra entrar num mundo diferente, mas pra eu entrar nesse mundo eu tenho que me inserir no mercado de trabalho, né, eu tenho que me graduar..., por isso que no ensino médio (...) tu tem que preparar o aluno, não focar “vestibular”, mas ele precisa pra vida dele, ele precisa de uma formação profissional, então, o vestibular é uma consequência do ensino médio... A gente sabe que há pessoas que nunca entraram numa universidade e se deram bem, mas a gente sabe qual é o caminho correto a fazer... Eu acredito (...) que quando o aluno entra no médio, ele já tem que pensar no vestibular”. A entrevistada até recomenda que não haja foco sobre o vestibular, mas retoma a seguir todas as coisas de que o aluno precisa para sua vida: formação profissional via graduação, o que depende da aprovação no vestibular. O aspecto “profissional” relacionado ao vestibular é tão central que desconstrói ou inviabiliza outras formas de pensar as finalidades do ensino médio, pois nada parece ter tanta relevância em termos educacionais nos discursos apresentados.

Assim, a aprovação no vestibular e a conclusão de uma graduação são o caminho “correto” de inserção profissional e as pessoas que até “se deram bem” sem uma graduação constituem “exceções” à regra: para “se dar bem”, a escolha deve ser a graduação. Justifica-se, desta forma, a naturalidade da relação entre ensino médio e vestibular, de modo que este é determinante sobre aquele. Constata-se, deste modo, a constituição de um discurso que “traça destinos” para os estudantes do ensino médio: a escola precisa dar conta da preparação para o vestibular e para a graduação, porque estes são necessários à vida dos estudantes.

A professora de química, que defende que o ensino médio “é formação acadêmica”, chama a atenção para as consequências que mudanças nos processos seletivos para ingresso no ensino superior produzem nesta etapa educacional. Ela afirma que “(...) as universidades estão mudando o vestibular, então acho que não vai ser mais o chamarisco, antigamente a gente conseguia - se tu quer passar, tem que estudar, agora eles já desmotivaram...”. Para a

entrevistada, essas mudanças causam problemas no ensino médio, uma vez que há vestibulares que só “cobram” prova específica e, deste modo “(...) os estudantes já não têm mais jeito, quem vai fazer Direito não precisa estudar química, então eles perdem totalmente o interesse...”. Ainda segundo ela, “(...) isso faz com que mude muito o ensino médio, porque tu não pode mais ficar dizendo 'vestibular, vestibular' (...)”. Segundo a professora, o vestibular era reconhecido pelos estudantes como algo que tornava o estudo de certos conteúdos necessário, justificando a aprendizagem dos mesmos. As mudanças nos processos seletivos suscitam a pergunta “Como é possível dar sentido a algumas disciplinas no ensino médio?” Observa-se as expectativas em relação a mudanças no vestibular e seus impactos sobre o ensino médio – vestibulares mais difíceis seriam capazes de manter os estudantes mais dedicados, enquanto vestibulares que não “cobram” todas as disciplinas tornam-se um problema para a escola média. Evidencia-se, portanto, a centralidade do vestibular no ensino médio e a ausência de problematização desta junto a professores, alunos e pais.

Os professores de biologia e arte avaliam negativamente o fato de que o ensino médio na escola particular seja tão voltado ao vestibular. O primeiro afirma que ter que seguir um “roteiro” de conteúdos torna as aulas pouco interessantes e não possibilita discutir assuntos de interesse geral: “O ensino médio prepara pro vestibular e eu acho que é uma coisa errada porque os alunos têm que gravar coisas só pro vestibular. É um desperdício. Às vezes tem conteúdos que gostaríamos de discutir e infelizmente a gente tem que seguir um conteúdo pré-definido”. O professor ainda argumenta que as vagas das universidades públicas acabam sendo conquistadas majoritariamente por estudantes de escolas particulares que tiveram melhores oportunidades de preparação, o que reforça a associação de que a escola privada prepara os estudantes para os vestibulares mais concorridos. Vale constatar que a palavra “gravar” foi empregada como ação relacionada à preparação para o vestibular, o que sugere a associação da “decoreba” ao desempenho no exame. Gravar *versus* discutir resumem a tensão entre o que é preciso fazer no ensino médio e o que poderia ser feito, conforme o professor entrevistado.

Para a professora de arte, o fato de que a preparação para o vestibular constitua uma prioridade nas escolas particulares deixa em segundo plano uma formação mais geral, cidadã. Segundo ela, os dois objetivos deveriam ser contemplados: “Eu acho que a prioridade aqui na escola é vestibular, né, e em segundo plano vem a formação. (...) É uma opção, mas tem que andar junto, as duas, né, porque o aluno, mesmo se ele vai fazer vestibular ou não, ele não deixa de estar se formando e eu acho que se prioriza o conteúdo em detrimento da formação

geral, né, como cidadão, pra se fazer trabalhos sociais, né, alimentos, gincana e tal, mas eu não sei se isso é suficiente pra formação cidadã”.

A entrevistada assinala que há algumas tentativas de trabalhar a questão da cidadania na escola particular, mas estas constituem atividades eventuais de arrecadação de alimentos e agasalhos, por exemplo. Entre os professores que esboçaram críticas à centralidade do vestibular no ensino médio, a entrevistada foi a única que apontou a necessidade de dedicar ações à formação cidadã, embora compreendida segundo a perspectiva de “assistência social”. Ela ainda parece vislumbrar que um estudante que não é apenas um “futuro trabalhador à procura de um bom emprego” e que, por isso, precisa ser bem preparado para o vestibular. Além disso, ela concebe a possibilidade de que o estudante não preste vestibular, o que é uma novidade entre os professores entrevistados. O estudante pode recusar-se a seguir o “destino traçado”, mas precisa de uma formação geral para seguir seu destino...

Os professores de história e geografia reconhecem que a preparação para o vestibular é uma prioridade na escola particular e formulam críticas a este respeito. A professora de história gostaria que esta preparação não deixasse a escola alheia ao processo adolescente, período tão conflitivo. Para ela, “(...) principalmente na rede privada – se virou um depósito pra preparação pro vestibular, a preocupação da gente é 'Vamos preparar os nossos alunos pro vestibular, vestibular, vestibular...' e eu não vejo dessa forma, eu acho que eles tão passando por um processo, que é muito cedo pra tomar uma atitude quanto à vida profissional e eu acho que a escola tá deixando um pouco de lado esse olhar do lado humano do aluno...”.

Ela complementa seus argumentos fazendo referência à facilidade para ingresso em universidades particulares, mediante a expansão da oferta de vagas: “Eu não entendo por que essa loucura – todos passam. Todos que tentarem uma universidade privada vão entrar, então eu acho que a gente tinha que deixar um pouquinho de lado, claro, tem os que vão pra federal, tem que dar um olhar atento pra eles, só que eu acho que a gente tá deixando o lado humano e tá virando muito mecanicista no ensino médio”. Ela ainda comenta o “sonho dourado” dos colegas professores da escola privada, “(...) eu não consigo entender porque que TEM que ir pra uma federal, porque que as pessoas tem que terminar o ensino médio e fazer medicina, eu acho que as pessoas entendem que se a gente conseguir colocar mais gente dentro de uma federal, nós vamos ser os melhores...”. Segundo a entrevistada, é preciso olhar para os estudantes como seres totais, não apenas como vestibulandos. Porém, não se pode perder de vista a dificuldade inerente à escolha profissional dos mesmos, ou seja, é preciso olhá-los a partir das perspectivas pessoal e profissional – o que faz crer que o olhar humano que a professora defende refere-se ao “humano no trabalho”. Depreende-se igualmente de seu

depoimento que o vestibular, mais ou menos difícil, segue determinante para o ensino médio, já que a entrevistada sugere que a “facilidade” de concursos atuais poderia “abrir uma brecha” para esses olhares diferenciados da escola em relação aos alunos (o vestibular “faz e desfaz” o ensino médio). Por fim, a professora faz referência à pressão que parece haver sobre estudantes de escolas particulares para que sejam aprovados em universidades públicas, como se essas vagas estivessem “destinadas” a estes candidatos, que não poderiam deixar esta chance escapar – há certa “reserva” de vagas para estudantes com tal perfil em universidades públicas, ao menos discursivamente.

Para o professor de geografia, a preparação para o vestibular é a tônica do ensino médio e ele se diz adaptado a isso, embora haja algumas “perdas” ocasionadas por esta prática. O conhecimento trabalhado ao longo do ensino médio, para o entrevistado, é um instrumento para avanços educacionais posteriores, já que: “(...) o ensino médio vai te instruir, te dar um instrumento pra que tu alcances algum objetivo, (...) então eu acho que o ensino médio encaminha o aluno, é uma passagem de conteúdos que encaminha o aluno pra um grau superior”. O entrevistado ainda destaca que seu objetivo em relação aos alunos no ensino médio é “(...) instruí-los, levá-los até a porta de uma universidade - esse é o meu objetivo, não sei se é o do aluno, mas é o meu objetivo”.

Mesmo que o professor apresente argumentos acerca da importância do ensino médio fornecer aos estudantes os instrumentos para ingressar no ensino superior, ele tece uma importante crítica à restrição que o vestibular ocasiona na prática pedagógica: “(...) realmente o que a gente trabalha é o que vai ser exigido (...)”. É objetivo do professor “levá-los até a porta de uma universidade”, mesmo que este não seja o objetivo do aluno, o que dá conta de certo processo de “padronização” do destino dos egressos do ensino médio: a “norma” é desejar ingressar no ensino superior. Além disso, o ensino médio é tido como “uma passagem de conteúdos” e suas finalidades são as de instrução e instrumentalização dos estudantes para que atinjam um grau superior. É importante ressaltar a ocorrência frequente de vocábulos ligados à “produção” nas falas dos entrevistados – trabalhar o aluno pro vestibular, escola particular é um depósito de preparação para o vestibular, instrumentos para alcançar objetivos, ferramentas de sobrevivência no mundo real – o que aproxima muito a escola do mundo produtivo. Além disso, alguns verbos empregados também parecem dar conta da inevitabilidade do destino da graduação como formação profissional: *levá-los* até a porta de uma universidade, o ensino médio é uma passagem de conteúdos que *encaminha* o aluno pra o ensino superior, o aluno *tem que* se graduar, o ensino médio é formação acadêmica, etc.

Se a preparação para o vestibular não constituísse tão arraigadamente o ensino médio, o professor relata que poderia trabalhar “(...) na área de geografia uma coisa mais abrangente, né, mais pela questão social, então depende do perfil da escola, tem aquelas escolas que o próprio aluno fica cobrando conteúdos pro vestibular. Eu avalio isso como uma perda, porque a gente acaba restringindo o conhecimento a uma instituição, a um processo seletivo (...). O vestibular limita, né, nos bota no “brete”, todo mundo correndo reto, sem olhar muito pros lados...”. Ao ser questionado sobre o que poderia ter lugar em uma escola que não se dedicasse apenas à preparação para o vestibular, o entrevistado comentou que poderia dar mais espaço a uma “geografia social”: “(...) tem escolas que já tem um método apostilado e tu não pode não trabalhar determinado conteúdo pra ver a questão da pobreza na cidade, analisar os seus aspectos, sua localização, as áreas de maior risco, vulnerabilidade social - isso eu não posso trabalhar, porque eu tenho um objetivo que é o conteúdo. Não é nem definido por mim, mas pelo método escolhido pela escola(...)”.

É importante ressaltar a questão de que o próprio professor é “atropelado” pelos métodos pedagógicos voltados à preparação para o vestibular, de modo que se ressentir deste fato ao mesmo tempo em que acomoda-se a ele – é muito difícil e custoso “nadar contra a maré”. Por que não se pode constituir espaços para este olhar localizado dos fenômenos sociais? Por que todos precisam ser iniciados em certas teorias científicas globalizantes, tipicamente “avaliadas” nos vestibulares, de modo que não se pode problematizar os fenômenos a nossa volta? Vale observar o quanto a produção discursiva assujeita o profissional ao modelo de preparação para o vestibular enquanto prática pedagógica no ensino médio, de tal sorte que há pouca resistência a este regime discursivo. De qualquer forma, a preparação para o vestibular “tem mais lógica” no que se refere à escola particular... Trata-se do “jogo de forças” e do campo de lutas que constitui o universo discursivo descrito por Foucault, permeado por práticas culturais e econômicas.

Indagado sobre o tipo de contribuição que sua proposta de estudo de uma geografia “mais social” poderia apresentar, o entrevistado comentou poder trabalhar “(...) a questão da formação de cidadãos, assim, e não só isso, mas despertar o pensar, né, porque a apostila é uma coisa e a realidade é outra, então uma saída de campo abre o aluno para questionamentos que ele mesmo pode responder, coisas que neste modelo quem responde sou eu, né, porque o aluno não é instigado a questionar e a responder questões, né, eu questiono e quando eles respondem, respondem num modelo direcionado ou eu respondo, né, (...) nós não produzimos conhecimento em sala de aula, nós repassamos conteúdos, então a gente se adapta a isso, né, agora, produzir, questionar, problematizar a situação, isso nunca é feito”.

É válido atentar para a assunção de certos papéis que correspondem à produção discursiva do ensino médio a partir do vestibular – o aluno não questiona, não produz conhecimento, o professor centraliza as respostas e mesmo quando o aluno responde, responde num “modelo direcionado”, há sempre uma “alternativa correta”, uma resposta esperada e adequada – repassar é tarefa do professor e gravar é incumbência do aluno. É importante atentar para os efeitos prescritivos do objeto discursivo “vestibular” acerca do que devemos perguntar e de como devemos responder, o que faz com que “não faça sentido” conhecer coisas não contempladas nos programas das provas...

Estaríamos diante de uma instância de controle da produção de saberes e de legitimação de certos tipos de conhecimentos? Certa vez o professor de geografia tentou uma forma diferente de abordar os conteúdos de sua disciplina a partir de recortes de jornal e da discussão de assuntos relevantes do ponto de vista geográfico e encontrou, segundo ele relata, diversas queixas dos pais “(...) porque eu não trabalhava as coisas do vestibular e alguém ouviu que a federal cobrava muito geografia física e que eu não dava essa parte do conteúdo. Então eu disse: 'Vamos ver essas coisas de vestibular' e todo mundo ficou feliz”. Complementando sua argumentação, o professor faz referência ao “problema” que as ciências sociais apresentam: “(...) a geografia, como uma ciência social, tem esse problema, porque ela meio que se perde aí no meio, né, tu começa a questionar muito e o aluno vai dizer ‘Tá, tá, mas o que cai no vestibular sobre isso, a favela da cidade?’, né, então tu fica entre o conteúdo propriamente dito e o conhecimento que fica à margem disso tudo.”

É interessante destacar que as ciências sociais são tidas como “problemáticas” no modelo preparatório para o vestibular, segundo o professor afirmou, justamente por abrir espaço à problematização dos fatos sociais. Esta peculiaridade é considerada um “entreve” à objetividade e ao aproveitamento do tempo para a preparação adequada ao vestibular. Além disso, há nova referência ao modelo de aprendizagem de acúmulo de informações como aquele de maior eficiência em termos de vestibular em detrimento da problematização dos fatos e do próprio conhecimento. É importante indagar sobre os processos de subjetivação engendrados por tal prática – todos devem estudar os mesmos conteúdos e sabê-los de tal modo a poder garantir a aprovação no vestibular, todos “correndo juntos” em um brete, como colocado pelo professor de geografia. Por que não é possível questionar esta trajetória? Por que algo opera de modo a obstruir a problematização dos fatos e acontecimentos do mundo de modo mais livre por parte dos estudantes? Por que o estudo “decoreba” encontra suporte na instituição “vestibular” de modo que torna-se tão difícil justificar práticas que visem uma outra relação com o conhecimento?

Resignado, acostumado e até mesmo satisfeito, em alguns momentos, com este modelo, o professor encerra sua fala afirmando que “Este é o nosso trabalho, pegar e levá-los pela mão até a porta da universidade, é uma missão, nós somos moldados a isso (...), a esse modelo de educação e eu acho que tem que vir mudanças estruturais na educação... No vestibular o aluno vai ser avaliado na sua capacidade de armazenamento de dados, mas não de produção de nada. E quem vai ser avaliado no fim das contas sou eu, se fui capaz de colocar naquele HD cérebro a quantidade de conhecimento pra ele poder entrar na vida acadêmica. É assim que eu me sinto, bota aí, abastece, uma USB, mas me adaptei e até gosto de trabalhar com o ensino médio nesse modelo, embora ele seja limitado”. Cabe destacar que o modelo de aprendizagem vinculado à preparação para o vestibular parece ser o do armazenamento de informações ou da transmissão das mesmas e não o de produção de conhecimento, conforme já havia sido mencionado. “É copiar o mundo e não olhar o mundo”, conforme metáfora expressa pela entrevistadora em certo momento da conversa com o professor de geografia. A metáfora empregada pelo entrevistado da USB que “alimenta” é bastante ilustrativa deste modelo de aprendizagem. Enfim, duas questões precisam ser abordadas a partir das colocações apresentadas pelos entrevistados referentes ao vestibular: por que o vestibular tornou-se a finalidade principal do ensino médio da escola particular (por suas relações com “o trabalho”) e que efeitos de subjetivação esta prática produz.

Evidenciou-se, a partir dos depoimentos apresentados, que a preparação para o vestibular constitui uma demanda formulada especialmente por pais e alunos à escola particular. Os professores, de modo geral, acatam esta demanda, embora demonstrem certo conflito diante desta “imposição”. Este fato leva-nos a pensar na questão da mercantilização do ensino marcante na rede particular: quem paga, exige determinado tipo de ensino. Os professores estão “sobrevivendo” neste meio e encontrando mecanismos para justificar o estado das coisas. Ao mesmo tempo em que os entrevistados produzem um discurso alternativo à centralidade do vestibular, eles restringem sua prática pedagógica aos requisitos do exame, buscando garantir certa estabilidade psíquica diante das adversidades enfrentadas. Cabe indagar por que a constituição discursiva do ensino médio tem no “vestibular” tamanha legitimação.

5.3 NOVO ENEM – UM NOVO ENSINO MÉDIO?

Em 2009, o Ministério da Educação anunciou mudanças no modelo de prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e instituiu que este exame será requisito suficiente para o ingresso no ensino superior, cabendo às universidades estabelecer os critérios segundo os quais aproveitarão as notas dos estudantes. As notícias foram recebidas com desagrado na escola em que esta pesquisa foi realizada, já que a preparação para o vestibular justifica boa parte das ações pedagógicas no ensino médio. Constatou-se certa desestabilização da equipe escolar, que não criticou diretamente as mudanças, mas a implantação das mesmas em tão curto tempo. Uma das questões que se apresenta, entre outras, é a duração do ano letivo para alunos de terceiro ano, que devem fazer o exame no início do mês de outubro. Pergunta-se, portanto, “O que fazer com o aluno de outubro a dezembro com a extinção de muitos vestibulares? Será preciso iniciar o ano letivo mais cedo para concluí-lo em outubro?” Estas questões demonstram a centralidade dos exames para ingresso no ensino superior na prática pedagógica deste colégio, de modo que se as provas de seleção ocorrerem antes do final do período letivo, resta pouco a fazer até a conclusão do mesmo.

Embora não houvesse questões sobre o ENEM na entrevista realizada neste estudo, alguns profissionais fizeram menção à nova proposta do exame, demonstrando preocupação e expectativas de mudanças no ensino médio vinculadas à nova avaliação. Mesmo que não houvesse muita clareza acerca das mudanças propostas, os entrevistados comentaram sobre o que gostariam de ver ocorrendo no ensino médio mediante o novo processo seletivo. Entre as críticas ao exame está o possível “fim do regionalismo”, conforme assinalado pela professora de matemática: “(...) uma crítica minha ao ENEM é que ele vai acabar com o regionalismo... Tu não precisa mais saber história, geografia, biologia, a literatura do teu estado, porque no ENEM não cai isso - cai só interpretação...”. Verifica-se, a partir da fala da entrevistada, a avaliação de que o ENEM trará perdas, contribuindo para certa descaracterização da identidade cultural e regional. A professora ainda pressupõe que o estudo destas disciplinas em âmbito regional só pode ser desenvolvido se requisitado pelo exame, vinculando novamente as práticas pedagógicas no ensino médio aos modelos dos processos seletivos.

Por outro lado, os professores de química, geografia e biologia veem com bons olhos a mudança no modelo de seleção para o ingresso no ensino superior e acreditam que este exame possa “revitalizar” o ensino médio ou promover uma mudança em suas finalidades. O

professor de geografia tem a expectativa de que com o ENEM o aluno seja instigado a pensar: “Talvez o ENEM, (...) venha dar um reforço de questões mais elaboradas para o aluno ser instigado ao pensamento e não só à decoreba, porque em vestibulares conceituais, quem sabe o conceito passa, quem não sabe, não passa...”. Vale constatar que o modelo de aprendizagem relacionado ao vestibular tradicional é o da “decoreba”, da memorização dos conceitos e não o do exercício do pensamento, conforme a opinião do professor.

A professora de química também tem muitas expectativas em relação ao exame e espera que este provoque mudanças no grau de interesse dos estudantes em sala de aula. Segundo ela, “(...) Eu estou esperando grande coisa do ENEM, porque se ele exigir um nível alto do conteúdo, a tendência é que agora eles deem valor pro médio, (...) quero apostar que se tu conseguir que eles tirem médias boas pra entrar numa universidade, eles realmente vão ficar na sala de aula por interesse...”. Deste modo, constata-se a estreita ligação que ela propõe entre um ENEM de alto nível de conteúdo e a dedicação dos estudantes no ensino médio. A mesma professora avaliou, em outra passagem de sua entrevista, o quanto as modificações nos vestibulares das universidades particulares regionais têm tido influência no empenho dos estudantes em relação às disciplinas. Conclui-se que o ensino médio encontra-se em estreita dependência dos processos de seleção para ingresso no ensino superior e que estes o regulam, fornecendo-lhe parâmetros de qualidade, influenciando, inclusive, as condutas de alunos e profissionais.

O professor de biologia prevê mudanças estruturais no ensino médio a partir do novo ENEM. Segundo ele, “Eu acredito que o ENEM vem pra ajudar a aula se tornar mais interessante e o conhecimento mais interligado com outras disciplinas, o aluno pode ser mais um conhecedor de assuntos em geral do que um especialista”. A expectativa de mudança que ele assinala inclui a crença de que “(...) até mesmo a finalidade do ensino médio vai ser outra, pois hoje é aquela questão só de jogar, jogar, jogar conteúdo pro aluno poder, depois de anos recebendo informação, mostrar isso tudo na prova... Com o ENEM, a esperança é que se consiga fazer uma ligação maior da realidade com a sala de aula, mudando a visão do que é o ensino médio”. Cabe indagar por que não seria possível fazer a ligação a que o professor se refere no contexto atual de preparação para o vestibular. Será que o modelo pedagógico atual está tão sedimentado que o professor não se pergunta sobre como lidará com o conhecimento? Será que isso se deve à programação estrita de conteúdos que a apostila prevê? Ou será que a própria apostila apresenta defasagens a este respeito? Mas mesmo que este seja o caso, por que o professor aceita silenciosamente o esquadramento de sua aula? Por que o saber veiculado acerca das formas mais adequadas de preparação para o vestibular age de forma a

“dispensar” os professores de questionar-se sobre a qualidade de sua aula, sobre a forma como o conhecimento é abordado, enfim, dispensa-os de problematizar sua prática, de modo que esta é tida apenas como produto de determinado modelo?

É importante verificar que o professor espera uma mudança de papéis educacionais a partir do exame, criticando o modelo pedagógico atual em que os estudantes recebem informação passivamente para então “mostrar” o que aprenderam no vestibular. Segundo seu relato, pode-se constatar que o ensino médio constitui, em muitos momentos, uma preparação para o vestibular que envolve o recebimento passivo de informações e o acúmulo das mesmas. Prevalece, neste caso, o papel do professor “alimentador” do estudante com informações e do estudante “receptor”.

Quando questionado sobre o que poderíamos fazer se tivéssemos o vestibular substituído pelo ENEM e este exame de fato propusesse uma nova abordagem do conhecimento requisitado para o ingresso no ensino superior, o professor de biologia responde que provavelmente teria um trabalho maior no planejamento das aulas, “(...) porque hoje eu só sigo aquele conteúdo, mas eu teria que fazer uma ligação, eu teria que entrar em uma aula com o professor de geografia e de história, onde um iria falar sobre as doenças, o outro iria falar então [do] do tempo em que elas ocorreram, o outro da localização geográfica”. Para finalizar, o entrevistado faz referência ao fim da “decoreba” e ao fato de que muitas coisas têm que ser ensinadas no ensino médio porque “caem” no vestibular, enquanto outras questões interessantes não são privilegiadas: “(...) E tirar um pouco, né, essa questão de decorar, decorar, decorar conceitos que pra muitos profissionais não são fundamentais. Tem muita coisa que ele vai ter que gravar pra meia hora de prova de vestibular (...)”. É importante analisar o modo como o professor descreve uma aula com abordagem interdisciplinar: vários professores ocupando-se de aspectos referentes às suas disciplinas envolvidos na explicação de algum fenômeno. Parece claro o efeito de compartimentalização do conhecimento promovido pela especialização disciplinar, de modo que a referida aula limitar-se-ia à realização de muitas aulas em uma só. Além disso, ao criticar a seleção de conteúdos operada pelo vestibular, o entrevistado aponta que alguns conceitos são específicos para determinadas áreas profissionais, não devendo integrar, portanto, os conteúdos dos processos seletivos e, conseqüentemente, o currículo do ensino médio.

A professora de história, filosofia e sociologia apontou em determinado momento de sua entrevista o quanto gostaria que o ensino médio oferecesse aos estudantes formação nas matérias relacionadas à sua futura atividade profissional, de modo que só permaneceriam em sala de aula os alunos realmente “interessados” naquelas disciplinas, tendo em vista seu

desenvolvimento profissional. Assim, o ensino médio não constituiria apenas uma preparação para o ingresso dos estudantes no mundo do trabalho, mas daria início à profissionalização e especialização dos alunos, em detrimento de uma formação geral. Conclui-se que a formação profissional (via vestibular e ensino superior) tem papel central no estabelecimento das práticas pedagógicas de ensino médio em detrimento de uma formação geral.

Embora algumas colocações apresentadas pelos entrevistados possam ser precipitadas mediante a escassez de informações acerca do novo ENEM disponíveis até a data das entrevistas, constatou-se novamente o atrelamento do ensino médio às modalidades de ingresso no ensino superior na escola particular. Se o vestibular for substituído pelo ENEM, é preciso que haja tempo para reorganizar a proposta pedagógica, pois é em função do “novo” exame que esta deve constituir-se. É possível depreender das falas dos entrevistados que os modelos avaliativos para ingresso no ensino superior são determinantes para as práticas educacionais no ensino médio.

5.4 PREPARAÇÃO PARA A VIDA

Preparação para a vida foi uma das finalidades do ensino médio descrita espontaneamente pelos professores de história (filosofia e sociologia), língua portuguesa (literatura e redação), inglês, geografia, matemática e educação física. Para os depoentes, a preparação para a vida envolve a aprendizagem de conteúdos úteis à sua proteção, a condição de enfrentar problemas tipicamente adultos e a escolha profissional. Sendo assim, preparar os estudantes para a vida transcende a preparação para o vestibular, conforme a professora de matemática. Ela sugere que fatos da vida poderiam ser trabalhados em seus múltiplos aspectos: “Por exemplo, fazer uma educação para o trânsito, por que não se faz? Por exemplo, quando acontece um acidente, eu gosto de comentar 'Olha, aconteceu com uma menina de 18 anos... O menino de 19 anos, o velocímetro travou em 197km/h, ele tá lá com o cérebro inchado e ela faleceu', né, olha que interessante a gente poder trabalhar em cima disso e ver quais as reações que acontecem com o corpo se tu é jogado quando o carro está a 197km/h. A gente não faz isso, não porque não seja interessante e até educativo, é porque a gente está voltado para outra coisa. Bem errado”.

Constata-se que a preparação para a vida proposta pela entrevistada também concerne à proteção da vida e à conscientização dos riscos de determinados comportamentos.

Sendo assim, a professora propõe trabalhar os fenômenos físicos e biológicos relacionados ao acidente e às consequências deste, aliando este conhecimento à reflexão acerca das condutas adequadas no trânsito. Trata-se de uma forma “cientificamente fundamentada” de pensar comportamentos humanos e de tentar condicioná-los em certa direção. Mesmo que os adolescentes envolvidos no acidente referido pela professora já tivessem 18 e 19 anos, a entrevistada faz referência aos mesmos usando os termos “menina” e “menino”, infantilizando-os. A preocupação com temas referentes à vida extra-escolar do adolescente é recorrente no discurso dos entrevistados, culminando no conflito ensinar *versus* educar, frequentemente enunciado por eles, discutido no capítulo seguinte.

A professora de matemática ainda faz referência a um conflito entre a “escola conteudista” e a escola que trata de assuntos úteis aos alunos, narrando as dificuldades encontradas no cotidiano escolar para abrir espaço à discussão de questões que ela julga serem de interesse dos alunos: “(...) por exemplo, em 2008 fizemos uma palestra sobre a crise econômica mundial, porque era útil aos alunos, caía no vestibular e tudo... e eu tive que pedir um período de uma colega e ela não gostou (...). Com tudo que estava acontecendo, os nossos alunos afetados por isso, o interesse deles estava acima do vestibular (...) Por que que não se para a aula e se trabalha coisas que estão acontecendo no mundo? Porque (...) talvez tu esteja desenvolvendo um conteúdo, né, que a gente tem os conteúdos estanques, começou tem que terminar...”. Constata-se, a partir das colocações da entrevistada, que o colégio já tem uma programação extensa para dar conta dos conteúdos que “caem” no vestibular, de modo que qualquer interrupção em tal programação, mesmo que por necessidade de discutir assuntos relevantes, é considerada um transtorno. A vivência de um fato histórico com consequências práticas na vida cotidiana não justifica a interrupção da “programação” com a qual há um compromisso firmado. Vale atentar também para o fato de que “cair no vestibular” é critério para seleção de conteúdos, pois a entrevistada justifica a importância de compreender a crise econômica mundial a partir do interesse dos estudantes e do vestibular.

A professora de educação física posiciona-se de modo semelhante à de matemática, defendendo o trabalho no ensino médio com conhecimentos que sejam úteis à vida dos estudantes. De todo modo, ela faz referência à preparação para o vestibular e para o mercado de trabalho por três vezes na mesma fala em que defende a preparação para a vida, de forma que esta “vida” tem como elementos inerentes a continuidade dos estudos no ensino superior e a inserção no mercado de trabalho. Para ela, “(...) o ensino médio é muito mais do que preparar para o vestibular, do que preparar para o mercado de trabalho, que muitas vezes se escuta que o ensino médio é pra preparar para o vestibular, para o mercado de trabalho,

acredito que é muito mais do que isso, né, porque sim, tem que preparar o aluno para o vestibular que ele vai encarar no terceiro ano, tem que preparar para o mercado de trabalho (...), mas eu acredito que o professor tem o dever de passar muito mais do que conteúdo, aquela decoreba que cai no vestibular, principalmente na educação física, que é muito importante pra vida profissional e pra vida dali pra frente. Acho que a finalidade do ensino médio é preparar o aluno para a vida, rever os conhecimentos, ver os novos conhecimentos que são fundamentais para o dia-a-dia, que vão ser fundamentais para a graduação depois e aliar o conhecimento com o cotidiano.” Ao fazer referência aos conhecimentos necessários à vida, a entrevistada os concebe como importantes para a graduação (o próximo passo da formação educacional) e para o cotidiano. É importante atentar às justificativas oferecidas à necessidade de que os estudantes adquiram conhecimento, pois estas encontram-se inexoravelmente vinculadas ao trabalho.

Além dos conteúdos de que o estudante vai precisar para a vida e para a graduação, a entrevistada faz referência a ensinamentos que fariam parte da trajetória educacional do ensino médio: “(...) eu acho que muitas coisas tu não vai ocupar da escola no mercado de trabalho, de conhecimento no vestibular, mas talvez tu vai ocupar outras coisas que tu aprende na relação professor-aluno, outros ensinamentos, valores, respeito, trabalho em equipe, solidariedade, ajudar quem precisa.... Isso, sim, tu vai precisar no mercado de trabalho. Muito mais do que o conteúdo que tem que ser transmitido aqui – uma conta de matemática – há coisas a mais”. É importante salientar o quanto os professores fundamentam a importância de certos conhecimentos tendo em vista o modo como eles serão “usados” no futuro, no trabalho e na própria vida. Conhecimentos que embasem um bom desempenho no trabalho, que fundamentem certos cuidados com a vida – como no caso de saber as consequências de certas condutas de risco no trânsito – e que aumentem as chances do estudante ingressar no ensino superior são prezados nos discursos dos entrevistados. Pode-se indagar que processos de subjetivação se produzem diante da escolha destes conhecimentos que devem ser apresentados aos estudantes de ensino médio.

A dicotomia entre educação e ensino pode ser constatada na fala do professor de língua inglesa, que desenvolve argumentação muito semelhante à da colega de educação física, ao afirmar que “Como principal (finalidade do ensino médio), eu acho que é preparar o aluno pra vida, pra aquilo que ele possa vir encontrar além da simples matéria que a gente tem, né, preparar ele pro que a vida possa demonstrar, pros percalços que ele possa ter, demonstrando como convivência em grupo, sabendo o respeito... É claro que hoje em dia a gente continua muito focado na questão do ensino, no sentido de passar só matéria, mas eu

acho que tá mudando, tem ações que mostram que a gente tá procurando criar um convívio social dentro da própria instituição”. É possível perceber que não é só a matéria que deve constituir o foco do ensino médio, mas que o convívio social na instituição escolar “ensina” muita coisa. Respeito e solidariedade são valores que devem ter espaço nesta etapa educacional e a justificativa para tal relaciona-se ao mercado de trabalho, conforme assinala a professora de educação física. Mais uma vez a escola parece prezar e reconhecer como legítimo o desenvolvimento de habilidades requisitadas pelo mundo do trabalho. O professor de inglês crê poder haver alguma preparação ao longo do ensino médio para que o estudante tenha condições de enfrentar os percalços da vida, prevenido das dificuldades que possam se apresentar.

A descoberta de si e a realização profissional são evocadas pela professora de história enquanto finalidades do ensino médio, de modo que vinculam-se à busca de satisfação pessoal, de felicidade. Deste modo,“(…) eu acho que o ensino médio tá aí pra gente se descobrir, o que a gente gostaria de ser, o que me traz felicidade... Eu tenho uma aluna que adoraria fazer pedagogia (...), mas ela não vai fazer, porque a família disse que não dá dinheiro... E aí eu pergunto, que tipo de profissional ela vai ser? Um profissional dissociado, né, porque ninguém é feliz, eu acho, quando não tá realizado profissionalmente...”. A escolha vocacional é equiparada à descoberta de si e constitui uma das maneiras de conquistar felicidade e satisfação pessoal. A escolha legítima é aquela que passa pelo desejo pessoal, que precisa ser descoberto. Evidenciam-se aqui traços importantes do discurso psicológico acerca da problemática vocacional.

Enfim, a preparação para vida enquanto finalidade do ensino médio parece restringir-se à preparação para o trabalho, via graduação, e à proteção da vida individual. Neste sentido, todo o aparato de conhecimentos escolares deve ser disponibilizado a estes propósitos, de modo a “produzir” uma vida produtiva e preservá-la. Além disso, o saber escolar sobre a vida e a felicidade repousa na concepção de que todos possuem uma identidade, cuja verdadeira essência deve ser conhecida, de modo que as pessoas façam as escolhas acertadas. No mundo das identidades, cabe à educação favorecer a todos a descoberta de si mesmos, sendo que esta é tida como a mais autêntica expressão de vida e felicidade. Profissionalizar-se também passa pelo desvendamento de si próprio, o que faz pensar em uma forma de “romancear” a centralidade do trabalho na vida. No entanto, a vida não é apenas o mercado de trabalho...

5.5 TRABALHO E IDENTIDADE: “A FORMA” DE SER NO MUNDO

A relação entre ensino médio na escola privada e “trabalho” é tida como natural; entretanto, é necessário analisar de que trabalho se fala quando se anuncia tal relação. A preparação para a escolha de um trabalho é frequentemente apontada como uma ação que cabe ao ensino médio. Assim, os depoentes enfatizam a orientação profissional a partir dos testes psicológicos enquanto uma tarefa a ser realizada, de modo que o teste mostraria ao vestibulando o que ele estaria apto a fazer. Outro aspecto que chama atenção nos depoimentos apresentados é a compreensão de que os comportamentos aprendidos no ensino médio são o passaporte para a ascensão social via trabalho. Devido à constituição de um pensamento arraigado de que os estudantes devem buscar sua inserção no mercado de trabalho através de uma graduação, nenhum dos participantes pondera a respeito da escolha de profissões que não dependam de formação superior.

O ensino médio relaciona-se com o mercado de trabalho de modo direto, segundo o professor de física, pois as aprendizagens construídas ao longo daquele coincidem com os requisitos deste - alunos com bom aproveitamento escolar portam os atributos necessários à inserção profissional. A perspectiva do prosseguimento dos estudos em nível superior é tomada como certa, além de ser considerada o “rumo certo”, pois alguns entrevistados não concebem outro projeto de vida para o egresso do ensino médio de escola particular. Muito mais do que os conteúdos trabalhados ao longo do ensino médio, as “posturas” desenvolvidas nesta etapa educacional parecem contribuir para que os futuros trabalhadores sejam valorizados, conforme as falas dos professores de inglês e de física. Aliás, para este, a escola deveria contemplar questões relacionadas aos comportamentos adequados ao mercado de trabalho em sua prática pedagógica.

O professor de física considera a preparação para o mercado de trabalho uma das finalidades do ensino médio, pois acredita que “(...) o mercado quer alguém que saiba ler, escrever, que tenha fluência em diversos assuntos, quer toda essa lógica, essa matemática, essa interpretação, né? Então automaticamente o ensino médio já é o mercado de trabalho”. Segundo ele, a escola deveria “(...) falar do mercado de trabalho, trabalhar as posturas... Eu falo para os alunos de seleção, falo que tu vais ter que te apresentar. A gente costuma justificar nosso fazer pedagógico olhando para o mercado de trabalho. Eu fui no banco esta semana e encontrei um aluno, foi promovido, legal, estudou, se esforçou, fez cursinho, está na faculdade... Isso aí, alegria, sucesso, dinheiro, terninho e gravata...”. Para ascender

profissionalmente, as posturas são muito importantes, conforme o professor, que as define da seguinte forma: “Educação mesmo, postura ética, focar, fazer picuinha, virar um “reclamão” o tempo todo, não refletir sobre o que fala, o que faz, ser mais consequente, desde o sentar, modos, educação, acho que não adianta dizer que não temos nada a ver com isso”.

Constata-se que o ensino médio, segundo o professor entrevistado, não deve furtar-se a uma preparação para o trabalho, e que as ações pedagógicas deveriam ser incrementadas com dados sobre o mercado de trabalho, como as posturas adequadas, os aspectos mais importantes em um processo de seleção, o modo através do qual alguém deve apresentar-se, etc. No entanto, o entrevistado faz referência a um trabalho onde a ascensão é possível e depende exclusivamente das condições dos candidatos – como no caso do ex-aluno que se esforçou e foi promovido. Além disso, o ideal de trabalho defendido pelo professor é o de cargos de chefia ou gerência em grandes organizações, conforme se constata em sua menção a “dinheiro, terninho e gravata”. O ensino médio deveria promover, portanto, certa modelização de condutas desejáveis ao mercado de trabalho.

A importância das ações escolares relacionadas ao mercado de trabalho justifica-se, segundo o entrevistado, pela centralidade que o trabalho e o desempenho profissional têm para a construção de valor pessoal: “Sobreviver no mundo real é ter emprego, ter emprego é ser alguém. Tu é feliz à medida que tu vai realizando coisas, que tu vai te relacionando, que tu vai adquirindo coisas, um espaço na sociedade. Quando tu não tem emprego, não é procurado, não é admirado, tu tá marginalizado...”. Evidencia-se, nesta fala, a construção discursiva de que o trabalho define a identidade, define até “aonde alguém pode ir”, garante a conquista de um espaço na sociedade. O trabalho ainda possibilita a alguém a aquisição de uma série de coisas, de ordem material e simbólica – trata-se do que se pode constatar na oposição enunciada pelo entrevistado – marginalizado *versus* admirado.

O professor de inglês não vê, a princípio, muita relação entre o ensino médio e trabalho. Quando questionado a este respeito, ele responde: “Acho que o ensino médio não tem relação com o trabalho, futuro, o que tu vai exercer, neste sentido? Ou como tu vai ser no trabalho? Porque como tu vai ser, sim, tem influência, porque como tu é aqui, tu vai ser lá, tu vai aprender lá que tu vais ter uma relação de subordinação, que tu vais ter que obedecer, se tu não for o chefe... O que se mostra similar é a única coisa menos o conteúdo - nossa relação de vivência em conjunto, nossa relação de obediência às normas, a relação de solidariedade, mas o conteúdo, eu acho que não tem relação com o trabalho”.

Assim, o entrevistado compartilha com a opinião do professor de física acerca da necessidade de desenvolver, junto aos alunos, posturas adequadas ao mercado de trabalho. O

conteúdo abordado no ensino médio não parece ter uma contribuição direta sobre o futuro de trabalho do estudante, mas o que ele aprendeu em termos da obediência às normas e do convívio em grupo é fundamental. É válido discutir o quanto a escola média particular parece estar favorecendo certo “modelo” de formação na medida em que valoriza certos tipos de trabalho, traçando destinos. Neste quesito, a preocupação maior não se refere àquilo que o estudante “sabe” para poder ocupar determinado posto de trabalho, mas sim em como ele se “porta”, como ele se apresenta e como se relaciona com os demais. Conquistar um bom trabalho parece depender de certo “magnetismo pessoal”, da condição de impressionar, de mostrar que se tem conhecimento, de ser interessante, conforme apontado pelo professor de física.

Os professores de português, biologia e história enfatizam a escolha vocacional quando comentam a relação entre ensino médio e trabalho. Dois aspectos são mencionados a respeito desta escolha – a sensibilidade que a escola deve ter neste momento e a necessidade de que os adolescentes ajam em relação ao que desejam fazer, busquem informações e não permaneçam apenas com suas impressões e desejos. Trata-se do que é possível constatar no relato da professora de português de um diálogo imaginário sobre escolha profissional: “Eu quero ser médico.” “Mas, tu buscou maiores informações...?” “Não, eu acho legal ser médico...” Então ele chega na primeira aula e desmaia ao ver sangue... Ele podia ter trabalhado a escolha da profissão... A gente tem que dar uma base maior pra esse aluno com testes vocacionais, toda uma orientação”. Enfim, acompanhar o aluno em sua escolha profissional e intervir neste caminho sob título de orientação constituem necessidades apontadas pela entrevistada. A percepção de que tudo pode dar certo quando “devidamente trabalhado” a partir do conhecimento, da informação, pode ser evidenciada em seu relato, assim como no do professor de biologia, apresentado a seguir. É preciso lançar mão de todos os dispositivos existentes de modo a facilitar a escolha vocacional – testes psicológicos e muita informação. Além disso, constata-se a ideia de que existe uma profissão que é capaz de traduzir os anseios e as características pessoais em uma identidade de trabalho, sem que se conceba que os próprios objetos de trabalho são constituídos socialmente.

A professora de história considera a orientação vocacional “a parte mais importante do ensino médio, ajudar eles a encontrar esse caminho e deixar um pouco de lado o vestibular” e argumenta que a escola nem sempre “olha esse lado humano do aluno”: “Eu tento ajudar eles a pesquisar a respeito do curso, dizer que é possível a troca, que não se troca dinheiro por felicidade... Então eu acho que é orientar eles no caminho da escolha, trazer palestras sobre cursos e deixar eles tranquilos, porque se eles não entrarem agora, eles têm

tempo ainda... Essa preparação pro trabalho é a parte fundamental, o preparar pra vida mesmo...” É importante constatar o quanto a vida equivale ao trabalho e o quanto a preparação para este, no ensino médio, equivale à orientação vocacional. Deste modo, a centralidade do trabalho na vida humana é reiterada, pois não ter trabalho equivale a “não ser”. Escolher um trabalho equivocadamente significa não atingir a plenitude do “ser”, a felicidade. Diante de argumentos como identidade e felicidade, observam-se novamente o traçado de destinos para os egressos do ensino médio. Olhar o lado “humano” do aluno parece significar olhar para a angústia que este sente em relação à sua trajetória de trabalho, ser sensível às dúvidas características deste percurso.

O professor de biologia reitera o papel do ensino médio em relação à escolha profissional ao dizer que aquele “é o momento em que o aluno vai refletir sobre o que agrada e o que não agrada ele para se preparar para uma futura profissão. No ensino médio ele vai ter contato com muitas disciplinas que podem ajudar ele nessa preparação pra um futuro onde ele não vai se arrepender... O ensino médio é um começo onde ele vai ver se gosta mais da área exata, da humana, então, fazendo um bom médio ele vai ser um profissional feliz”.

Ainda segundo o professor, a dificuldade de escolher decorre da falta de informações concretas sobre as profissões, “(...) essa escolha que eles têm que fazer muito jovens, sem ter uma referência, falta um contato com profissionais. Então eu digo: tu quer ser um engenheiro, tu tem que passar uma semana junto com um engenheiro”. Incentivado a prosseguir sua argumentação acerca da relação entre ensino médio e trabalho, o entrevistado afirma que os egressos do ensino médio já podem assumir determinadas funções no mercado de trabalho. No entanto, depreende-se de sua fala que os egressos do ensino médio devem esforçar-se para ter acesso às vagas do mercado de trabalho que exijam formação pós-médio. Neste nível de formação e de atuação profissional, a escolha é possível.

Enfim, o que chama atenção nos depoimentos dos professores é sua preocupação com a preparação dos estudantes para o trabalho, tendo em vista os conhecimentos tidos como necessários a este propósito e o desenvolvimento de posturas adequadas ao exercício laboral. Acredita-se que a educação constitui um passaporte para a ascensão social via trabalho e que quem não tem trabalho não é uma pessoa, nem é feliz. Identifica-se um discurso que vincula a construção de si à escolha vocacional e ao exercício de um trabalho decorrente da conclusão de uma graduação. Assim, produz-se um discurso segundo o qual a maior contribuição que a escola pode fazer para o futuro de seus alunos é promover sua qualificação para atender às exigências do mercado de trabalho. Assume-se este projeto de vida estritamente

individualizado, sem que se considere os “outros mundos” que os concluintes do ensino médio enquanto cidadãos, membros de uma comunidade, habitam.

5.6 CIDADANIA E SEUS MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS

A formação cidadã enquanto finalidade do ensino médio foi apontada por quatro entre os dez professores entrevistados, de modo que parece haver poucos espaços no sistema de ensino para este tipo de prática. Aliás, entre os entrevistados que fizeram menção ao papel da escola na formação cidadã encontram-se apenas professores da área das humanas: língua portuguesa (literatura e redação), arte, história (filosofia e sociologia) e geografia. Entre os entrevistados que fizeram menção à cidadania enquanto aspecto formativo no ensino médio evidenciou-se diferentes modos de conceituá-la: acesso ao mundo do trabalho, responsabilidade social e legal e consciência dos direitos e deveres individuais.

O professor de geografia faz menção à preparação dos cidadãos enquanto finalidade do ensino médio, mas relaciona cidadania à escolha profissional, à “descoberta” do que cada um quer para si profissionalmente: “Preparar o 'ser', o cidadão, eu acredito que grande parte dos nossos alunos tenham dúvidas a respeito do que vão ser, do que farão, [ãã], exatamente porque eles não conhecem... Trabalhar com o aluno de uma forma integral, né, não somente conhecimento, mas ajudá-lo na opção dele”.

Para as professoras de língua portuguesa e história, a questão da cidadania passa pela compreensão que os alunos devem construir acerca de suas responsabilidades, conforme se evidencia no depoimento da primeira: “Eu acredito que na sala de aula a gente não precisa só trabalhar conteúdo, acho que o professor tem responsabilidades, tem que trabalhar a questão da cidadania, né, orientar esse aluno que ele não é só mais um na multidão, que ele tem responsabilidades, direitos e deveres numa sociedade, mostrar pra ele como é essa sociedade...”. Mesmo assinalando entre as finalidades do ensino médio a formação cidadã, esta parece pautar-se em uma contemplação dos fatos sociais, numa conscientização acerca das leis, dos direitos e deveres de todos, de modo a produzir uma “adequação” a esta vida social e não um questionamento acerca de sua “natureza”. Assim, depreende-se que exercer direitos e acatar deveres resume o exercício de cidadania.

A professora de história não faz uso do termo cidadania, mas sim “responsabilidade social”, enfocando principalmente a necessidade de trabalhar junto aos adolescentes a questão

das condutas de risco. É possível constatar, em sua fala, a preocupação com as condutas extra-escolares dos adolescentes, que, segundo a professora, deveria ser assumida de alguma forma pela escola. A entrevistada ainda aponta que o adolescente é frequentemente infantilizado e que precisa ter a oportunidade de conversar e de refletir sobre seus direitos, deveres e responsabilidades para poder assumi-los. Segundo ela, “A gente prepara, prepara, prepara, prepara esses indivíduos aí pro vestibular, porque eles têm que entrar nas federais e a gente esquece da responsabilidade social que essa gurizada tem, porque eles tão começando a sair, eles enfrentam problemas com drogas, é o momento que tu pega a chave do carro dos pais pra sair, (...), às vezes a gente só fala de coisas envolvidas ao trabalho e ao vestibular, esquece de ver que tem uma juventude aí que tá pedindo ajuda. (...), então é uma responsabilidade social pra eles encararem as coisas, tem que ter o pé no chão, sim, a questão da droga, por exemplo, um dia um aluno perguntou – tá, mas é bom? Deve ser, se fosse ruim, ninguém experimentava... Só que a gente tem que ter consciência do risco que está causando... Eu acho que a gente (...) trata esse adolescente muito como coitadinho – eles não querem isso, eles querem conversar, saber que têm responsabilidade, direitos e deveres bem claros, a responsabilidade social de eu pegar o carro do meu pai e matar alguém na rua, quem que vai arcar com as consequências desse meu ato? Se eles têm direito, aos 16 anos, de votar, por que não puxar mais responsabilidade pra essa gurizada?”.

Observa-se que a cidadania ganha contornos de “responsabilidade” sobre si e não de assunção de uma postura ativa em uma comunidade ou do engajamento em movimentos que reivindiquem conquistas sociais. Assim, o exercício de cidadania, conforme enunciado pelos professores, não contempla a problematização dos fatos sociais. Trata-se de uma preocupação com o conhecimento dos códigos sociais para viver em conformidade com eles, o que possui um efeito que merece ser discutido: a “desimplicação” do sujeito no mundo social.

Um aspecto recorrente nos depoimentos dos professores entrevistados e presente na fala da professora de história diz respeito à forma como os professores devem dirigir-se aos estudantes – deve-se tratá-los como adultos ou como crianças? A produção de um discurso de proteção ao adolescente também pode ser constatada na fala da mesma entrevistada quando ela faz referência ao foco escolar no ensino de conteúdos para o vestibular *versus* a necessidade de oferecer formação integral aos estudantes. É preciso indagar, no entanto, se esta deve ser uma preocupação escolar unicamente, ou se deve ser compartilhada com outras instituições sociais. Em muitos momentos acredita-se que a escola, reduto privilegiado de um saber especializado sobre a vida, deveria assumir um papel de “vigilância” e educação de seus estudantes de forma global, observando seus hábitos extra-escolares, monitorando seu

possível envolvimento com substâncias, suas condutas no trânsito, etc. Deste modo, suas funções de controle social seriam amplificadas sob a justificativa de razões educacionais. Este discurso ganha ainda mais eco a partir da veiculação e produção de outro discurso referente à falta de condições familiares de acompanhamento dos adolescentes, descrito no capítulo seguinte.

De todo modo, à parte das pretensões escolares de tutela do adolescente, evidencia-se que a formação cidadã é negligenciada pelo saber escolar, ou compreendida de modo simplista, restringindo-se ao acesso ao conhecimento acerca de direitos e deveres dos cidadãos. Além disso, a cidadania é identificada com ações de “responsabilidade social”, especialmente voltadas ao cuidado de si, com o ingresso no mundo de trabalho e com ações de redução de riscos. Em nenhum momento foi discutida a necessidade de preparação dos cidadãos para sua inserção na vida política e comunitária. Além disso, quando se mencionam os riscos de um adolescente pegar o carro do pai e matar alguém na rua, logo se coloca a questão de quem vai arcar com as consequências deste ato, o que demonstra uma lógica de ação que deve simplesmente prever riscos, na tentativa de evitar punições ou penalidades... Em nenhum momento é evocado, por exemplo, o direito coletivo de ir e vir, as formas de organização do trânsito que possibilitem esta liberdade a todos os cidadãos, o respeito à coletividade. Assim, a própria noção de cidadania é individualizada, restringindo-se à consciência que os estudantes devem desenvolver para exercer seus direitos e não incorrer em penalidades. Por que é tão difícil pensar em estratégias educacionais que assumam a coletividade da vida social como um referencial? Por que não se pensa cidadania enquanto defesa de interesses coletivos? Por que a cidadania é equiparada à conquista de garantias individuais – ter um emprego, não infringir leis e ter seus direitos respeitados?

5.7 CONHECIMENTO: VESTIBULAR, VIDA, ILUSTRAÇÃO

Discutir as finalidades do ensino médio provocou a emergência de uma questão muito relevante: o que estudar na escola média? Como definir quais conhecimentos são indispensáveis à formação dos estudantes? Entre as respostas apresentadas pelos professores a esta questão estão conhecer o que “cai” no vestibular, o que é fundamental para a vida (conhecimentos relacionados ao trabalho, à saúde, à explicação científica dos fenômenos, enfim, conhecimentos que orientem a ação ou a decisão), conhecimentos que agreguem valor

pessoal aos indivíduos (relacionados a *status* e papel social) e conhecimentos conquistados pelo desejo de fruir da satisfação de aprender.

A professora de história aponta o prazer que podemos sentir em deter um “conhecimento pra gente”: “(...) que coisa boa quando a gente tem uma cultura, um conhecimento que é pra gente, né, nem precisa pra contribuir com os outros, né, uma satisfação pessoal...”. Ao fazer referência a um conhecimento “pra gente”, a entrevistada valoriza a fruição do aprender, de modo que a busca de conhecimento não precisa pautar-se apenas por sua utilidade, mas pela satisfação pessoal que pode proporcionar. De qualquer modo, o conhecimento “para fruir” foi pouco lembrado pelos entrevistados, que justificaram com veemência a necessidade de saber o que “cai no vestibular”, devido à lógica construída em torno da necessidade de prestar o exame. Por que é tão difícil pensar em um conhecimento adquirido pelo prazer de aprender?

O professor de física é muito incisivo em relação à estrita vinculação entre conhecimento e valor pessoal e tem sempre em vista a valorização profissional que se pode obter quando se detém conhecimento. O indivíduo que mostra ter conhecimento sobre vários assuntos ganha destaque profissional, pois “saber falar” e mostrar-se “interessante” contam pontos no mercado de trabalho. Diante disso, o ensino médio apresenta-se como uma última chance de preparação para ingressar na vida adulta dotado de tal valor: “O principal do ensino médio é que é a última chance deles aprenderem realmente as ferramentas pra sobrevivência no mundo real, aprender a ler direito, a escrever, a montar uma frase, elaborar um conceito, emitir uma idéia e saber ainda química, física, biologia e matemática – ter conhecimento mesmo, bagagem pra sobreviver no mundo sem mostrar que é ignorante”. Afinal, “(...) o tempo todo aparece uma situação onde tu tem que mostrar o teu conhecimento, que tu te diferencia dos demais e isso é determinante para tu ser admirado, então é um conhecimento que vai gerar *status*, auto-estima...”. Enfim, é importante indagar sobre a valorização social imputada pelo professor àquele que conhece – tratar-se-ia de uma forma de valorizar seu próprio trabalho? Ou então esta supervalorização do conhecimento visa justificar a necessidade de aprender, sendo sempre preciso indicar os “ganhos” disso – financeiros e de *status*? Em que consiste a ignorância a que o entrevistado se refere? Por que o “ganho de conhecimento” está tão vinculado à ideia de sucesso pessoal e profissional, ao investimento na carreira, e nunca relaciona-se à capacitação para ações coletivas, aos modos como as pessoas podem ser partícipes de processos sociais, ser politicamente atuantes?

O entrevistado retoma uma ideia expressa pela professora de matemática acerca da escola constituir-se em um lugar para errar e para corrigir, diferentemente do que acontece “lá

fora”: “(...) a última chance é porque na escola a gente tem paciência de ficar ensinando, corrigindo, e aqui tu pode errar... Lá fora a chance de erro é muito pequena.” Por que é tão presente a ideia de que o ensino médio é a “última chance” para o estudante ter domínio das ferramentas básicas para o mundo real? A conclusão do ensino médio está de alguma forma associada à passagem à adultez, já que deve-se passar de uma fase em que a escola pode tolerar o erro para um mundo em que a chance de erro é considerada muito pequena? E de que modo de “ser adulto” estaríamos falando? O entrevistado prossegue sua argumentação afirmando que “Sobreviver no mercado é tu falar sem dizer bobagem e não ter que ficar sem participar por não ter conhecimento, então isso é importante nas reuniões com gerências e direção de empresas... No mercado de trabalho, tu tens que aproveitar as oportunidades de falar e então a física, a química, a biologia, o português te dão essas ferramentas – variar o vocabulário, falar bonito, então eu vejo que isso o ensino médio deve fazer. Enfim, até para arrumar uma namorada tu vais ter que se manifestar e quando tu abrir a boca, as pessoas vão te eleger ou não...”. Para o entrevistado, conhecer é importante para impressionar, para conquistar e seduzir.

É importante destacar a referência do professor à necessidade de expressar-se adequadamente e ao modo como os conhecimentos de física, química, biologia e matemática são fundamentais a este sujeito conhecedor (disciplinas da área das exatas, vinculadas a avanços tecnológicos aplicáveis aos processos produtivos). Trata-se do que ele denomina “conhecimento mesmo”, conforme citado no parágrafo anterior. Evidencia-se que o professor não contempla disciplinas como arte, sociologia, filosofia, geografia, história, educação física e língua estrangeira em sua lista de conhecimentos imprescindíveis à sobrevivência no mundo real. Haveria algum tipo de hierarquia entre estes conhecimentos e segundo quais critérios teria sido feita esta “distribuição” de valor entre as disciplinas?

A supervalorização do que se considera “as demandas do mercado de trabalho” em relação ao ensino médio faz-se presente no depoimento do entrevistado, que acredita que as ações pedagógicas desta etapa educacional deveriam afinar-se a tais demandas. Além disso, o depoente faz referência a um tipo de trabalho específico – o cenário descrito é geralmente o de uma grande empresa ou banco e as funções atribuídas aos alunos em seus futuros empregos são de gerência ou chefia. Neste sentido, cabe questionar a que tipo de trabalho os egressos de ensino médio da escola particular estão “destinados” a partir do discurso constituinte deste universo. Em relação ao desempenho no mercado de trabalho, o ensino médio deve cumprir a função de “recheiar” os estudantes com conteúdos de modo que eles jamais passem por “ignorantes”, pois neste caso seriam sumariamente descartados, conforme

o professor declarou. Uma série de questões se colocam a partir de seu depoimento: Por que esta opinião do professor de que o seu conhecimento é o mais importante? Por que o futuro profissional dos alunos é tão idealizado – seria este o sonho que alimenta o fazer do professor? E por que este sonho está tão atrelado ao sucesso profissional e a determinadas carreiras, ou seja, tão relacionado à adequação dos estudantes a um mercado de trabalho seletivo e rigoroso? Por que as demandas deste mercado não são questionadas em momento algum? Por que sobreviver no mundo real é deter requisitos para ingresso no mundo do trabalho, já que o professor não fez referência a outro “mundo” senão este?

Ainda buscando justificar a necessidade de que os estudantes de ensino médio tenham acesso a conhecimentos significativos, os professores de educação física, matemática, língua portuguesa (literatura e redação), arte, história (filosofia e sociologia) e biologia apresentaram argumentos em favor da contribuição de suas disciplinas para esta etapa educacional. Há um esforço por parte deles em avaliar a aplicabilidade destas disciplinas para além dos requisitos do vestibular, contemplando aspectos referentes a uma formação geral, além de uma “instrumentalização” para o trabalho que estas disciplinas podem oferecer. Entre as disciplinas citadas, a matemática foi apontada como a que menos apresenta aplicabilidade cotidiana, conforme a professora esclarece: “A matemática (...) não tem tanta utilidade no ensino médio pra vida do aluno, mas ela serve para fazer com que o aluno desenvolva o raciocínio e o pensamento.” O professor de física, que também leciona matemática, comenta as contribuições desta disciplina tendo em vista o não mostrar-se “burrinho” nas operações cotidianas e no desempenho profissional “(...) no cotidiano o que tu faz com matemática é usando a calculadora, então é difícil tu te mostrar burrinho nas operações básicas... E no mercado de trabalho, a ferramenta matemática está baseada no computador e na calculadora. Agora, a matemática desenvolve o raciocínio que o aluno vai usar pra tudo...”. Parece difícil justificar o estudo de matemática no ensino médio quando não há uma aplicabilidade cotidiana tão direta desta ciência, conforme a professora ressalta. Depreende-se destas falas a importância de que os conhecimentos tenham utilidade, que “sirvam” para algum propósito, de modo que é preciso detê-los para que não pareçamos “burrinhos”, numa nova menção à condição de ignorância que deve ser combatida tendo em vista a inserção no trabalho e a conquista de valor pessoal.

A física, por sua vez, tem uma aplicabilidade imensa no cotidiano das pessoas, segundo o professor da disciplina, e este fato justifica seu estudo, que contribui para que o estudante se torne “interessante”. O discurso científico foi muito valorizado pelo entrevistado, que apontou o quanto a ciência impregna as ações cotidianas. Para ele, a ciência deveria

consistir no “organizador” do ensino médio, tornando-se “central” na “filosofia” deste. Assim, “(...) todas as disciplinas deveriam tratar do pensamento científico, ensinar o aluno a pensar. Agora as ciências - química, física, biologia, por exemplo - são importantíssimas, não tem como dissociar o mundo científico do cidadão hoje em dia, tudo é ciência... No entanto, os professores não têm formação pra trabalhar o lado lúdico e aplicado da ciência (...). Podia ser como na Grécia, aquela ideia de que tu tens que pensar, refletir, elaborar hipóteses, realmente pensar”. Constata-se que o entrevistado considera o pensamento científico o pensar “por excelência”, já que “realmente pensar” equivale a elaborar hipóteses e refletir sobre elas. Além disso, as ciências relacionadas à produção tecnológica são tidas como “as ciências” (química, física e biologia), segundo o professor.

O entrevistado ainda defende que os estudantes não sejam apenas consumidores de informações, mas que se envolvam na produção de conhecimento ativamente. Para ele, a ciência pode “(...) salvar vidas, propiciar uma vida mais confortável, explorando ao mínimo os recursos ambientais e as outras pessoas. Ela tem que nos dar meios de viver melhor, mais felizes: produzir mais alimentos e curar doenças.” A defesa do pensamento científico se dá pelas possibilidades que este nos oferece de conquistar mais saúde, conforto e qualidade de vida. Embora alguns “males” advenham da prática científica, esta é imprescindível. Enfim, pensar cientificamente é o modo de pensar que explicaria adequadamente as coisas que nos acontecem no dia-a-dia e que ajudaria a promover a inserção dos estudantes no mundo do trabalho, altamente especializado. Trata-se de uma opinião semelhante a de outros entrevistados que pontuaram a importância de que o aluno tivesse “sede de conhecer”, que fosse investigador e questionador, conforme descrito no capítulo seguinte.

A aplicabilidade cotidiana da biologia é um dos pontos que favorecem seu estudo, segundo o professor da disciplina: “A biologia é uma disciplina que tá diretamente relacionada com as pessoas, é um assunto diário, então é muito fácil pra mim fazer essa ligação. O problema é que às vezes a gente tem que dar algum tipo de assunto que é só pro vestibular ou pro futuro botânico...”. Embora o entrevistado declare ter muita clareza da relação da biologia com a vida cotidiana das pessoas, é preciso indagar se os alunos percebem isso e se os materiais pedagógicos voltados ao vestibular realizam esta transposição.

As contribuições da disciplina de educação física são semelhantes às aquelas citadas pelo professor de biologia – trata-se de um conhecimento importante para a qualidade de vida. Deste modo, a professora não reconhece o aspecto técnico dos esportes como o foco principal a ser trabalhado, mas faz menção à qualidade de vida e à relação do sujeito com seu próprio corpo: “(...) cabe aos professores de educação física despertar no aluno a importância da

atividade física, a importância deles cuidarem do corpo, mostrar que drogas, *doping* e álcool fazem mal... Incentivar eles a cuidar do corpo e a querer o seu bem e a qualidade de vida. Além disso, tem que trabalhar em grupo, coleguismo, respeito, a questão dos valores...”. Dois aspectos podem ser destacados nesta fala: o discurso biomédico acerca do que se deve administrar ao corpo, o que modela certos modos de viver, e os aspectos relacional e moral da formação do indivíduo. Enfim, a professora coloca-se a favor de oferecer formação geral aos estudantes, a fim de proteger a vida, alertar sobre condutas de risco e desenvolver aspectos morais, o que produz a modelização de certos comportamentos: como agir perante os outros, consigo mesmo e com seu corpo. No entanto, o aspecto técnico relacionado à sua disciplina é relegado a segundo plano, possivelmente diante dos escassos investimentos em esporte nas escolas.

Bagagem cultural e reflexão sobre a realidade são contribuições apresentadas pela professora de filosofia, história e sociologia em relação a estas disciplinas. Segundo ela, “A sociologia traz muito da nossa realidade, chama as pessoas pra realidade, pra que elas não fiquem tão alienadas... E a história contribui porque eu acredito que um povo que não conhece a sua história, não tem bagagem cultural pra discutir com ninguém, porque muito do que está acontecendo é herança daquilo que a gente construiu lá atrás... Por fim, a sociologia e a história contribuem pra vida das pessoas em todos os sentidos, culturalmente, socialmente e pessoalmente”. Vale ressaltar a importância atribuída pela entrevistada à necessidade de que as pessoas conheçam os fatos históricos para que não permaneçam alienadas. No entanto, talvez fosse interessante que os estudantes pudessem se envolver nas produções dos conhecimentos contemporâneos e vivenciar como suas decisões influenciam na construção da história e da sociedade. Além disso, a história é vista como um conhecimento que auxilia as pessoas a compreender o mundo, o que revela uma concepção linear da mesma e lhe confere certa previsibilidade, conjurando o acaso de sua produção e fazendo crer que a história “é feita por outros” e que a nós cabe conhecê-la. Constata-se, portanto, a relação com um conhecimento histórico que “revela” o mundo e não que o produz.

A arte, única disciplina que trabalha a “sensibilidade”, segundo a professora entrevistada, é relegada a segundo plano de modo geral e ela especula se isso se deve à seleção de conhecimentos realizada pelos vestibulares: “Eu sempre senti em segundo e terceiro plano a arte. Ou é a disciplina da bagunça, a disciplina em que pode tudo, né, e às vezes a gente como profissional cai nessa também: 'Ah, não cai mesmo no vestibular, faz qualquer coisa...' Não que eu acho que tem que “cair” no vestibular pra ser valorizada, mas talvez... Foi uma briga até para mantê-la como obrigatória no currículo, né... A área das

humanas, né, se a gente quer um mundo mais humano, precisamos de disciplinas formadoras da área das humanas, né, não é todo mundo que vai pras exatas, por que tem que saber tudo de matemática e química, só por causa do vestibular, e daí?”

A profissional critica a supervalorização de disciplinas da área das exatas, cujo estudo é devidamente justificado pelos programas de vestibular. Sabe-se que, nestes casos, a própria oferta de carga horária é diferenciada, o que evidencia o quanto alguns conhecimentos são priorizados. Por que a disciplina de arte não pode ser tão prestigiada quanto as de química ou de matemática? O que justifica o fato de algumas áreas terem atendimento privilegiado em detrimento das demais? Parece haver certo regime de conhecimento em ação e certos modos de subjetivação vinculados a esta valorização de algumas áreas do conhecimento. Cabe mencionar que a entrevistada foi a única profissional que desafiou a justificativa para o estudo de determinadas matérias em virtude do vestibular... Por que há tão pouco investimento em formação cultural e em sensibilização pela arte? Por que as professoras de arte e a de história foram as únicas entrevistadas que fizeram menção à necessidade e à importância de uma formação cultural?

Por fim, a professora de língua portuguesa, redação e literatura preocupa-se com a formação de ideias por parte dos alunos, indicando que eles sempre terão que posicionar-se diante da realidade e podem fazê-lo de diferentes formas, desde que justifiquem suas opiniões. As disciplinas ministradas por ela estariam estritamente relacionadas à construção do próprio pensar e este, por fim, sustentaria o papel do estudante na sociedade: “Eu consigo saber que cidadão vai se tornar o aluno da forma como ele pensa hoje... A gente consegue fazer com que o aluno argumente e se ele não tem conhecimento, ele busca e começa a formar opiniões... É isso que eu cobro deles na redação – a gente conhecer o todo, e aí se a gente se posiciona num lado, temos que saber porque pessoas se posicionam do outro... Ninguém pode viver [ãã] em cima do muro.... Eu só tenho base de argumentação através do conhecimento”. A profissional afirma que não lida apenas com as possibilidades de expressão em determinada língua, mas trabalha com a produção de ideias e de formas de ser no mundo... A liberdade de expressão a que ela faz referência só pode ser cerceada por uma exigência: a argumentação pautada no conhecimento. Tudo pode ser dito desde que esteja coerentemente articulado a certo conhecimento, a certo modo de pensar, a certa “posição” – será que tudo pode ser dito, então? Ou será que estaríamos diante de uma forma de controle da produção discursiva, conforme Foucault teoriza? A professora enfatiza a construção e encadeamento de argumentos, mas não faz referência à necessidade de conhecer a língua polida, nem abre

espaço para oralidade. Estamos formando construtores de argumentos ou leitores e falantes de uma língua?

É importante articular alguns pontos de vista sobre as contribuições das disciplinas para a formação no ensino médio. Constata-se que as disciplinas de física, matemática, educação física e biologia baseiam suas contribuições na questão dos conhecimentos aplicáveis no cotidiano, dos conhecimentos necessários à realização de conquistas profissionais e acadêmicas e dos conhecimentos que podem produzir diferença no modo como se vive, como se concebe o corpo e se cuida do mesmo. Enfim, essas disciplinas não trabalham apenas com conteúdos, mas com a normatização de comportamentos, produzida a partir do discurso biomédico. A professora de arte parece ser a única que subverte o discurso científico, questionando um pouco a ordem das coisas – por que é preciso estudar tanta matemática e química? Ao mesmo tempo, a entrevistada almeja que sua disciplina seja reconhecida tão prontamente quanto as demais – deseja que o conhecimento científico e a disciplina da sensibilidade sejam igualmente valorizados. Sentindo-se à margem dos programas escolares, a professora imagina se a inclusão da arte nos programas de vestibular poderia render-lhe maior valorização...

É importante questionar porque a aplicabilidade cotidiana dos conhecimentos converteu-se em moeda de valor em termos educacionais. Pode-se indagar, neste caso, a serviço de que estratégias de poder estão os saberes legitimados por tal aplicabilidade – o que tais saberes produzem? Que modos de subjetivação estes saberes engendram? Que tipos de saberes são desconsiderados tendo em vista a necessidade de acessar os saberes “aplicáveis”? Os saberes aplicáveis parecem manter uma relação próxima com o aspecto produtivo das sociedades industrializadas. Que práticas eles regulam e que relações sociais instituem? Por que apenas a aplicabilidade cotidiana dos conteúdos parece fazer frente aos conteúdos que “caem” no vestibular, em termos de importância dos conhecimentos a serem abordados no ensino médio? Os conhecimentos parecem produzir uma modelização de comportamentos, contribuindo para o desenvolvimento de técnicas de cuidado de si, favorecendo a produção de subjetividades que exercem autocontrole e autodisciplinamento. Por que o discurso escolar defende ser necessário desenvolver nos estudantes, a partir do estudo, habilidades valorizadas por certo modo de compreender o “mercado de trabalho”, tornando-se “atrativos” para este? Por que as dimensões cultural e lúdica do conhecimento são tão pouco privilegiadas?

5.8 LEGISLAÇÃO DO ENSINO MÉDIO: UM TEXTO DESCONHECIDO

Em relação às finalidades do ensino médio apontadas pela LDB, grande parte dos professores não soube citá-las ou comentá-las, tendo feito referência mais frequentemente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de sua área disciplinar. Os professores de química, matemática e educação física apontaram finalidades específicas de suas disciplinas, incluindo aspectos que poderiam ser considerados competências almeçadas pelas mesmas, como a identificação de fórmulas e substâncias, o desenvolvimento do raciocínio lógico e o desenvolvimento motor. Conforme a professora de educação física enunciou, “A LDB eu nunca vi ainda, nenhum professor mostrou e nem vai mostrar”. Já a professora de matemática ofereceu a seguinte resposta à pergunta sobre o que ela podia comentar a respeito das finalidades do ensino médio constantes na LDB: “(...) do ensino médio eu não sei te dizer, eu sei das coisas da matemática: a matemática do ensino médio tem como finalidade o desenvolvimento do raciocínio para desenvolver o aluno como indivíduo.”

Para a professora de química, a interpretação, o conhecimento geral e a associação dos conteúdos com o cotidiano constam na lei, conforme é possível verificar em sua fala: “Então, na lei, ela se refere mais à interpretação e um pouquinho de decoreba né, pra que as pessoas façam uma associação do dia-a-dia com o conteúdo básico”. Quando questionada acerca de outras possíveis finalidades não circunscritas à sua disciplina, a entrevistada respondeu: “É interpretação, o raciocínio lógico, né, e o conhecimento geral, porque a gente não precisa de só uma disciplina né? Não lembro muita coisa... O que me marcou foi isso”.

O professor de língua inglesa afirmou desconhecer a legislação, do mesmo modo que a professora de língua portuguesa, que afirmou não lembrar-se das finalidades do ensino médio definidas pelo texto legal. Ela acrescentou que mesmo que haja a legislação, busca criar uma forma própria de trabalhar, sem “ferir” o que as leis preconizam: “(...) Eu não me lembro da finalidade em si dele, porque eu trabalho com o que eu quero, eu sei que a gente tem uma legislação, uma questão pedagógica a seguir, mas eu passo disso, eu crio a minha forma com base na legislação...”. Mesmo que o dispositivo legal exista, ele é desconsiderado e não é possível evidenciar, no caso da opinião da entrevistada, manifestações de apoio ou crítica à referida legislação. Esta existe, mas alguns profissionais agem como se não existisse, justificando sua posição a partir da construção de um modo particular de trabalho ou da conformação de sua prática pedagógica a finalidades “instituídas” para o ensino médio na escola particular.

O professor de física crê que a inclusão social dos cidadãos constitui finalidade do ensino médio, conforme enunciou “(...) tornar o cidadão..., fazer inclusão social, a inclusão no mercado de trabalho, preparar ele para a vida, para ser um cidadão feliz, incluído, mas pra ser incluído tem que ter acesso aos meios de comunicação, à interpretação de sinais.... Um dos verdadeiros objetivos é ter um cidadão feliz, incluído na sociedade, a cultura, trabalho, sobrevivência, viver bem (...)”. Considerando que ter um trabalho é considerado a forma de inclusão por excelência, a própria “fórmula para a felicidade”, há uma série de competências que o estudante deve desenvolver no ensino médio. A orientação para o trabalho marca sobremaneira esta etapa educacional, de modo que nenhuma outra finalidade detém tamanha atenção. Vale atentar também para o fato de que ser um cidadão feliz parece significar fruir de todas as coisas que o trabalho pode garantir. Existe cidadania sem trabalho?

Já o professor de geografia trouxe contribuições referentes aos conceitos pedagógicos a partir dos quais a legislação foi construída, como a interdisciplinaridade e a produção de conhecimento. O entrevistado lamenta que estes conceitos não sejam praticados em sala de aula e que a educação por ciclos e os programas de formação continuada de professores não tenham se tornado práticas, mesmo a partir do dispositivo legal: “(...) a educação não..., nada mudou, né, pré e pós-LDB - (...) continuamos a fazer as mesmas coisas e o nosso modelo de educação é um modelo... falido, né, que (...) só leva o aluno até a porta de uma universidade, ali nós abandonamos, voltamos e pegamos uma outra carga (...) mas a partir da LDB, que tem uma proposta da produção de conhecimento, né, [ããã], eu não vejo isso dentro das escolas”. Questionado a respeito das finalidades do ensino médio, o professor responde “(...) pra te ser sincero eu já nem me lembro das finalidades da LDB pro ensino médio, (...) eu me lembro da discussão em sala de aula, essa visão mais [ã] multidisciplinar do [do] aluno (...)”.

O professor critica o modelo educacional pautado na preparação dos estudantes para o ingresso no ensino superior e a escolha lexical que empreendeu revela conteúdo emocional importante a este respeito – “os levamos à porta de uma universidade, lá os abandonamos e voltamos e pegamos uma outra carga”. Ao longo de toda sua entrevista, este profissional fez repetidas comparações da escola ao modelo fabril, lembrou as origens daquela no seio da revolução industrial e expressou seu desacordo e descontentamento com o modelo “tecnicista” de educação. Depois da descrição do processo de “entrega” dos estudantes à porta da universidade, o professor diz nem mais lembrar das finalidades do ensino médio. Além disso, a multidisciplinaridade citada por ele por constar na legislação, embora não constitua a prática escolar, é definida como visão multidisciplinar do aluno e não do conhecimento.

A professora de história, filosofia e sociologia diz lembrar dos parâmetros curriculares e oferece uma crítica aos mesmos. Questionada a respeito do que poderia comentar acerca das finalidades do ensino médio segundo a legislação brasileira, a entrevistada respondeu: “(...) Agora tu me pegou... Além dos parâmetros curriculares? Na nossa área de ciências humanas, formar cidadãos críticos, capazes, toda aquela coisa, enfim, conteúdos pré-estabelecidos, o que eu acho inquietante, porque formar um parâmetro curricular nacional é muito relativo... É isso que me vem agora...”. Sobre a LDB a professora diz não poder falar, não lembrar das finalidades definidas na lei. Mesmo tendo feito referência à formação de cidadãos críticos, a entrevistada não desenvolveu este aspecto, embora reconheça esta tarefa como própria das ciências humanas.

O professor de biologia também desconhece as finalidades do ensino médio segundo o texto legal e disse que poderia “chutá-las”. Para ele, o ensino médio está a serviço do prosseguimento dos estudos em nível superior, já que “(..) a finalidade do ensino médio é a preparação da pessoa pra poder fazer uma boa graduação depois, não necessariamente ter que fazer um pré-vestibular. O ensino médio serve pra isso, a gente estar preparado pra poder escolher o que a gente vai seguir no ensino superior, mas não tenho nenhum conhecimento da legislação...”. Além da vinculação estrita entre ensino médio e ensino superior, o entrevistado afirma que o ensino médio deveria oportunizar aos estudantes a aprovação no vestibular sem a necessidade de um curso pré-vestibular. Ao fazer referência ao que ele acredita ser a “serventia” do ensino médio, ele sinaliza que transpor a educação básica e ingressar no ensino superior é o resultado mais concreto que se pode esperar da escola média. Escolher o que “seguir” no ensino superior é um processo que deve ocorrer concomitantemente ao ensino médio – o uso da palavra “seguir” evoca que o ensino superior é o caminho a trilhar.

A professora de arte foi quem citou um número maior de finalidades constantes no texto legal, incluindo a formação do cidadão, o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade em todas as áreas e a questão do convívio com as diferentes etnias. A entrevistada também demonstrou familiaridade com os termos empregados na legislação, o que reforça a constatação de que parece ter sido leitora atenta do texto legal. Segundo ela, as finalidades são “Que ao final da educação básica, bastante essa questão da cidadania, né, ter o conhecimento de tudo que se produziu na humanidade, em qualquer área, né, história, física, geografia, matemática, enfim, todo esse conhecimento conteudista e também o conhecimento..., essa questão da cidadania, do social, do respeito às diferenças, das etnias, só que isso não é contemplado. A gente estuda o índio, o negro? Não! A gente estuda a escravidão, Castro Alves... e deu! E hoje? Existe a discriminação racial, sexual, de tudo, de

cor, de opções de trabalho, enfim, aí a gente peca, ele não sai com essa formação...”. Vale ressaltar que a profissional foi a única que apontou a importância de refletir sobre o posicionamento dos estudantes em relação às questões sociais como uma finalidade do ensino médio, afirmando o quanto são atuais os temas de discriminação racial, social, sexual, etc. Segundo ela, o “conhecimento conteudista” não deve ter centralidade no ensino médio, mas deve ser aliado a um “outro conhecimento” que ela não consegue nomear, descrevendo-o como “a questão da cidadania, do social...”

Foi possível observar que a legislação brasileira para o ensino médio não é conhecida pelos professores entrevistados. Foram citadas as seguintes finalidades para esta etapa da educação básica: o prosseguimento dos estudos como preparação para o trabalho, a preparação para a vida e para o mercado de trabalho e a formação para a cidadania. Alguns entrevistados acham que o caminho vestibular-graduação-trabalho pode tornar o “cidadão feliz”, enquanto outros lamentam trabalhar apenas “levando alunos à porta da universidade, abandonando-os lá e voltando para buscar outra carga”. É importante destacar que alguns professores só puderam apontar finalidades para o ensino médio a partir de uma perspectiva disciplinar, de modo que não assinalaram a existência de outro projeto para o curso. De qualquer forma, o destino dos estudantes de ensino médio da escola particular parece ser o ingresso no ensino superior e o ensino médio vai “servir” o quanto puder favorecê-lo. Cabe uma indagação a respeito do desconhecimento dos professores entrevistados em relação à legislação brasileira: a que se deve este fato – a lacunas na formação profissional, à forma como a sociedade se posiciona diante da legislação ou à reificação de práticas escolares produzidas a partir de um regime discursivo sustentado por outros saberes?

5.9 TECENDO “O” ENSINO MÉDIO

Antes de prosseguir à reflexão acerca de como a constituição discursiva do ensino médio produz posicionamentos para os atores educacionais, realizada no capítulo seguinte, faz-se necessário sobrevoar, muito brevemente, os objetos discursivos descritos como constituintes das finalidades da escola média. Assim, em relação ao ensino fundamental, evidenciou-se uma produção discursiva que propunha que este deveria atender prioritariamente as aprendizagens necessárias ao ingresso dos estudantes no ensino médio. Esta “lógica” também opera em relação ao ensino médio e o ensino superior, de modo que o

primeiro deve focalizar os requisitos para o vestibular em sua prática pedagógica. Evidencia-se, assim, um discurso que submete uma etapa educacional à outra devido à razão última e derradeira de todas elas: a preparação para o vestibular e para o trabalho. Assim, há sempre uma razão “produtiva”, economicamente falando, que permeia o discurso sobre as finalidades educacionais, de modo que uma etapa educacional deve “servir” à etapa seguinte e todas devem voltar-se à futura inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Além disso, é preciso refletir sobre os efeitos de subjetivação engendrados por esta prática e sobre as formas segundo as quais se exerce o controle dos corpos e das subjetividades docilizadas pelos aparatos disciplinares escolares, tão afins a certo modo de organização do trabalho.

O vestibular e seu possível herdeiro, o ENEM, são indiscutivelmente “pedras angulares” da escola média. E isto se deve às possibilidades de ingresso no ensino superior que estes podem abrir, avidamente desejadas em razão dos discursos que vinculam o curso superior à profissionalização e à ascensão social. Enquanto práticas sociais, os exames são amplamente criticados por seu conteudismo, ao mesmo tempo em que são defendidos enquanto indutores de qualidade para o ensino médio e como a forma mais “justa” de distribuir as vagas no ensino superior. De qualquer forma, a disputa de vagas nos processos seletivos constitui uma prática social, uma prática econômica, uma prática educacional e, por conta disso, uma prática disciplinar. Assim também se efetiva um controle dos regimes de saber, distribui-se “mais” ou “menos” importância aos saberes, institui-se uma hierarquização dos mesmos, homogeneízam-se certas condutas.

Além disso, os ganhos relacionados à aprovação no vestibular são a possibilidade de cursar uma graduação e ingressar no mundo profissional. A aplicabilidade dos conhecimentos, sua dimensão produtiva, geradora de riqueza e de *status*, sobrepõe-se ao prazer que pode advir da aprendizagem e à contribuição social que a formação superior pode possibilitar. Os ganhos obtidos com a continuidade dos estudos são sempre remetidos a uma “lógica individual” de ascensão social e de conquista de valor pessoal a partir da “diferenciação” dos demais que o conhecimento pode produzir.

A vida para a qual o ensino médio deve preparar seus egressos tem uma dimensão marcadamente produtiva, pois em muitos momentos evidenciou-se a relação entre “vida” e “trabalho”. Além disso, observam-se discursos que produzem a “vida” como bem máximo a ser protegido e cuidado, a partir da adoção de condutas preventivas e da evitação de situações de risco. O saber escolar sobre a vida é atravessado pelo discurso biomédico e por suas práticas de cuidado e tratamento que visam à manutenção das condições produtivas dos corpos e a disciplinarização dos mesmos. Ao trabalhar conhecimentos que protejam a vida,

busca-se modelar e influenciar as condutas dos estudantes, que passam a exercitar o cuidado de si, que aderem às tecnologias do eu, como o escrutínio identitário que é preciso fazer com vistas à escolha vocacional. Evidencia-se, assim, o quanto a veiculação de saberes nunca é “sem propósito”, mas dirigida a algo, que é, neste caso, tido como um “bem”. A escola produz “vida”, no sentido de que estrutura, juntamente com outros saberes e práticas, modos de vivê-la.

A destinação dos egressos de ensino médio aos cursos superiores e às profissões decorrentes desta formação é marcante. Assim, o objeto “trabalho”, altamente especializado e tecnologicamente fundamentado, constitui-se sob a forma de trabalho assalariado, concretizado a partir do “emprego”. Disso decorre que “ter um emprego” é “ser feliz” e que todos, para sermos felizes, precisamos desenvolver uma identidade para o trabalho, precisamos “descobrir” em nós mesmos os objetos de trabalho que nos tornarão felizes. Como estes “objetos de trabalho” foram parar “dentro de nós?”

Assim, ter trabalho é a forma mais legítima de expressão de si mesmo, de conquista de felicidade. É possível indagar se o discurso que produz o trabalho enquanto expressão de maior valor humano, que o concebe como a mais autêntica expressão de si, que traduz em uma identidade laboral as inclinações pessoais dos sujeitos, não opera de forma a suavizar a lógica de que todos precisam ser produtivos.

O conceito de cidadania é constituído discursivamente em relação com o “mundo do trabalho” e com o discurso jurídico, que versa sobre “direitos e deveres”. Assim, ser cidadão significa ter acesso a um trabalho e, conseqüentemente, a “tudo” que ele possibilita. No entanto, poder escolher um trabalho, que expresse as reais inclinações individuais, e que seja, em virtude disso, fonte de realização pessoal e financeira, também é um pressuposto de cidadania. Os direitos e deveres dos cidadãos devem ser conhecidos de modo a serem, respectivamente, exercidos e acatados. Não há menção ao aspecto coletivo destes e ao modo como se constituíram. Assim, este “código” está pronto e deve ser reconhecido. Nesta perspectiva, resta pouco espaço para o engajamento dos estudantes nos processos sociais via participação política e na luta por direitos coletivos. Trata-se de uma “cidadania do incluído” que constitui o espaço social como o cenário onde se vive, mas não onde se protagoniza um papel ativo.

As justificativas oferecidas ao ato de conhecer não deixam de fazer referência às próprias finalidades do ensino médio. Assim, observa-se uma arraigada construção do discurso que dá conta da necessidade de aprender aquilo que possibilita aos indivíduos avançar nos estudos e em sua condição social e profissional. Em vários momentos constitui-se

esta relação “instrumental” com o conhecimento, assim como com o ensino médio, que é equiparado a um passaporte para um grau superior, a uma passagem de conteúdos para o vestibular. Assim, à aquisição dos conhecimentos que “produzem” uma condição social e econômica melhor, corresponde a ascensão social.

Deste modo, o conhecimento tem um papel fundamental para a melhoria das condições de vida das pessoas, tanto em virtude de sua relação com o trabalho, como no tocante a ações de proteção da vida e, conseqüentemente, de regulação das mesmas. Assim, espera-se que o acesso dos estudantes aos conhecimentos sobre a vida, sobre seu corpo, sobre os riscos de suas ações sobre este, sejam suficientes para uma conscientização a respeito de práticas de risco no trânsito ou a respeito do uso de substâncias, por exemplo. Assim, prescrevem-se modos de agir sobre si, constituídos a partir dos discursos científico e biomédico sobre a vida. Por fim, contemplou-se a riqueza pessoal que o conhecimento pode trazer tendo em vista apenas e simplesmente o prazer de aprender. No entanto, os “resultados” esperados da aquisição de conhecimentos ao longo do processo de escolarização dizem respeito, primeiramente, ao acesso ao mundo de trabalho, preferencialmente em ocupações de maior rendimento e prestígio social.

Para finalizar, o discurso legal sobre o ensino médio não é reconhecido como uma referência para a prática pedagógica, uma vez que poucos professores conhecem seu conteúdo. No entanto, há pontos consensuais entre as diretrizes para o ensino médio e os discursos dos entrevistados, embora não se produza uma regulamentação da prática pedagógica pelas primeiras. O texto legal parece ser considerado algo “sem efeito” na prática, um discurso formalizado “muito coerente”, mas pouco exequível nos contextos educacionais em que práticas de outras ordens se implicam tão fortemente de modo a constituir as finalidades do ensino médio.

CAPÍTULO 6 - ENSINO MÉDIO: ATORES E PRÁTICAS

Sabe-se que a análise de discurso foucaultiana objetiva mapear os diferentes modos a partir dos quais os objetos discursivos se constituem e constroem posições de sujeito e modos de ser no mundo. Estes modos singulares de subjetivação também contribuem, por seu turno, para a regularidade dos regimes de saber. O “saber” produz objetos e sujeitos, fixando, a partir dos primeiros, as referências para a constituição subjetiva. Sendo assim, o texto a seguir

enfoca os papéis constituídos para professores e estudantes de ensino médio, tendo em vista as modalidades de enunciação desta etapa educacional.

No primeiro tópico, denominado “De aluno a professor: 'marcas' da escola média”, são apresentadas as opiniões dos entrevistados acerca de suas experiências como ex-alunos de ensino médio. Estas reflexões privilegiam a “preparação para o vestibular” como fator de qualidade para o curso, de modo que os profissionais julgaram suas experiências enquanto alunos a partir deste critério. Em seguida, são apresentadas produções discursivas que constituem a docência no ensino médio, no texto intitulado “Docência no ensino médio: ensino, educação e vocação”. São centrais, para a constituição da experiência docente, a conceituação de “autoridade”, o estabelecimento de uma relação de proximidade junto aos alunos, a atualização de conhecimentos e a discussão acerca das diferenças entre “educar” e “ensinar”.

Observou-se que diferentes posicionamentos em relação à adolescência constituem justificativas para certas práticas no ensino médio. Assim, no texto “Construções da adolescência entre professores de ensino médio” são descritas estas conceituações e seus “efeitos” na prática pedagógica. Em poucas palavras, o discurso que produz o adolescente carente e fragilizado faz com que as atenções voltem-se à sua proteção e ao diagnóstico de possíveis problemas que demandem acompanhamento especializado. Discursos que produzem um adolescente mais “adultizado” fazem emergir práticas pedagógicas extremamente direcionadas ao vestibular, porque este adolescente, “que sabe o que quer”, está ávido para aprovar no vestibular. Enfim, nenhuma dessas produções dá conta de uma adolescência que poderia ser escutada enquanto participante ativa de seu processo de escolarização.

Por fim, são apresentadas as descrições dos atributos de um aluno “bem formado” no ensino médio, na opinião dos entrevistados. Neste momento, emergem novamente as questões relativas à aprovação no vestibular, à constituição de relações interpessoais satisfatórias e ao equilíbrio nos modos de viver a vida, aspectos discutidos no texto “Desvelando 'a' boa formação no ensino médio”. O capítulo é encerrado com apontamentos desenvolvidos sob o título “Focalizando os sujeitos na produção discursiva do ensino médio”, a serem retomados no capítulo seguinte.

6.1 DE ALUNO A PROFESSOR: “MARCAS” DA ESCOLA MÉDIA

Aos participantes da pesquisa foi solicitado que comentassem suas experiências enquanto ex-alunos do ensino médio e as respostas oferecidas evidenciaram temas como a importância dos relacionamentos interpessoais, as carências da rede pública de ensino e a ênfase na preparação para o vestibular ou a ausência desta. Embora a pergunta integrante da entrevista dissesse respeito à experiência dos profissionais enquanto ex-alunos do ensino médio, alguns entrevistados ofereceram críticas ao sistema de ensino, enquanto outros avaliaram suas trajetórias pessoais. A metodologia pedagógica foi criticada por alguns dos depoentes, tendo sido caracterizada como uma “decoreba” de conteúdos sem finalidade definida.

Há frequentes menções dos entrevistados ao que eles “descobriram” em si mesmos durante o ensino médio, o que relaciona intimamente a passagem por esta etapa educacional à escolha profissional. Evidencia-se que os “pontos fortes” ou “fracos” das trajetórias dos ex-alunos do ensino médio, agora professores, tiveram implicações importantes em termos de escolha profissional e em termos do modo de ser, segundo os relatos apresentados. Estes depoimentos reforçam uma ideia já evidenciada de que o ensino médio “traça destinos” de seus estudantes.

Os entrevistados egressos de escolas particulares relataram que as mesmas voltavam-se quase que exclusivamente à preparação para o vestibular. O professor de inglês, que estudou no colégio em que esta pesquisa foi realizada, destacou esta ênfase na sua fala: “(...) era bem preparatório pro vestibular, o terceiro ano eu fazia com o pré-vestibular, só tinha a filosofia do vestibular”. O professor de biologia, também egresso de escola particular, fez referência à escolha profissional e à preparação para o vestibular como aspectos marcantes de sua experiência: “Eu estudei em escola particular, conversava bastante com meus professores sobre o que eu gostaria de fazer, porém cheguei ao final do terceiro ano sem ter definido uma profissão, que vestibular fazer”. Deste modo, a escola particular parece muito implicada na questão da escolha vocacional e da preparação para o vestibular, que constituem temas que aproximam professores e alunos. Observa-se igualmente que definir uma profissão para o professor de biologia passou por definir qual vestibular fazer, de modo que “a profissão” é o que se exerce após a graduação.

Entre os professores que cursaram o ensino médio em escolas públicas, há relatos de que não havia muito incentivo para o vestibular. Os professores de física e matemática mencionaram que não se falava sobre vestibular na escola, ressentindo-se desta falta de “projeto” de futuro para os estudantes e da falta de contextualização dos conteúdos, conforme evidencia-se na fala daquele: “Meu médio foi na escola pública, com troca-troca de

professores, greves... Os professores não tinham foco para falar porque era importante estudar. Ninguém falava sobre o ensino superior e eu percebia que estava aprendendo coisas e não sabia pra quê. A gente estudava porque queria ter nota boa; (...) não tinha orientação vocacional, nada disso”.

A professora de matemática faz um relato semelhante ao do colega, destacando, no entanto, que ela recebeu incentivo de seus professores para a continuidade dos estudos devido a seu bom desempenho: “Eu vim de uma escola pública, muito pouco se falava em vestibular. Eu fui uma aluna que me destaquei e alguns professores me incentivavam a estudar (...) Não se falava muito em vestibular, nem em preparar para a vida, só se pensava em aula – acho que é assim no ensino público, o professor não dá muita importância ao que o aluno vai fazer...”. Além da colocação acerca do incentivo ao prosseguimento dos estudos oferecido a ela, aluna de “destaque”, mas não a todos, a professora faz menção ao fato de que a escola pública não dedica seu olhar ao vestibular e à escolha vocacional dos estudantes. Constatou-se novamente a percepção de que esta escola “envolve-se” pouco nos projetos de vida de seus alunos, pois não lhes oferece orientação vocacional e não os incentiva ao prosseguimento dos estudos. Por outro lado, a escola particular em que o professor de inglês estudou parecia incentivar todos os alunos a disputar as vagas do vestibular, concebendo que todos devem realizar esta opção. Pode-se afirmar que os entrevistados julgam que um bom ensino médio não poderia deixar de ter foco no vestibular, tanto em escola particular como em escola pública. A “qualidade” do ensino médio residiria na qualidade de preparação para o vestibular e no investimento em atividades que tenham em vista a “feliz” inserção de todos no mercado de trabalho, como a orientação vocacional.

A professora de educação física, egressa de escola pública, também faz referência a carências de conteúdos que constatou ao ingressar no ensino superior. Ao avaliar sua experiência no ensino médio ela comenta que “(...) Eu era boa aluna, nunca peguei recuperação... Eu senti um pouco de carência quando entrei na faculdade, biologia, química... Meu Deus, eu não vi lá atrás, estudei em colégio do Estado, mas acho que foi uma das melhores épocas, (...) e quanto à escola, eu acho que tem alguns conteúdos que eu nem lembro mais, mas tem aqueles que tu sempre vai ficar marcado, tu vai lembrar daquele professor, da dica que ele te deu...”. Evidencia-se, novamente, um discurso que constroi a ideia de que a escola pública não é tão eficiente na preparação para o prosseguimento dos estudos. É interessante constatar também a afirmação de que a vivência escolar sempre “marca” os estudantes para além da aprendizagem de conteúdos e que estas “marcas”

constituem a memória mais saudosa da trajetória escolar, carregada de afetos predominantemente positivos.

De modo semelhante aos professores de matemática e física, a professora de história evoca que não sentia por parte da escola onde estudou tanta preocupação com o vestibular quando era estudante. A entrevistada tece uma crítica à metodologia de algumas aulas, pois, segundo ela, seu ensino médio foi “um horror”, já que “(...) era um sistema muito na base da decoreba.”. É interessante constatar que a crítica ao modelo da “decoreba” é realizada por outros entrevistados além da professora de história e é dirigida especialmente às aulas das ciências humanas. Há queixas de que essas aulas assemelhavam-se a “aulas de leitura e resumo”. Conforme a professora de matemática: “(...) as ciências humanas eu não desenvolvi em mim porque eu não tinha aula, eu tinha leituras e resumos...”. Para a professora de química, “Eram chatos para mim história e geografia, porque eu tinha que resumir texto, fazer questionário, estudar o questionário”. Por que constata-se esta “mecanização” do estudo das ciências que poderiam justamente lançar questões sobre as formas de constituição humana?

A professora de história, filosofia e sociologia realiza uma descrição de suas aulas de história muito próxima à das outras entrevistadas: “Era decoreba, nas aulas de história a gente abria o livro, lia o texto e respondia o questionário... A prova era tal qual o questionário...”. Assim, evidencia-se que o estudo das ciências humanas é transformado na memorização de fatos, sendo que estas aulas poderiam propiciar um exercício reflexivo e a problematização de conceitos. Vê-se inclusive a menção de que aulas desinteressantes das disciplinas das ciências humanas tiveram consequência na formação pessoal da ex-aluna do ensino médio, agora professora de matemática.

A experiência de ser aluno do ensino médio é percebida como determinante para os modos de ser e para as próprias escolhas profissionais de alguns professores ex-estudantes. Segundo a professora de língua portuguesa, foi no ensino médio que ela formou suas ideias e descobriu sua “paixão” por literatura: “(...) eu tive professores que me fizeram me apaixonar por literatura... O meu ensino médio foi extremamente determinante pro que eu sou hoje, porque (...) eu comecei a ver que eu era uma pessoa importante, que podia fazer alguma coisa. Claro que a gente tem um pensamento utópico, (...) achando que eu ia mudar o mundo sendo professora... Na verdade, a gente não vai mudar o mundo, a gente ajuda a direcionar algumas coisas, mas meu ensino médio foi onde eu comecei a ter as minhas próprias opiniões, as minhas aulas de humanas serviram pra isso, então na aula de história eu ficava me questionando, né, revoluções e manifestações, tudo o que a gente passou, qual é a nossa responsabilidade hoje, até por uma questão de ideal político, ela foi determinante. A minha

vida, o que eu fui na faculdade, ela é totalmente reflexo dessa formação que eu tive no ensino médio”.

Observa-se a importância atribuída ao ensino médio em relação a despertar interesse ou desinteresse por certas áreas do conhecimento (faz apaixonar ou faz não gostar), o que traz implicações sobre o que os estudantes vão fazer e como vão ser (inclui-se o posicionamento político e a assunção de responsabilidades). Observa-se igualmente como a professora de português afirma que sua vida está atrelada “ao que eu fui na faculdade”, o que, por sua vez, foi “determinado” pelas vicissitudes do próprio ensino médio. Outro aspecto que merece ser destacado diz respeito à contribuição do professor para mudanças sociais – o professor pode mudar o mundo? Pode direcionar algumas coisas?

A formação técnica no ensino médio foi avaliada por duas profissionais entrevistadas também levando em conta a preparação para o vestibular ou a ausência desta. Embora esta formação oportunize o ingresso de estudantes no mercado de trabalho antes da graduação, ela é vista como uma formação de “exigência não tão forte”, já que não se ocupa da preparação para o vestibular. A professora de arte cursou o “técnico-científico agrícola”, mas a preparação para o vestibular era consistente, já que, segundo ela: “(...) também a prioridade era vestibular... O científico tinha ênfase em técnica, mas priorizava o vestibular... Conteúdo e conteúdo...”. Observa-se que “priorizar” o vestibular passa pela administração de “conteúdo e conteúdo”, ao modelo de acúmulo de informações pelos estudantes. A professora de química, por sua vez, escolheu o curso técnico para ter uma profissão antes da graduação e avalia que o curso não era tão “puxado”, porque não visava à preparação para o nível superior: “(...) eu escolhi fazer o técnico pra ir pra uma graduação e já ter uma profissão. (...) No técnico nós não éramos exigidos pra faculdade, a exigência não era tão forte”.

Enfim, os professores convidados a refletir sobre suas experiências enquanto alunos do ensino médio avaliaram-nas tendo em vista o quanto se aproximavam ou se distanciavam da preparação para o vestibular, mesmo que tenham cursado esta etapa educacional em diferentes momentos, em diferentes escolas, em diferentes regiões e até em cursos de diferentes finalidades, como no ensino técnico. Além disso, é importante discutir o quanto os profissionais sentiram como decisivas suas vivências no ensino médio em relação à “descoberta de si”, de modo que espera-se que a passagem por esta etapa educacional produza um sujeito identificado a uma atividade laboral, especialmente. Que modos de tornar-se adulto são possibilitados pelo discurso que produz o ensino médio em suas finalidades, tendo em vista os projetos “de futuro” apresentados aos adolescentes? De que modo as expectativas dos professores produzidas pelo regime discursivo que vincula ensino médio, vestibular,

graduação e trabalho produzem as “escolhas” vocacionais dos adolescentes? O ensino médio, a partir do processo discursivo que o constitui, abre possibilidades para a “invenção de si” como possibilidade de “ingresso” do adolescente na vida adulta, no mundo do trabalho e no mundo social ou prescreve escolhas tidas como mais “autênticas” ou mais legítimas enquanto modos de existência? E o que torna a graduação a via de profissionalização preferível a outras alternativas?

6.2 DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: ENSINO, EDUCAÇÃO E VOCAÇÃO

Um dos questionamentos presentes na entrevista realizada nesta pesquisa referia-se às experiências dos docentes no ensino médio. Assim, a docência foi avaliada como a profissão que forma profissionais de todas as áreas de conhecimento e como um caminho privilegiado para “mudar o mundo”, ao mesmo tempo em que é desafiada pelo desinteresse dos estudantes pela escola. No entanto, ela é descrita, em muitos momentos, com tons vocacionais e este discurso apresenta várias implicações nas práticas pedagógicas. A dicotomia entre ensino e educação ocupa posição central na descrição das atribuições dos docentes de ensino médio. Em certos momentos, há a necessidade de delimitar o “ensino” como atributo específico dos professores. Ao mesmo tempo, constitui-se certa “inevitabilidade” da necessidade de assumir a “educação” dos adolescentes, mediante discursos sobre a “crise da adolescência” e sobre a falta de condições das famílias para olhar o adolescente adequadamente. Outros temas pertinentes quanto à constituição da docência são o relacionamento entre professor e aluno e a possibilidade do professor ser um agente de mudança social.

Embora a atualização de conhecimentos constitua, para os entrevistados, uma condição para ensinar, o estabelecimento de uma relação de proximidade com os alunos parece ser central na atividade docente, sendo que este tópico foi o mais amplamente desenvolvido nas entrevistas. Em relação a isso, “amizade” foi a palavra empregada por alguns professores na sua descrição deste relacionamento, embora haja uma preocupação de que esta proximidade possa desvirtuar o exercício dos papéis de professor e aluno.

Assim, a “amizade” entre alunos e professores foi defendida por dois entrevistados, que apresentaram, no entanto, ressalvas à utilização deste termo. Para a professora de educação física, “Pra ser professor do ensino médio tu tem que ter conhecimento (...), mas

principalmente tem que ser amigo do aluno, não ser puxa-saco, porque tem que saber o meio termo das coisas, tem que ser amigo, mas professor também, porque o adolescente precisa de um carinho, um incentivo (...) O professor, muito mais que o conhecimento que tem que transmitir, tem que ter o afeto, a amizade, o bom humor... O professor tem que ter criatividade, não ser muito brabo, fechado, eu sei tudo...”. Constata-se a busca pela construção de uma relação entre professor e aluno que não passe pela rigidez ou autoritarismo, mas que possibilite a expressão de afetos. No entanto, essa proximidade não pode exceder os limites que tornam o exercício da docência possível, segundo os entrevistados.

Dando voz novamente ao conflito entre “ser professor” e “ser amigo”, o professor de inglês afirma que “No começo eu fui muito amigo com os alunos, depois eu mudei (...), eu comecei a me ver mais como professor...”. Produz-se um discurso que identifica o professor à autoridade, de modo que mesmo que o exercício desta se flexibilize, não se pode ferir este princípio básico da atividade docente. O nível de “pessoalidade” das relações também é tomado como preocupação pela professora de língua portuguesa, que exprime o desejo de que o ensino médio se torne “(...) um pouco menos impessoal, pois a gente podia ter uma liberdade maior de trocar uma experiência com o aluno.” Pode-se indagar por que é tão coerente a atribuição de autoridade ao professor? Este discurso vem fortalecer e preservar os mecanismos disciplinares de controle dos agentes escolares? Pode-se ainda supor que estes discursos venham favorecer os mecanismos de controle sobre a produção discursiva, fixando os lugares de professor e aluno, instituindo que ao primeiro é inerente a autoridade e, ao último, a necessidade de reconhecê-la e respeitá-la?

No entanto, observa-se a construção de um discurso sobre a relação entre professor e aluno que procura desmistificar o exercício de autoridade de forma rígida, constituindo uma autoridade mais “suave”, “conquistada” a partir do relacionamento cotidiano, de modo que os estudantes não se “submetam” ao professor por sua rigidez, mas por ter experienciado que é válido escutá-lo, já que ele é agradável, tem conhecimento, é divertido e receptivo. Trata-se de uma flexibilização da autoridade que torna menos visíveis os efeitos de submissão, mas que, funcionalmente, opera da mesma forma que a autoridade exercida rigidamente, fixando lugares de enunciação, favorecendo que o discurso escolar reconhecido como “verdadeiro” seja o do professor, que pode falar em nome de um saber que lhe confere seu lugar na ordem do discurso.

Além da “tensão” entre a amizade e o papel de professor, constatou-se também uma dicotomia entre ensinar e educar, uma necessidade de diferenciar estas ações, de modo que educar cabe primeiramente à família e ensinar é a tarefa escolar por excelência, conforme os

entrevistados. No entanto, os profissionais sentem-se muito “convocados” à tarefa de educar seus alunos, mediante o discurso de que os estudantes carecem de atenção familiar. Quanto a isso, alguns profissionais reconhecem seu papel de educadores, mas confessam que gostariam de sentir-se mais “professores”. A tarefa de educar, para os entrevistados, é desempenhada a partir do compartilhamento de experiências, da disponibilidade para escutar os estudantes e conversar com eles, dando “toques”, dicas, sugerindo “maneiras de agir”, conforme a professora de matemática. Nos momentos em que se dedicam a isso, os professores sentem estar “educando” os estudantes, enquanto o ensino refere-se especificamente à construção de conhecimento.

O “cuidado” do aluno de ensino médio também é uma tarefa atribuída à escola, embora seja de difícil conciliação com outras atribuições do professor. Este cuidado é diferente, no entanto, daquele acompanhamento das atividades do aluno do ensino fundamental: o cuidado dos alunos de ensino médio parece relacionar-se aos “perigos” a que os adolescentes estão expostos. O aluno “desajustado” pode estar pedindo socorro, conforme a professora de química enuncia a seguir. Esta profissional lamenta haver momentos em que “desiste” de alguns alunos, deixando de “lutar por eles”: “(...) eu tenho uma carga horária grande, eu acabo desistindo, porque eu canso... Essa tentativa de puxar, puxar e o aluno não vem contigo, então tu desiste, tu deixa que o mundo ensine pra eles... Eu já tive alunos que terminaram cruel e de repente se eu tivesse naquela época mais paciência... Já tive alunos que não estão mais neste... e muitas vezes porque gritavam socorro e a gente desistiu... Será que se eu e mais onze professores não tivéssemos desistido, ele teria terminado assim?”. Observa-se um discurso que relaciona o exercício da docência aos rumos de vida dos estudantes, supondo que a ação dos professores junto a seus alunos pode implicar em questões de “vida ou morte”. É como se o professor, imbuído de uma série de saberes sobre o comportamento juvenil e tendo a oportunidade de observá-lo vividamente, não pudesse se furtar de agir com vistas a proteger o aluno e fazê-lo aderir a certo “projeto de vida”.

No entanto, observa-se que esta preocupação é atribuída somente aos professores, como se a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso de seus alunos lhes coubesse unicamente, de forma onipotente, realçando a ideia de que a vocação docente não se restringe ao ensino de conteúdos, mas pressupõe o acompanhamento próximo do “rebanho”, numa alusão ao contexto religioso em que o termo “vocação” toma sentido. Este discurso parece promover uma individualização ainda maior dos sujeitos, promovendo um controle disciplinar dos atores educacionais ainda mais eficiente, tendo em vista que a instituição escolar não se ocupa apenas da distribuição dos espaços, do tempo e da vigilância dos indivíduos, mas

produz e dissemina um conhecimento acerca do que é “normal” e “patológico”, procurando dar um tratamento específico a estes casos.

O aluno passa a ser escrutinado não somente em seu desempenho escolar, mas em todos os comportamentos que indiquem algum tipo de “anormalidade” e os professores precisam dar conta dos conteúdos escolares e da vigilância dos comportamentos, vigiando-se a si próprios. Por isso, o aluno não pode ser apenas um número na chamada, tem que ser conhecido pelo nome, sentir-se seguro e confiante em presença do professor para poder expor sua intimidade e receber ajuda. O professor “cuidador” também precisa favorecer este contato, flexibilizando sua autoridade, pois nenhum aluno irá se “confessar” a um professor autoritário e “distante”. Assim, nenhuma “ovelha” do “rebanho” pode ser perdida e se ela estiver se desviando, alguém precisa sair em seu resgate.

Enfim, por mais que os professores tentem ver sua profissão como um trabalho, há a permanência da ideia de que colaboram com a formação dos estudantes como pessoas. Mas como cuidar de todos quando se é apenas um? E a família, por que está tão marginalizada do contexto escolar do ensino médio? A reflexão do professor de inglês valoriza justamente a contribuição que o professor dá “além do conteúdo” como o diferencial de trabalhar com alunos do ensino médio. Para ele, ser professor do ensino médio é gratificante, “(...) porque parece que eu tô preparando o aluno pra vários campos, não só a língua...” Estes depoimentos suscitam a questão da vivência da docência como vocação, como um chamado que, quando aceito, implica a assunção de uma série de responsabilidades perante os estudantes que ultrapassam o aspecto da instrução.

A este respeito, o professor de inglês pondera que entre as muitas coisas que aprendeu junto a seus professores, o que ele mais lembra são os “ensinamentos”, já que “(...) eu nunca lembrei do que o professor me falou de matéria, mas eu sei de ensinamentos que alguns me deram pra vida... Eu lembro dos professores, do que eles diziam, de como me tratavam e isso tu leva pra vida... São ensinamentos, mas eu nem sei como poderia dizer que a pessoa te passa, é tão natural...”. É possível identificar nova menção à importância do relacionamento interpessoal no ambiente escolar e na construção de “aprendizagens” que não passem apenas pelas questões formais. Constitui-se uma relação entre professor e aluno com características parentais, conforme o professor de biologia também explicita a seguir. Para ele, ser pai ou amigo dos alunos em alguns momentos caracteriza o papel de docente no ensino médio.

A dicotomia entre educação e ensino foi assinalada pelos professores de biologia, matemática e língua portuguesa. O primeiro diz ter uma série de tarefas a realizar junto aos

alunos que não se referem à sua disciplina, criticando a delegação de tais tarefas familiares à escola e reforçando que deseja ser “professor”. Neste sentido, quanto mais adultos forem seus alunos, mais professor ele pode ser: “Na verdade, cinquenta por cento do meu tempo eu sou educador, eu não sou professor, porque como eles são ainda muito imaturos, eles precisam de pessoas que conversem com eles, que deem algum tipo de informação, de direção. Então muitas vezes eu não tô ensinando biologia, eu tô lá porque eles querem alguém pra conversar... Então eu me sinto muito mais educador do que um profissional da biologia. E infelizmente falta o diálogo em casa e eles procuram a gente pra conversar. No ensino médio tu tem que ser educador, pai, amigo deles e, se sobrar um tempinho, tem que tentar ensinar alguma coisa. Na verdade, (...) eu quero ser o professor, eu quero repassar o conhecimento ou ajudar a transformar aquele conhecimento que eles adquirem fora, só que em muitos casos a gente tem que fazer o contrário, tem que ensinar eles, né, como escovar os dentes, que seria a função dos pais, e a minha função seria o que a falta de escovação pode causar... Então é o que me deixa um pouco frustrado em trabalhar com o ensino médio...”.

Primeiramente é preciso observar que o desejo dos estudantes de conversar com seus professores sobre assuntos diversos costuma ser interpretado como a manifestação de uma necessidade de atenção da parte deles, que padeceriam de carência familiar. Por que não se imagina que os estudantes queiram conversar com seus professores porque desejam fruir do prazer de relacionar-se? Por que a relação entre professor e aluno deveria circunscrever-se à transmissão de conhecimento em sala de aula? Observa-se, também, que o professor citou como exemplo de sua tarefa de educador “ensinar eles (os estudantes) a escovar os dentes”, o que denota a infantilização dos mesmos, pois ensinar alguém a escovar os dentes é tarefa realizada nos primeiros anos de vida de uma criança.

Além disso, ensinar e educar são consideradas tarefas opostas, conforme o professor de biologia. Ensinar parece restringir-se à instrução dos alunos, ao processo de transmissão-transformação de conhecimentos que o professor realiza. Já educar diz respeito ao modo como estes conhecimentos serão implementados na vida, transformados em práticas de cuidado de si, de orientação para condutas, escolhas e comportamentos. Alguns professores compreendem que são responsáveis pela educação de seus alunos, pelo cuidado dos mesmos e, às vezes, pelo “salvamento” deles, conforme a professora de química mencionou. Assim, a formação nunca é meramente cognitiva, instrucional, ela deve extrapolar estes âmbitos, e isto pode ser vivenciado como um encargo sobre a escola ou como algo que faz tudo realmente “valer a pena”. A sensação de que o professor está contribuindo para a vida de seu aluno, está participando da construção de seu “ser”, também nos remete à vivência da docência enquanto

vocação, identificada, neste caso, à função parental. Este discurso produz “alunos” portadores de uma individualidade que interessa a todos conhecer, assim como professores que não são apenas “instrutores”, mas “formadores”. Pode-se indagar se esta proximidade maior entre professores e alunos não vem corroborar os processos de docilização dos corpos, tornando estas estratégias ainda mais eficazes, porque mais completas, investidas de maior “humanidade” e afetividade.

O ensino e a educação, conforme o professor de biologia apontou, concorrem entre si, opõem-se, porque quanto mais o professor é educador, menos ele se sente professor. Às vezes observa-se uma “reversão da ordem das coisas”, segundo o entrevistado – o professor tem que investir mais nas tarefas educacionais do que nas de ensino. Deste modo, a tarefa “educativa” é considerada um encargo, ao mesmo tempo em que é tida como uma necessidade e por vezes como algo que valoriza o docente. No entanto, o professor de biologia acredita que compartilhar a experiência de vida com seus estudantes pode auxiliá-los a escolher os “melhores caminhos”: “Eu acredito que tenha que se passar um pouco da experiência de vida da gente, né, um educador, tanto o pai, como professor, ele tem que passar aquelas experiências que já teve, tem que tentar mostrar pra eles quais são os caminhos. O caminho “A” provavelmente é o mais certo e o “B” tu vai passar muito trabalho...”. O desejo de que os alunos saibam escolher os melhores caminhos é evidenciado na fala do profissional, mas “escolher” o melhor caminho pressupõe a existência de alguns caminhos pré-traçados... Nota-se que o entrevistado não se refere a ações como “fazer seu próprio caminho”, “inventar seu próprio destino”, “criar um caminho para si”...

A professora de matemática reforça esta opinião ao afirmar que “(...) Me desanima enxergar que os pais delegam para a escola a educação, eu sou educadora, mas até um limite, (...) a minha educação é de escola, eu sou professora, acima de tudo eu tenho que ensinar...”. No entanto, a entrevistada procura compartilhar sua experiência de vida com os estudantes, faz questão de que eles a vejam como um “ser humano” e, no convívio fora da sala de aula, busca “dar toques” sobre “modos de agir”: “Eu acho que o aluno precisa entender (...) que eu também sou humana e aí muitas vezes eu conto coisas engraçadas e até coisas tristes, porque o aluno precisa aprender a respeitar... Sou professora e posso ter cólicas como as meninas têm ou ter me indisposto com o namorado; então eu acho que a gente também não pode ser uma coisa assim ó, como eu já li uma vez numa escola: deve-se manter uma hierarquia dentro da sala de aula... Bom, hierarquia pra mim é uma coisa que existia há muito tempo atrás, não deve existir uma hierarquia dentro da sala de aula. Deve existir uma coisa em que [ã ã], eles respeitem o que a gente sabe a mais que eles, mas a gente também tem que respeitar o que a

gente sabe..., o que eles sabem a mais que nós - eu não sou diferente deles, só sou mais velha, só estudei um pouco mais, mas eles trazem coisas pra nós que a gente não viveu ainda e que tem que escutar”.

A desconstrução do discurso da relação hierárquica entre professor e aluno é operada neste excerto, embora a entrevistada demonstre, ao final de sua fala, ser pouco natural o fato de os professores respeitarem o que os alunos sabem (ela faz referência ao respeito que os alunos devem àquilo que seus professores sabem por duas vezes, quando pretendia referir-se ao respeito que deve existir por parte dos professores em relação ao conhecimento dos alunos). Prosseguindo sua argumentação, a profissional assume “(...) a nossa parte de educar - a gente ajuda dando um toque pra uma menina, por exemplo, não senta dessa forma que não é legal, ou pra um menino, não trata uma mulher assim, eu acho que desde pequenas coisas até trazer pra eles situações que estão acontecendo, né, eu acho que são, não são ferramentas a palavra, mas não vem outra coisa, são ferramentas importantes pra nós... não educar no sentido [da] da criatura ter educação com os professores ou com o diretor, mas esse também é o nosso papel. Maneiras de agir... Essas pequenas coisas que levam dois minutos para ser comentadas, não fazem a gente perder aula e a gente ganha em outras coisas”. A entrevistada procura desfazer o possível equívoco decorrente do emprego do vocábulo educação: não se trata de trabalhar para que os alunos tenham educação com os professores no sentido equivalente a boas maneiras. Trata-se de uma educação que dá dicas sobre “formas de agir”, indicando qual o jeito mais “legal” de ser mulher, de ser homem... Observa-se novamente a preocupação dos profissionais com as atitudes dos estudantes para além do comportamento escolar.

Educar, conforme a professora de português, é mais abrangente do que ensinar e pressupõe o estabelecimento de uma troca entre professor e aluno em que não apenas o conhecimento possa circular, mas a experiência também. Ensinar, por sua vez, pode ser comparável ao adestramento. No entanto, permanece uma confusão acerca de sua definição destes termos. Para ela, “(...) uma coisa é ensinar e outra coisa é educar. Isso uma professora me falou na faculdade: '(...), uma coisa é ensinar. Quando a gente ensina, a gente ensina animais...' (pausa) Nas palavras desta professora, o educar, ôpa, o ensinar, assim, quando a gente adentra um determinado animal, a gente ensina ele a fazer aquilo ali. Quando ele sai das nossas mãos, ele sai sabendo apenas aquilo ali... Educar é diferente e isso me marcou, porque ela me disse assim: '(...), educar é quando tem essa troca, tu além de passar conteúdo pro aluno, tu passa conhecimento, tu passa uma dedicação, a tua experiência pra eles e tu troca isso'. Como a gente usa muito o ensino, então eu acredito que o ensino não seja adestramento,

mas eu gosto muito de trabalhar e que principalmente no ensino médio a gente educa o aluno. Então, o verbo “educar”, ele é extremamente abrangente, é próprio pro ensino médio, a gente trabalha esse aluno, a gente molda pessoas através delas mesmas, a gente dá todo subsídio de que elas precisam pra se tornar ou não pessoas de bem, capazes de ocupar espaço nas suas vidas, na família, na sociedade, no trabalho...”

Educar parece ser o projeto para o ensino médio e pressupõe um processo de “molde” das pessoas através delas próprias, dos ensinamentos e relacionamentos com seus professores, para que então ocupem seus espaços na vida. Observa-se neste trecho importantes menções a aspectos morais da formação dos estudantes, como tornar-se uma “pessoa de bem”, capaz de inserir-se na família, na sociedade e no trabalho. Ao mesmo tempo é importante destacar como o uso do termo “adestramento” para caracterizar o ensino é rejeitado ao longo da fala da entrevistada e é até mesmo empregado, “equivocadamente”, para definir o “educar”, ação que a profissional acredita ser mais completa e abrangente... Os regimes educacionais não produzem certo “adestramento”, afinal? Por que o desconforto diante do termo, se a homogeneização de condutas e escolhas tidas como adequadas é produzida incessantemente pela prática escolar?

A docência de ensino médio, ainda para a professora de língua portuguesa, é muito gratificante, pois constitui o fechamento de um ciclo e, além disso, “(...) o ensino médio nivela pessoas, né, a gente tem níveis dentro da sociedade hoje, a pessoa que não passou no mínimo pelo médio ainda é discriminada... Esse aluno do ensino médio é bom de trabalhar, é o aluno que a gente molda, que a gente busca...”. Evidencia-se um discurso que constitui o ensino médio enquanto critério de “divisão” social – o “mundo” social seria dividido entre os que concluíram o ensino médio, conquistando maior valor pessoal, e os que não o fizeram e entre os que realizam uma graduação (que conquistaram o “máximo” de valor e *status* social) e os que não tem acesso ao ensino superior, conforme a professora explicita em outra passagem de sua entrevista. A segmentação social do acesso ao ensino médio tem marcas históricas, conforme foi possível evidenciar no capítulo 2 deste estudo, em que foi descrita a constituição da escola secundária no Brasil. De alguma forma, cursar o ensino médio em uma escola particular, que atende especialmente o segmento social de elite, parece promover ainda mais esta “divisão social”, este nivelamento a que a professora se refere.

O papel de mudança social é associado ao exercício da docência, conforme depreende-se do depoimento da professora de língua portuguesa: “Eu quero ser um dos fatores que fez com que aquele aluno também pense em mudar o mundo, em fazer a diferença...”. Será que é possível que o professor participe de um processo de mudança

social? E que tipo de mudança social os professores esperam operar? Trata-se um processo de questionamento das questões sociais ou da tentativa de universalização de certa forma de inserção social?

A entrevistada também faz questão de frisar que o professor não apenas ensina o aluno, mas aprende com ele: “A gente aprende com o aluno, (...), aprende outras formas de ensinar, de lidar com o aluno, de passar o conteúdo, de tratar um aluno problemático...”. Assim, a prática escolar está sendo constantemente “alimentada” por saberes, técnicas e aprendizagens que possam dar conta do “controle” dos sujeitos, inclusive daqueles que, por alguma razão, resistam a seu projeto educacional: o aluno problemático. Em seu depoimento é possível depreender que é papel do professor e da escola moldar os alunos com um fim específico: habilitá-los a compor certos níveis sociais. É importante lembrar que a mesma entrevistada frisou, em outro momento de sua fala, que o caminho correto para alguém “se dar bem” na vida é a graduação. Evidencia-se, novamente, a vinculação dos estudos à ascensão social e à diferenciação dos outros segmentos sociais.

Defendendo uma educação mais “humana”, a professora de química critica a ênfase educacional no “tirar nota” e sente-se pressionada a seguir este preceito: “A educação visa tanto só tirar nota, passar o aluno, tirar nota e passar o aluno e deixa a desejar este lado humano e também a gente tem que ficar sempre no plano, né, seguir fielmente, senão vão cortar nossas cabeças... Falta ser um pouquinho humano, mostrar pros alunos a tua história pra eles verem que tu também teve uma adolescência difícil, que tu foi rebelde, não queria fazer as coisas, mas que as pessoas te impuseram aquilo, tu fez e hoje tu é o que tu é. Os bons também foram ruins um dia, né, se tu errar, tu pode consertar os erros...”. A entrevistada procura aproximar sua experiência adolescente à dos estudantes e faz referência a uma “recompensa” aos que realizam o que lhes é imposto. Sendo assim, há sempre a promessa de que com esforço chega-se a recompensas e que a submissão a certas instituições, instruções ou ordens não é ruim, mas justifica-se em razão de “tornar-se bom”. E em que consiste “tornar-se bom?” Bom em quê? Tornar-se “bom” significa ser aprovado em vestibulares, fazer uma graduação e ter um emprego, além de não ser rebelde? É interessante perceber que “olhar o lado humano” no âmbito educacional está associado a promover uma aproximação identificatória entre os adolescentes e adultos, a partir do discurso meritocrático.

A condição “humana” do professor é retomada em vários momentos por diferentes entrevistados no sentido de que este profissional também padece de males físicos e emocionais e que precisa desabafar e ser escutado. A professora de química lamenta o fato de que os professores não tenham muito tempo para conversar sobre os problemas, enfatizando

que “(...) dificilmente alguém escuta os nossos problemas, porque nós também somos seres humanos, então muitas vezes a gente quer desabafar sobre esses alunos e não têm a oportunidade. Então a gente acaba sendo mal-humorado, agressivo...”. É interessante evidenciar que os alunos são tidos como os problemas sobre os quais os professores precisam desabafar – sua prática pedagógica, no entanto, não é problematizada, pois a “verdade” está “do lado da escola” e não no discurso dos alunos... A escola, reduto de um saber especializado, prescreve as condutas adequadas para cada momento e cada situação, normalizando, dessa forma, os comportamentos, retirando-lhes a potência de resistência e de questionamento da ordem.

A entrevistada ainda relata que procura abrir espaços para conversar com os estudantes sobre a aula e sobre o relacionamento com eles, embora esta conversa lhe seja muito custosa: “Vamos fazer uma mesa redonda e ver por que a aula de química não é atrativa... Nem sempre a gente gosta do que ouve, então tem que estar preparado pra ouvir a crítica... Doi um pouco, depois tu para pra pensar no que eles falam e é verdade...”. Para concluir, a professora afirma que no ensino médio “ (...) tu tem que puxar, xingar, mas tem que dar a mão”, de modo semelhante ao que seus colegas enunciaram a respeito de ser professor (dar direção, “puxar”) e ser amigo (dar a mão, acolher). Constata-se, mais uma vez, o discurso da autoridade “suavizada” do professor que, ao mesmo tempo em que “puxa” e “dá direção”, acolhe e é amigo. A serviço de que está o discurso da autoridade “conquistada”? Este discurso, que pressupõe a importância dos afetos e das interações humanas na constituição dos sujeitos, opondo-se à restrição da educação à instrução, não constitui uma docilização ainda mais eficiente das individualidades? Este saber estaria a serviço de capturar estas individualidades aos modos de produção subjetiva produzidos pela escola, minando as resistências a este processo? Da mesma forma, convidar os estudantes a avaliar a aula vem instaurar uma forma de problematização da prática pedagógica ou promover um refinamento do controle sobre os processos e os atores educacionais, “suavizando” os efeitos de submissão às práticas vigentes?

A professora de história avalia a docência no ensino médio criticando, inicialmente, a fragmentação dos conteúdos e a “mania” que alguns professores têm de que “todos sejam doutores”, no sentido da busca incansável, na escola particular, pela aprovação dos estudantes nos mais concorridos vestibulares: “(...) a gente tem mania de que todo mundo seja doutor... Deixa, que bom que tem gente que vai conseguir se é aquilo que eles realmente querem, mas e é?” A entrevistada defende que prefere ser feliz a sucumbir à pressão que existe por parte dos professores sobre os alunos para que estes sejam os melhores... “(...) eu penso em ser feliz e

quero que eles se lembrem de mim não como a professora que enfiou história do Brasil goela abaixo, mas a que deixou algo mais pra eles (...), porque educação, a gente compra em qualquer lugar hoje, né, essa transmissão de conhecimento...”. O discurso sobre o professor que não se coloque apenas como referência de conteúdos é evidenciado novamente na passagem descrita – transmissão de conhecimento está acessível sob diversas formas atualmente, mas o que se pode aprender a partir da relação entre professor e aluno só pode ser desenvolvido desta forma.

Para finalizar, o professor de geografia avalia a docência no ensino médio do ponto de vista da preparação do estudante para a graduação, enfatizando a “instrumentalização” que lhe cabe promover: “(...) o meu papel é passar um conteúdo pra eles, instigá-los para o conhecimento, mas eu não preciso andar sempre junto a eles, eles têm mecanismos de caminhada... Os alunos do terceiro ano, o meu preferencial, já têm um objetivo claro e mesmo o aluno do primeiro ano já tem um objetivo, talvez não saiba ainda o curso que vai fazer, mas ele já sabe que aquilo ali é uma transição, uma passagem para outro estágio, existem conteúdos do primeiro ano que eu não vou mais ver e eles podem cair no vestibular... Tu está suprimindo o ser humano de instrumentos, de conhecimento (...), a gente tá ali como um suporte pra eles, (...) pra guiá-los até o ensino superior. Eu me sinto na sala de aula do médio simplesmente como um passaporte pra eles, porque muita coisa já foi vista”. Assim, para o entrevistado, seu melhor instrumento como professor é o conhecimento e os alunos sabem que devem aproveitar ao máximo as oportunidades de preparação para o vestibular. Os conteúdos, aliás, são abordados justamente em virtude de seu aproveitamento no vestibular, que constitui o estágio para o qual o estudante “vai ter que passar”. Ressalta-se a menção ao ensino médio enquanto passagem, transição, de modo que ele constitui um passaporte para uma etapa posterior de estudos, sendo que o próprio professor é colocado na posição de “passaporte”, sem o qual não se pode “voar”. Enfim, os professores se percebem como aqueles que irão “facilitar” a passagem dos estudantes para um estágio posterior, tanto em relação ao ensino como em relação à vida.

Algumas características dos estudantes de ensino médio parecem contribuir para certas particularidades da docência nesta etapa educacional. A proximidade de condições cognitivas dos adolescentes e dos professores é apontada como aspecto positivo, pois os alunos estão “suscetíveis” a compreender melhor o que seus professores dizem. Conforme a professora de arte, “(...) a linguagem é diferente também, é normal, assim, se tu vai trabalhar com uma criança tu tem que esmiuçar mais e eu sinto o médio mais adulto já...”. Para a professora de história, filosofia e sociologia também há uma maior liberdade de comunicação

entre professores e alunos de ensino médio, de modo que a relação entre eles é mais próxima. Enfim, os alunos do ensino médio são vistos como mais “próximos” dos professores, física e cognitivamente, de modo que estes aspectos “facilitariam” as aulas. Outra vantagem apontada pelos docentes é a possibilidade de se perceber como alguém que foi responsável pela formação e, talvez, pela escolha profissional do adolescente. Novamente observa-se a constituição de um discurso que valoriza o que a vivência escolar oferece aos estudantes e aos professores além do trabalho com conteúdos. O professor se sente especialmente gratificado quando constata sua “participação” no processo decisório do adolescente e na sua constituição como pessoa.

É importante atentar para o papel que os professores colocam para si mesmos na formação dos alunos. É como se eles pudessem prescindir da família, já que esta encontra-se ausente no contexto da escola particular. Ninguém levanta a possibilidade de que a escola seja um local de reaproximação com a família e de responsabilização dos pais por aqueles indivíduos em formação: “Não, pode deixar que o professor toma conta do teu filho e o educa e ainda vai fazê-lo passar em uma boa universidade”. É importante indagar se este distanciamento entre família e escola poderia ser compreendido a partir do “contrato financeiro” estabelecido entre as partes... Seria possível identificar neste fato a ação de um discurso psicopedagógico especializado que “sabe” do que os adolescentes precisam, destinando à família uma posição de inatividade por não deter este saber? E esta não estaria confortável relegando a este saber “especializado” parte da responsabilidade pelo cuidado de seus filhos? E por que “educa” melhor quem detém certo saber?

6.3 CONSTRUÇÕES DA ADOLESCÊNCIA ENTRE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO

O adolescente foi descrito pelos professores entrevistados de diferentes maneiras: carentes, autônomos, críticos, alienados, posicionados, necessitando de limites, infantis, curiosos, ávidos por novidades e “quase adultos”. Há uma ambiguidade marcante no discurso que constitui “a adolescência”, que engendra diferentes práticas por parte dos professores. Os alunos são descritos ora como pessoas que têm objetivos, foco no vestibular e que, por esta razão, precisam de professores que os instrumentalizem para tal, ora como adolescentes carentes e imaturos que precisam de alguém com quem conversar, adultos “em tamanho”, mas

muito “tatões” ainda, conforme a professora de arte: “(...) eles são grandes, mas ainda querem colo e carinho...”.

Esta multiplicidade de posicionamentos em relação ao adolescente merece ser discutida, pois parece refletir o que é o adolescente em seus aspectos infantis e adultos. No entanto, os professores elegem o comportamento “quase adulto” como o mais prezado: os alunos preocupados com a realização de seu projeto de trabalho através do vestibular e da graduação são descritos como “maduros”, “sérios”, “dedicados”, pois sabem privar-se de diversões para investir na futura carreira: enfim, eles “sabem o que querem”. Os adolescentes “menos adultos”, por sua vez, são avaliados por sua “falta de compromisso” com uma meta maior, são menos compenetrados e não demonstram muito esforço quanto às tarefas escolares.

Assim, para a professora de educação física, “(...) eles já são bem críticos, já têm opinião própria, cabe ao professor estimular para que sejam mais críticos, mais autônomos...”. A entrevistada ainda comemora o fato de que certas condutas infantis são deixadas para trás: “Na aula não tem aquele empurra-empurra, 'profe, ela roubou meu lápis...' Tu fala uma vez, eles já te escutam, nem todos... Se tu levar algo diferente e mostrar pra eles que é importante, eles vão se interessar...”. Cabe ressaltar que o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia caracterizam a adolescência, segundo a entrevistada e, ao mesmo tempo, constituem ideais do processo educacional na medida em que devem ser incentivados pelos professores.

Já a professora de matemática, que alude aos limites de que os adolescentes necessitam, enfatiza a necessidade de que a escola constitua um espaço de ensaio e erro para o adolescente, de modo que a instituição não proponha ao jovem os parâmetros a partir dos quais ele vai ser julgado no mundo do trabalho, mas parâmetros escolares: “(...) Claro que aluno tem que ter limites, porque eles são adolescentes, né, mas acho que nós não precisamos, por eles serem adolescentes, falar assim: não, mas aqui precisa ser assim, porque o mercado de trabalho é assim... Eu não gosto de escutar isso: Ah, porque o chefe dele... É, isso aí, o chefe dele, no momento em que ele for adulto, ele é adolescente, ele tem o direito de errar aqui e é aqui que a gente vai corrigir...”. A entrevistada defende que as exigências propostas aos adolescentes sejam condizentes ao seu momento de vida, sem apressar requisitos de outros contextos, embora próximos temporalmente à saída da escola. A escola precisa, portanto, acolher o adolescente e compreender o momento pelo qual ele está passando, permitindo-lhe ensaios, corrigindo seus erros, tornando-se, deste modo, um dispositivo para regulação da adolescência.

Problemas familiares, afetivos e uso de substâncias também foram relacionados à adolescência e esta “fragilidade” parece aproximar os adolescentes de seus professores, de modo que estes precisam suprir-lhes com conteúdos e com presença afetiva. Trata-se do que a professora de química enunciou a respeito dos alunos de escola particular: “(...) eles criam uma afetividade maior com os profes, te pedem ajuda, até porque a escola particular tem os recursos dos psicólogos, dos coordenadores... Nós temos também esses problemas de pais separados, só que assim, a questão das drogas é maior na escola particular, acho até porque eles têm mais condições... E em termos de interesse, eu acho que na particular o interesse maior deles é as federais, então eles vêm buscar mais conteúdo e são mais exigentes, eles querem que tu seja afetivo e também professor”. Esta descrição do adolescente “em falta” que precisa de um ambiente escolar afetivo e acolhedor é tomada como regra, assim como é generalizado o desejo de aprovação em uma universidade pública. A adolescência seria caracteristicamente frágil e, deste modo, a escola precisa “tutelar” este “menor carente”, oferecendo-lhe amparo, suporte e preparação para o futuro.

A inconstância foi apontada como uma característica tipicamente adolescente pela professora de história (filosofia e sociologia). Para ela, os adolescentes são muito suscetíveis às opiniões dos outros e “(...) oscilam muito – às vezes é modismo, às vezes é a companhia, às vezes é a influência do namorado...”. Já para o professor de inglês, o adolescente “olha” para o mundo de um modo adulto e maduro e compreende o que necessita fazer para alcançar seus objetivos: “(...) o adolescente já está entendendo que o mundo está tão competitivo, tão desgastante, que ou ele começa a tomar atitudes agora, ou ele não vai conseguir chegar aos objetivos dele”. Novo contraste apontado pelos entrevistados: ora o adolescente não sabe o que quer e, além de não saber, permite que os outros o influenciem, ora ele vislumbra o mundo de modo adulto e decide o que precisa fazer no presente para garantir seu futuro, gerenciando seu próprio ser e seu projeto de vida.

Constata-se, portanto, um processo discursivo que aproxima o adolescente do “adulto”, ao mesmo tempo em que há enunciados referentes a uma necessidade de respeito pela adolescência, que não deve ser perturbada por demandas pertencentes a outros momentos da vida e que deve, sobretudo, ser protegida. Há também a leitura de traços infantis na conduta adolescente, conforme aponta a professora de arte. Confusos, atrapalhados com tantos livros, precisando de organização, enfim, “eles são uns tatões”, segundo ela: “(...) eles são grandões, mas ainda querem colo, mas essa parte infantil eles vão largando aos poucos no médio, né, eles vão sentindo a necessidade de estudar, por isso talvez que eles se percam, a gente despeja um monte de coisa e eles têm que se virar”. Constata-se que a “parte infantil”

do adolescente acaba sendo suplantada pela necessidade de estudar, pois a entrevistada sinaliza que tornar-se menos infantil significa reconhecer a necessidade de estudar. Sentir a necessidade de estudar é o modo de ingresso no mundo adulto, conforme é possível depreender.

Por outro lado, alienação e futilidade por vezes descrevem o comportamento adolescente, segundo a mesma professora. Esta queixa-se de que eles não leem, não compreendem o que leem e não utilizam a internet em suas potencialidades para o conhecimento, mas para banalidades... “Nossos alunos não leem, não compreendem... Às vezes uma questão de prova eles não entendem o que tu quer dizer, então tá faltando alguma coisa e isso não é só escola... Por exemplo, eles têm a internet, mas normalmente se usa a internet pra gastar menos telefone, então fica no MSN “Ah, beleza”, “Ai, que roupa tu vai botar?” Aquela busca por informações, eu não sinto isso neles, essa necessidade de aprender, de ir além do que a prova pede. Tem muita gente que vem pra cá com essa apatia, né, não sei se da internet, da TV e isso tá deixando eles sem posição”.

Ir além do que “consta na prova” foi apontado por vários entrevistados como um atributo de um aluno bem formado, conforme evidencia-se no texto apresentado a seguir. Deste modo, quando este comportamento não se verifica, lê-se um distúrbio: a apatia. Os adolescentes descritos pela entrevistada parecem “padecer” do “mal” de ter tudo a seu alcance e de não fazer o uso devido de tais instrumentos. Não seguir uma conduta esperada e desejada pelo sistema escolar, como a busca pelo conhecimento, transcendendo as exigências escolares, é um comportamento adolescente compreendido como patológico, em vez de ser considerado manifestação implicada no próprio funcionamento da instituição escolar. Será que a apatia dos adolescentes e sua “chatice” intrínseca não refletem a sensação de alguém que está apavorado diante do crescimento e não consegue viver se não for no presente? E por que a escola média pertence tão pouco ao presente e justifica seu fazer sempre tendo em vista o futuro?

Em relação à produção da adolescência, observam-se duas tendências: a de protegê-la, por sua suposta vulnerabilidade, e a de promover sua adultização, especialmente a partir da preparação para o trabalho. Não há outras possibilidades de compreensão para a “adolescência”, não há problematizações acerca deste conceito – os adolescentes simplesmente são “crianças” em um corpo quase adulto, que, por esta razão, podem envolver-se em situações de risco, ou são adultos ávidos por gerenciar sua vida no trabalho, dedicando-se, por enquanto, aos estudos no ensino médio. Não se constata discursos que possibilitem ao adolescente uma brecha para problematizar a sua escola média...

6.4 DESVELANDO “A” BOA FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Entre as questões que compunham a entrevista realizada para este estudo, havia uma sobre como os professores descreveriam um aluno “bem formado” no ensino médio. O intuito de tal pergunta era que os entrevistados discorressem sobre as mais importantes contribuições do ensino médio para a vida. Deste modo, um estudante “bem formado” foi descrito como aquele aprovado em “diversos vestibulares”, que se dedica ao estudo e constroi relacionamentos significativos, que tem iniciativa, autonomia, capacidade crítica, relativa independência, que compreende seu papel na sociedade e que apresenta “vontade de saber”. A escolha vocacional ao término do ensino médio também é tida como uma finalidade importante e os professores sensibilizam-se muito diante deste processo. “O aluno que só tira dez” não foi considerado necessariamente um aluno bem formado, sendo muito valorizado o aluno “investigador”, aquele que sabe “o que quer pra vida”, que tem amigos, que busca especializar-se e que sabe viver sem “cair aos extremos”, conforme depõe o professor de inglês. Estas aspirações sugerem o desejo de que os estudantes não se afastem muito de certa “normalidade” e que apresentem condutas moralmente desejáveis.

A troca de experiências foi apontada como importante aspecto educativo do ensino médio, conforme o professor de biologia: “Pra mim o aluno... bom, não é aquele que passa o tempo inteiro lendo, sem falar com ninguém... Eu acho que pra ti acabar o ensino médio com sucesso, é necessário a troca de experiência, conversar com os professores, participar das atividades da escola. Eu digo pros meus alunos que eles não precisam entrar em desespero se chegarem no final do terceiro ano sem ideia do que querem fazer”. O entrevistado prossegue sua fala fazendo referência aos objetivos de aprendizagem no ensino médio, de modo que: “O aluno do médio tem que estar preparado pra buscar a informação, tem que saber onde ela tá e como utilizar, não necessariamente estando preparado pra entrar na faculdade, porque com dezessete anos tu não tá pronto pra escolher uma profissão”.

Para o professor de física, alunos bem formados passam em diversos vestibulares e encontram bons modos de inserção no mercado de trabalho: “A gente tem diversos exemplos de alunos assim (bem formados), são admiráveis, passam em diversos vestibulares... Eles conquistam uma felicidade com muita rapidez. Eu vejo que funcionou com eles, eles acreditaram na proposta e eu vejo esses caras muito felizes”. Constata-se que a boa formação

a que o entrevistado faz referência parece assegurar certo “passaporte” para a felicidade, ou seja, quem acreditar na proposta e cumprir suas exigências parece contar com um futuro pleno.

Em certo momento de sua fala, o entrevistado faz menção ao desejo de que seus alunos ascendam à condição de “cidadãos do mundo”, a qual ele descreve da seguinte forma: “Em primeiro lugar, que ele (o cidadão do mundo) tenha uma profissão, que ele faça o que goste, que tenha trabalho e que ganhe por este trabalho, que tenha uma família e seja admirado por ela, que possa trocar de emprego, se ele é bom o suficiente, ele tem lugar no mundo... Emprego mesmo, poder mudar de cidade porque ele está bem formado, ele tem os quesitos que todos buscam no mercado profissional. É um cara que tem uma formação integral”. Boa formação equivale a possuir os quesitos indicados pelo mercado profissional. Daí decorre a conquista da admiração familiar e de outras pessoas. Enfim, “ser bom o suficiente” para conquistar bom trânsito pelo mercado de trabalho é a descrição que o entrevistado oferece ao aluno bem formado: trata-se de um aluno bem “enquadrado” nos requisitos do mundo profissional. Parece sempre haver um lugar no mundo para quem é “bom”, o que explicaria que as pessoas “sem lugar”, sem trabalho, vivem esta condição por não serem suficientemente boas. Observa-se, neste depoimento, a manifestação de um discurso que “divide” o mundo entre os que têm mérito e conquistam coisas e os que não tem merecimento e, por esta razão, são “marginalizados”, o que mascara as reais condições de produção da desigualdade social.

A genialidade enquanto atributo dos estudantes bem formados foi preterida pela iniciativa na busca pelo conhecimento pelos professores de inglês e química. Sendo assim, um aluno bem formado deve conhecer as matérias e ter desejo de saber mais. É desta forma que a professora de química descreve este aluno: “Eu não acho que uma pessoa bem formada é só o aluno que só tira dez, porque às vezes ele decora (...), então o aluno bem formado é aquele que tu explica um conteúdo e ele vai além, ele quer saber o porquê, ele é questionador, procura artigos sobre o assunto (...). Às vezes a gente tem alunos que tiram dez, mas que não sabem responder uma pergunta que só requer interpretação, porque ele tá um robô, mecanizado com aquilo. Pra mim, o aluno tem que ser investigador, questionador”. Constata-se que o aluno bem formado precisa reconhecer o valor do conhecimento científico e ser um “consumidor” deste, um investigador. Transcender o conhecimento oferecido ao aluno pela escola é atributo muito valorizado, de modo que ir além dos requisitos do sistema escolar sinaliza boas condições de formação.

O professor de inglês expressa uma opinião bastante semelhante à da colega de química ao mencionar a importância de que o aluno tenha “vontade”. Ele inclui, no entanto, aspectos de caráter na descrição de uma boa formação e assunção de modos “saudáveis” de viver. Segundo ele, “Eu já vi alunos que a gente nunca deu nada aqui dentro, o cara não tinha as melhores notas, nem comportamento exemplar, e na vida esse cara é sensacional! Vi outros que a gente diz ‘Ah, esse cara tá pronto, modelinho padrão’ e o cara sucumbe à pressão do mundo... Um aluno bem formado... Eu vou citar algumas qualidades: vontade, é um dos atributos principais, aquela pessoa que busca algo a mais (aula todo mundo vai ter, a questão é ter algo mais pra se enriquecer...). Segundo, educação, primordial, não consigo ver uma pessoa que não sabe lidar com as pessoas. Ser companheiro, ser alguém de quem as pessoas façam questão de estar perto... Um cara que sai com uma boa compreensão da matéria, porque eu não quero um gênio, um cara que estuda dez horas por dia e um cara que saiba viver a vida, não precisa descambar pros extremos, seguir no caminho do meio com suas variações”. O entrevistado sinaliza que nem sempre os quesitos reconhecidos como positivos pelo sistema escolar coincidem com aqueles necessários ao sucesso na vida, ao apontar que, muitas vezes, o aluno tido como “modelo” encontra dificuldades em sua vida e vice-versa. O professor ainda valoriza atributos como vontade de estudar, companheirismo, educação no trato com pessoas e “saber viver a vida” como aspectos que compõem uma boa formação. Constata-se novamente o projeto escolar de um aluno bem formado pautado no pensamento científico e na apresentação de condutas socialmente adequadas, além dos aspectos morais relativos a “seguir no caminho de meio com suas variações, sem descambar para os extremos”.

A conquista de certa independização é apontada pela professora de matemática como atributo desejável a uma boa formação, além da construção de condições de aprovação no vestibular. A entrevistada também pondera a respeito da necessidade de que a “genialidade” seja “temperada” por relacionamentos interpessoais. Ao ser questionada a respeito do aluno bem formado, a profissional respondeu: “Depende, tu tá falando em bem preparado pro vestibular ou bem formado para várias coisas? Tem o aluno que sai bem preparado pro vestibular e é uma vitória quando eles passam em um vestibular concorrido, mas é também importante quando o aluno se dá bem em outros... pode ter passado no vestibular e depois não se tornar um bom profissional, porque tem problemas de relacionamento. Então esse aluno não saiu preparado. Acho que não cabe só à escola isso, tem um trabalho da família. Mas o aluno que sai preparado pra vida, consegue se relacionar e se comunicar com as pessoas, não se deixa passar pra trás, sabe tomar suas decisões, se vira sozinho e é dono do próprio nariz e não fica dependendo dos outros, né”.

A entrevistada ainda comenta que a escola deve instruir o aluno a buscar conhecimento: “Cabe à escola instruir o aluno que se ele não sabe algo, que busque informação, que tenha autonomia para viver a vida... “. Novamente evidencia-se que uma boa formação não pode restringir-se às funções cognitivas, mas deve incluir o aspecto relacional, o “ser no mundo”. Outro aspecto importante mencionado pela entrevistada diz respeito à autonomia para a busca de informações, pois o conhecimento pode tornar os indivíduos autônomos e independentes. Saber para fazer, para decidir, são palavras de ordem neste sentido. A dúvida pode existir enquanto possibilitar aprendizagem, mas não se pode permanecer à sombra daquela. Há também importante valorização da independência conforme se verifica nas expressões “ser dono do próprio nariz” e “não ficar dependendo dos outros”.

A professora de educação física descreve um aluno “bem formado” levando em consideração o conhecimento que ele precisa aprender e o lado “humano” que ele precisa desenvolver. Além disso, a entrevistada concebe o “querer saber mais”, fazer uma graduação e especializar-se como uma necessidade atual: “Um aluno bem formado no ensino médio conseguiu aprender os conhecimentos que os professores transmitiram, não “transmitiram”, enfim, os conhecimentos fundamentais pro vestibular e pro dia-a-dia dele, mas, mais que isso, acho que um aluno preparado deve ser uma pessoa crítica, que não concorde com tudo, então é preciso informar o aluno para que ele busque melhorar sempre, que ele tem que fazer uma graduação, tem que se especializar... Enfim, o aluno bem preparado (...) sabe os conteúdos, mas principalmente é uma boa pessoa, porque não adianta tu saber tudo e não se dar bem com ninguém”. É importante destacar o quanto o discurso apresentado constitui a necessidade da continuidade dos estudos em nível superior, que é um destino do qual os estudantes não podem fugir, constituindo um verdadeiro “ter que”. Além disso, o modo de ser do estudante em relação aos demais e o uso que ele faz de seus conhecimentos devem ser alvo de uma boa formação, de modo que o aspecto humano não pode ser dissociado do conhecimento.

Conhecimento, maturidade, condições de argumentar e expressar opiniões e a formação cidadã são os aspectos decisivos, segundo a professora de língua portuguesa, para uma boa formação no ensino médio. A aprovação no vestibular ao término deste e a assunção de responsabilidades também são mencionadas. Segundo ela, o aluno bem formado é aquele “(...) que consegue expor suas opiniões, argumentar, mostrar que tem conhecimento, claro que o nosso sonho é o aluno que sai do ensino médio e já ingressa numa universidade, (...), mas é o aluno que formou os pontos de vista dele, que sabe o que quer da vida, que sabe a importância dele na sociedade, na família... É o aluno que tem uma carga de conhecimentos boa e é o aluno que tem essa formação de cidadania, não só cobrar dos políticos, mas saber

que ele tem responsabilidades ambientais, políticas, sociais, econômicas... Esse é o aluno que sabe que ele já é um adulto”. Deste modo, um aluno bem formado é um adulto consciente de seus deveres sociais, um adulto que já traçou um projeto de vida para si e que tem condições de defender seus pontos de vista de forma argumentada.

Para a professora de história, a felicidade deve ser alcançada ao término do ensino médio, mesmo que haja preocupações com o vestibular e com o futuro: “Eu imaginaria ver esse aluno chegar no final do ano uma pessoa realizada e feliz, preocupada com a realização profissional... Uma pessoa de bem consigo, que não pode deixar de lado estudar, mas que não faz da sua vida um inferno. É o aluno que olha pra trás e fala 'Que bom que faz três anos que eu convivi, vou sentir falta dos colegas, dos funcionários da escola', porque o aluno que tá preparado só pra prova do vestibular, no primeiro dia da faculdade, ele já vai se sentir muito frustrado, quando ele perceber que ele é mais um no meio da multidão...”. A conquista de felicidade e a constituição de vínculos no ambiente escolar são defendidos como atributos do aluno bem formado. No entanto, o mundo relacional do ensino superior parece frio e impessoal, de modo que o aluno se sente “mais um na multidão”... De qualquer forma, há menção a aspectos reconhecidamente adultos na descrição do aluno bem formado, no sentido de que ele seja hábil em lidar com as frustrações e que saiba equilibrar a necessidade de estudar com a alegria de viver.

A “sede de conhecer” e a preparação para o vestibular são atributos do aluno bem formado para a professora de arte, além do desenvolvimento de uma “atitude positiva”. Conforme seu relato, “(...) um bom aluno de médio tem que ter sede de conhecer, vontade de estudar, né... Eu acho que tem que estudar o máximo possível de tudo que foi produzido na humanidade: arte, física, química, astronomia, astrologia, científico ou não, o máximo de conhecimento. Isso te faz crescer, abre teus horizontes, te faz optar, né, acho que formação até de caráter...” Pela primeira vez há menção ao estudo dos diferentes tipos de conhecimento produzidos pela humanidade, científicos ou não. Além disso, o conhecimento está associado ao crescimento pessoal e à “formação de caráter” - conhecer é progredir, tornar-se capaz de uma série de coisas e de tomar decisões.

A entrevistada prossegue sua argumentação fazendo referência à preparação para o vestibular: “Um aluno de médio tem que se preocupar com o vestibular, não tem como não se preocupar com o vestibular ou ENEM. Eu acho que tu tendo esse conhecimento científico abrangente, melhor tu vai fazer a prova e eu acho que ele tem que ter postura, ele tem que tomar uma atitude, né, positiva, claro, tem que se posicionar, fazer parte de um grêmio, falar em público, chamar a atenção “Galera, vamos lá!”, liderar... E que ele consiga, mesmo ainda

muito jovem, sair do ensino médio sabendo exatamente o que ele quer e que não tenha medo de errar também...” Mesmo que a entrevistada tenha valorizado todas as possíveis formas de conhecimento, ela não deixa de mencionar que a preparação para o vestibular e o conhecimento científico abrangente devem constituir preocupações dos estudantes de ensino médio. No entanto, conforme constatou-se em outros depoimentos, o conhecimento nunca deve vir só – ele precisa ser acompanhado pelo desenvolvimento de atitudes e posturas, que são esclarecidas a seguir.

Uma “atitude positiva”, para a professora de arte relaciona-se à: “(...) questão ética, né, moral, assim, né, os bons, os maus, mocinho e bandido, essa questão do certo e errado, né, porque eu [eu] posso ter atitudes de jogar latinha de refri no chão, mas eu posso ter atitude de dizer: 'Olha, não faz isso', o certo é colocar no lixo, eu vou colocar no lixo, eu vou separar o meu lixo, isso é ter uma atitude positiva, sabe, de liderar positivamente a sala de aula. Uma atitude saudável para viver em sociedade. Não um cara que vai ser um político e vai roubar da gente, isso não é uma atitude positiva”. Uma atitude saudável para viver em sociedade passa pela formação ética e moral, portanto.

O professor de geografia considera a condição de “leitura do mundo” uma atribuição importante do aluno bem formado. Para ele, “(...) as instituições deveriam cobrar mais dos alunos a questão da leitura e não dos conteúdos... Eu trabalho em uma escola que para pra fazer leitura e eu noto uma grande quantidade de alunos lendo uma literatura científica, né, esses dias eu peguei uma aluna com “O Mundo de Sofia”. É preciso despertar o interesse deles por um tipo de leitura e não condicionar, 'Vamos ler Machado de Assis porque cai no vestibular...' “O Mundo de Sofia” certamente não vai estar no vestibular, mas as instituições tinham que oportunizar aos alunos o seu descobrimento, fazer com que ele produza conhecimento e não ficar repassando, o importante é aula, aula, aula”. O entrevistado parece defender um modelo de educação pautado pelo incentivo a aprendizagens diversas, inclusive aquelas que possam ser “escolhidas” pelos estudantes, em oposição ao modelo preparatório para o vestibular, baseado na aula e na repetição de conteúdos. Descobrir(-se) e produzir conhecimento parecem distanciar-se dos requisitos para o exame vestibular, em que a restrição quanto ao que se deve saber é operante. No entanto, para o professor, as escolas devem incentivar a busca por conhecimentos valorizados a partir do enriquecimento que ocasionam e da potencialização da visão de mundo e de si que produzem.

Tendo em vista que o ingresso no ensino superior via vestibular é algo que todos os depoentes mencionam em respeito a um aluno bem formado, pode-se considerar que os professores já introjetaram um modelo, uma trajetória para os alunos da escola particular, que

passa, necessariamente, pelo vestibular. Este fato e o posterior ingresso no mercado de trabalho parecem ser elementos fundamentais para uma vida feliz. Observa-se, assim, que o conhecimento tem que servir para alguma coisa, não parece haver muito espaço para a fruição estética ou para um conhecimento adquirido pelo prazer de conhecer. Todo o esforço feito deve produzir um resultado visível, prático e que gere uma posição no mercado de trabalho. A felicidade foi considerada um atributo almejado pelos professores para os alunos, já que aqueles mencionaram a questão de que não querem “gênios” sem relacionamentos interpessoais, mas pessoas felizes. É interessante observar quais significados a “felicidade” assume: constituição de relacionamentos pessoais satisfatórios, independização, fazer uma graduação e conquistar um emprego.

6.5 FOCALIZANDO OS SUJEITOS NA PRODUÇÃO DISCURSIVA DO ENSINO MÉDIO

Ao finalizar este capítulo, faz-se necessário explorar brevemente as posições de sujeito produzidas pelo discurso da escola média. Assim, os discursos que legitimam o acesso a um curso superior enquanto preparação para o trabalho fundamentam a prática pedagógica, constituindo, para o professor, a tarefa de preparar os estudantes para o vestibular. O “bom” professor deve ocupar-se disso e não há razão para questionar esta prática. Embora haja críticas ao vestibular e a seu conteudismo, os professores realizam o que se espera deles e não lançam questionamentos a este modelo.

Vimos também que, embora o vestibular restrinja a prática docente, fixando os conteúdos a serem trabalhados, o tempo que deve ser dedicado a cada assunto, ele também confere certa “identidade” ao ensino médio e à atividade docente. É importante lembrar os relatos de professores que indicam o quanto é difícil trabalhar conteúdos que não sejam justificados pelo vestibular. Assim, opera-se a sujeição dos profissionais ao discurso vigente, que, embora visualizem outras finalidades para o ensino médio, têm dificuldades de estabelecer práticas alternativas àquelas relacionadas ao vestibular. Verifica-se que as práticas pedagógicas e os comportamentos dos sujeitos estruturam-se a partir da centralidade do vestibular no discurso sobre o ensino médio.

No entanto, ao mesmo tempo em que há um discurso que “instrumentaliza” as finalidades do ensino médio, fazendo-o “servir” a um propósito bem definido, há a preocupação acerca de uma “formação geral”, que refere-se especialmente ao cuidado de si

que certos conhecimentos podem promover. Neste sentido, emergem também as preocupações acerca da moralidade dos atos estudantis, de modo que constitui-se uma vigilância a este respeito. Valorizam-se as relações afetivas entre professores e alunos, “quebrando” o gelo, colocando em questão a “autoridade”. Esta precisa, portanto, ser redefinida, pois não pode fundamentar-se em uma postura rígida. Esta “humanização” das relações escolares parece ser produzida a partir de um saber oriundo das ciências humanas (psicologia e pedagogia), que produz um esquadramento dos indivíduos, pois tão logo se percebe que algo está “errado” com alguém, mobiliza-se uma série de ações para “tratar” esta situação. Trata-se do refinamento dos mecanismos disciplinares, a partir da veiculação de um saber que especifica o “humano”. Os atores escolares são iniciados, portanto, nas tecnologias do “eu”.

Aos alunos, diante da força do discurso que institui que o trabalho é o que se exerce após a graduação, não restam muitas escolhas, exceto um dos cursos listados nos programas das universidades. No entanto, o discurso escolar lhes faz crer que podem escolher – só não podem não ter um trabalho. Além disso, este discurso constroi uma relação entre trabalho e felicidade de modo que ter emprego é ser feliz e que é feliz o indivíduo que descobrir o trabalho que corresponda às suas aptidões pessoais. Assim, há um discurso sobre o “humano” em operação de modo a promover a aderência dos sujeitos a um projeto de vida calcado sobre o trabalho – convocam-se as forças produtivas de cada sujeito, sua capacidade de gerar riqueza a partir do discurso que faz crer que para cada um existe um trabalho que pode trazer felicidade. Os estudantes, imbuídos deste discurso, se engajam nesta busca de si e de um trabalho para si. Assim compõem-se subjetividades autocentradas, que investem unicamente em si próprias, que estarão sempre em busca de dispositivos que permitam seu aprimoramento, que se distanciarão, portanto, do mundo social e da problematização do mesmo. O saber que constitui o ensino médio produz subjetividades sem protagonismo político, destituindo corpos de suas potencialidades de resistência, amarrando os sujeitos aos conhecimentos que permitem dominá-los em suas insurreições, distanciando-os do exercício de seu papel social.

CAPÍTULO 7 - PROPONDO REFLEXÕES

Diante da pesquisa realizada, é preciso propor algumas reflexões acerca da produção discursiva sobre o ensino médio na escola particular, de sua materialização em práticas e de

seu efeito sobre os processos de subjetivação dos atores educacionais. Evidenciou-se a formação discursiva do ensino médio enquanto etapa educacional preparatória para o vestibular, tendo em vista a futura inserção do estudante no mercado de trabalho, pois há um atravessamento marcante neste discurso dos aspectos “produtivos” da vida: é preciso regular as ações do presente, tendo em vista o que estas “produzirão” no futuro em termos de “empregabilidade” e felicidade. A partir daí, é possível compreender a individualização operada por estes discursos, pois não há quaisquer menções à coletividade nas práticas pedagógicas do ensino médio. O olhar escolar é sempre dirigido ao indivíduo e a seus projetos, tanto para alunos como para professores. Assim, o presente capítulo inicia com uma reflexão acerca da produção histórica de um certo elitismo no ensino médio, seguida da descrição das condições de possibilidade do discurso que o produz. Ao mesmo tempo em que se traça a formação deste saber, parte-se à questão do “porquê” esta produção é tida como legítima, tomando por base o referencial foucaultiano de que toda produção de saber é atravessada por relações de poder. Finaliza-se a reflexão sinalizando como as práticas discursivas constituintes do ensino médio produzem as práticas pedagógicas, que orientações para ação prescrevem e que posições de sujeito emergem deste processo.

7.1 A ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DAS “INDIVIDUALIDADES CONDUTORAS”

Os aspectos históricos da escola média no Brasil, apresentados no capítulo 2, revelaram que esta se destinava às elites e atendia às suas aspirações educacionais. A democratização do acesso ao ensino médio tardou muito a acontecer e ainda constitui um desafio na elaboração e na implantação das políticas educacionais. Vale lembrar que a escola secundária originou-se no seio de instituições privadas, sendo que o Estado apenas legitimou a universalização do acesso à mesma como direito constitucional em 1996.

Desde o período colonial, o ensino médio se apresenta como um modo de acesso ao ensino superior e isto ainda se evidencia na contemporaneidade na escola particular. Cabe a indagação, portanto, acerca dos motivos pelos quais este saber sobre o ensino médio ganhou permanência e estabilidade no tempo. Por que esta formação discursiva é reproduzida sem ser problematizada? Por que este discurso é considerado legítimo, constituindo a “verdadeira” finalidade do ensino médio?

O discurso sobre o ensino médio na escola particular evidenciado por esta pesquisa reproduz o caráter elitista da escola secundária que marcou sua constituição. Deste modo, a escola particular deve preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior e inculcar neles a busca pela disputa das vagas nas universidades federais, consideradas detentoras de uma melhor qualidade de ensino. Assim, o investimento na escola média ofereceria aos estudantes o acesso ao ensino superior gratuito.

Para os professores egressos da escola média pública, esta não adere tão insistentemente à preparação para o vestibular como um projeto para todos seus estudantes, apenas para aqueles que possuem méritos, que se destacam nos estudos. Observa-se uma divisão do acesso aos diferentes níveis educacionais pautada pela “origem” social dos indivíduos e por suas condições econômicas. Utiliza-se o discurso de que os estudantes que conquistam o acesso ao ensino superior são “merecedores” disso, pois estudaram para tal, sem considerar que alguns “destinos” estão traçados a certos segmentos sociais por sua pertença à determinada classe. A partir do discurso de que “os mais preparados” chegarão mais longe no processo educacional, o que reforça que os “bons” estudantes de escolas públicas também podem lograr êxito, perde-se de vista que não há a igualdade de oportunidades, que o acesso ao trabalho, aos bens sociais e culturais não pode ser garantido à totalidade da população. O discurso meritocrático disfarça a perversidade dos processos de exclusão social.

Assim, a escola média emerge em um contexto marcado pela segregação social no acesso à educação e este aspecto ainda a marca atualmente. Aliás, suas finalidades atuais seguem produzindo esta segregação, demarcando quais espaços devem ser ocupados pelos diferentes segmentos sociais. A escola média particular volta-se, ainda, à preparação das elites que, a partir de sua profissionalização, seguirão ocupando os postos de trabalho mais valorizados, exercitando e ampliando sua participação social, ocupando espaços nas instâncias decisórias e promovendo a manutenção de seus direitos. Basta evocar o modo como o conceito de cidadania é enunciado pelos professores entrevistados – em nenhum momento volta-se o olhar para a reflexão sobre o papel de todos em relação ao bem-estar social. Apenas busca-se garantir que os estudantes “conquistem” sua cidadania a partir do ingresso no mundo do trabalho. Assim, formam-se as “individualidades condutoras”, tomando por empréstimo as palavras de Capanema (1942).

É possível explorar a relação destes discursos com a manutenção de certa ordem social, de modo que os regimes de trabalho mais “nobres” e o acesso aos bens culturais e tecnológicos permaneçam sob o domínio dos mais preparados (ou dos que já “nasceram” tendo acesso a estes bens). Deste modo, o questionamento da ordem social na escola média é

praticamente desmobilizado, pois os contingentes populacionais com maior acesso à qualificação fazem uso desta prerrogativa para manterem suas “conquistas”, para garantirem seus projetos individuais em vez de se engajarem em ações que possam estender a mais pessoas o acesso a tais direitos. Assim, o conhecimento é “utilizado” de modo a produzir maior valorização individual, em vez de ser democratizado e de ampliar os horizontes de ação de toda a população.

A desigualdade social e de acesso ao trabalho é parte do sustentáculo da escola média e constitui o “combustível” da escola privada: em um mundo de escassas possibilidades, marcado pela competitividade, deve-se buscar desenvolver nos sujeitos as condições necessárias para ter acesso às mesmas. A seletividade quanto ao acesso ao ensino médio e ao ensino superior vem justamente destinar às camadas mais favorecidas as melhores oportunidades de inserção de trabalho em um modelo marcadamente desigual. Os projetos de vida estritamente individualizados defendidos pela escola média como legítimos para o futuro dos estudantes apenas reforçam esta questão, pois não se busca constituir a implicação dos sujeitos nos fatos da “realidade social”, se almeja posicioná-los “bem” nesta realidade. Um agrupamento de individualidades não constitui um grupo sequer na escola, quiçá na vida social.

Enfim, o ensino médio privado continua produzindo uma estratificação social entre a elite e os demais segmentos populacionais que se originou nos tempos coloniais. Calcada no pressuposto de que a apenas algumas pessoas destinam-se os melhores postos educacionais e laborais, a educação dos segmentos elitistas deve ser diferenciada daquela oferecida aos outros grupos sociais. Observam-se, nestes discursos, resquícios da doutrina positivista no modo de pensar, em que o conhecimento é visto como um bem que deve ser dado apenas aos mais aptos. Deste modo, as elites esclarecidas, embebidas do pensamento científico, decidiriam os rumos da nação. A escola particular “vende” esta formação discursiva em suas propagandas, prometendo dar aos alunos o “verniz” necessário da ciência e colocá-los nas melhores universidades, o lugar destinado à elite. Os segmentos elitistas “compram” estes serviços, garantindo sua permanência nas camadas mais altas da pirâmide social. Assim, a educação garante a manutenção da ordem social e a permanência no poder das mesmas maneiras de pensar.

7.2 AS MÚLTIPLAS RELAÇÕES DA CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DO SABER SOBRE O ENSINO MÉDIO

Evidenciou-se, a partir da pesquisa realizada, que o discurso sobre o ensino médio na escola particular mais recorrente é o que o constitui enquanto preparação para o vestibular. Nenhuma outra finalidade citada pelos entrevistados tem tamanha importância na definição das práticas pedagógicas quanto esta. No entanto, constata-se uma ampla rede discursiva produtora do ensino médio com estes contornos. Para compreendê-la, é preciso retomar as relações discursivas da escola média com o vestibular, o ensino superior, o trabalho, a adolescência, o conhecimento, a cidadania, a vida e os discursos sobre a legislação educacional. Mesmo que cada ponto desta rede seja indissociável dos demais e que todos se articulem incessantemente, são efetuados, no texto a seguir, recortes de temas específicos a fim de facilitar a análise dos mesmos. A análise do discurso foucaultiana, proposta por Willig (2001), ainda demanda que, além da descrição dos saberes em sua produção discursiva, sejam abordadas as posições de sujeito que os discursos determinam e a orientação para a ação que produzem. Assim, aproximamo-nos de uma análise das práticas discursivas constituintes do ensino médio e da indagação a respeito dos efeitos das mesmas sobre os processos de subjetivação dos atores educacionais.

7.2.1 Primeiro recorte: ensino médio, vestibular e trabalho

Então automaticamente o ensino médio já é o mercado de trabalho...
Sobreviver no mundo real é ter emprego, ter emprego é ser alguém...
(professor de física)

A principal finalidade do ensino médio na escola particular, conforme sua produção discursiva, é a preparação para o vestibular. Esta finalidade dirige a prática pedagógica na escola média, definindo os materiais didáticos a serem utilizados, os livros que serão lidos, os conteúdos que serão vistos, os modos como as avaliações serão elaboradas e a distribuição da carga horária para cada disciplina, por exemplo. É importante observar como o reconhecimento de uma finalidade legítima para o ensino médio estrutura o campo das práticas pedagógicas, as “funções” de cada sujeito e o desenvolvimento de “técnicas” e

procedimentos que permitam a operacionalização deste discurso. Os discursos sobre o vestibular também definem modos de ser professor, de ser aluno, de dar aula, determinando, enfim, quais práticas devem ter lugar na escola. Mas por que o vestibular estrutura tão completamente as ações escolares? A trajetória empreendida nesta pesquisa dá conta de que o vestibular constitui o ensino médio a partir de sua relação com discursos sobre o trabalho, por sua vez relacionados à ideia de que a educação promove ascensão social. Disso decorre a produção de discursos que associam a conclusão do ensino médio e do ensino superior a marcas de diferenciação social, a formas de obter destaque e *status*.

Pode-se afirmar que a escola particular promove uma “educação para o trabalho” pela via da graduação, já que a formação técnica é pouco prestigiada, estando praticamente ausente do discurso sobre profissionalização. Este fato justifica a centralidade da preparação para o vestibular enquanto finalidade do ensino médio: a aprovação no exame é o primeiro passo para o ingresso neste mundo do trabalho. Os professores reproduzem o discurso de que o trabalho “bom” é aquele conquistado após a formação universitária. Outros tipos de trabalho, como os técnicos de nível médio ou superior, são considerados como menos importantes. Este discurso produz implicações sobre as maneiras de compreender o trabalho e também a educação: os alunos do ensino médio da escola particular não estão “prontos” para iniciar sua vida profissional, pois precisam cursar uma universidade para ter uma profissão e ingressar no mercado de trabalho. É interessante sinalizar como o adiamento do início da vida laboral dos estudantes para o final da graduação também tem implicações sobre a produção discursiva da adolescência, constituindo-a como uma fase de preparação para a posterior “entrada” na vida adulta. De qualquer forma, faz-se necessário pensar o atravessamento social que constitui este discurso sobre a adolescência, visto que, em outros contextos, os adolescentes são incentivados a realizar atividades laborais mesmo que ainda estejam estudando.

Assim, o discurso que constitui o “trabalho” para os egressos da escola média particular como a atividade a ser realizada após a graduação, que justifica o investimento na preparação para o vestibular, produz práticas pedagógicas que surgem com a promessa de “qualificar” aqueles que as seguirem. As escolas particulares, que têm que “conquistar” alunos, fazem uso destes discursos e destas técnicas preparatórias como uma forma de atrair seu público. Os pais, que compartilham do discurso de que os filhos devem cursar o ensino superior, procuram as escolas que oferecem este serviço. O ensino apostilado é a “tecnologia”, em termos foucaultianos, utilizada para dar eficiência à prática pedagógica justamente pela sistematização de conhecimentos que oferece. O tempo cronometrado das

aulas e a divisão racional dos conteúdos, que produzem um ritmo de “trabalho” que lembra o modelo da produção fabril, introduz os alunos ao regime de trabalho capitalista, que valoriza a quantidade de conteúdo aprendido em detrimento da qualidade de aprendizagem.

A dimensão prazerosa do ato de aprender se perde neste ensino, já que todos se esforçam para cumprir a lista de conteúdos a tempo, evitando atrasos. As perturbações deste ritmo são tidas como indesejáveis e devem ser absorvidas pelos saberes e práticas que podem dar conta das mesmas, de modo que o “sistema” possa seguir “funcionando”. Assim, resta pouco espaço para que o conhecimento seja experimentado, problematizado, questionado por alunos e professores, fruído e transformado em um algo mais do que um “passaporte” para a vida futura. O conhecimento é tomado como algo pronto que precisa ser desvendado, “absorvido”, “dominado” de modo a se poder comprovar a aprendizagem. Estabelece-se, assim, uma prática de consumo de conhecimento em que não importa o que se está absorvendo – o que importa é o resultado deste processo, o “rendimento” deste acúmulo de saber, a conquista do acesso ao ensino superior e ao trabalho.

Este ritmo fabril a partir do qual a aprendizagem é gerenciada no ensino médio não deixa espaço para que o aluno sinta prazer no processo de aprender. Este deve aprender conteúdos porque “caem” no vestibular, não porque o conhecimento é importante para desenvolver uma postura reflexiva diante da vida, o que possibilitaria diferentes modos de subjetivação. É interessante constatar que quanto mais repetitivo o conhecimento, quanto maior sua ritualização nas apostilas, menos possibilidades de ser são dadas ao adolescente, em detrimento daquela que já está preparada para ele com o ingresso no ensino superior. Com os professores produz-se algo semelhante, já que quanto mais estes aderem ao sistema escolar vigente, menos podem fazer de sua prática um exercício que transcenda a transmissão de informações, colocando-a a serviço da constituição de outros modos de existencialização.

Pais, professores, equipe pedagógica e estudantes são, ao mesmo tempo, ativos e passivos no processo que submete o ensino médio à preparação para o vestibular. Assim, não há “culpados” ou “inocentes” nesta situação, pois os processos discursivos dos quais todos são partícipes expropriam os sujeitos de sua capacidade de pensar, de modo que eles aderem aos discursos que estão prontos e que são legitimados por práticas. Para quebrar esta “cadeia” é preciso lançar-se ao exercício da problematização dos saberes escolares, conforme realizado neste estudo. É isto que os atores educacionais se furtam a fazer, devido ao eficiente funcionamento desta rede discursiva e das práticas associadas à mesma: para ser professor de ensino médio, é preciso, conforme verificamos, preparar os alunos para o vestibular; para ser um bom aluno desta etapa educacional, é preciso demonstrar interesse e avidez pelos

conteúdos requisitados pelas provas; para que pais matriculem seus filhos em escolas com esta proposta pedagógica, é preciso que compartilhem do “sonho” de vê-los graduados.

Estes discursos não apenas implementam as práticas, mas mantêm sobre elas uma vigilância irrestrita, pois, para exemplificar, o professor que não concluir satisfatoriamente os conteúdos em determinado prazo será chamado a dar explicações – se ele propuser uma aula diferenciada deste modelo, será “cobrado” em relação ao andamento dos conteúdos. Assim pode-se observar o quanto os discursos relacionados ao vestibular dão sentido ao trabalho dos docentes ao mesmo tempo em que sujeitam os mesmos, aprisionando seu fazer a esta forma de conceber a escola média. Por sua vez, o estudante que não demonstra interesse pelo vestibular é considerado “apático”, imaturo e se ele ainda não escolheu o curso que deseja seguir, deve ser submetido a uma série de orientações e testagens de modo a “encontrar um rumo”, ou melhor, “encontrar o rumo”... Enfim, os discursos e as práticas constituem uma rede contra a qual é difícil rebelar-se, pois quem o fizer, encontrará alguma sanção ou “orientação” de modo a voltar a agir “segundo a norma” – o professor que questionar a centralidade do vestibular constrange-se ou é constrangido pelos agentes que constituem a rede, reprodutores do discurso vigente; o aluno que não aderir ao modelo de estudos do vestibular é considerado “anormal” e sua condição psicológica, emocional e familiar é escrutinada para que se possa saber qual é o seu problema. Entram em ação os discursos pedagógicos e psicológicos que visam dar conta dos “desvios” às normas, reforçando, a partir da patologização de certas condutas, o discurso de que todos devemos querer ser felizes cursando uma graduação e conquistando um emprego e um lugar na sociedade a partir disso.

Os professores são os veículos a partir dos quais esse saber e essa prática pedagógica são implantados e possuem sua parcela de responsabilidade nesta implantação, pois acreditam que estão fazendo um bom trabalho ao dar aula com base neste sistema. Assim, o professor se constitui como um “repetidor/consumidor” dos programas de conteúdos para o vestibular ou dos conhecimentos apostilados, sem indagar-se sobre como pode atuar em sua prática docente, sem oferecer crítica a esta, contribuindo para a reificação do discurso que constitui o ensino médio como a “base de lançamento” para o vestibular e o ensino superior. O que entrava a problematização do professor a esta prática é justamente sua sujeição a este saber sobre o ensino médio, que, ao mesmo tempo em que define e restringe o escopo de sua ação, garante a legitimidade de seu discurso e o reconhecimento do mesmo. Vimos que a assunção da prática pedagógica calcada pelo vestibular como a finalidade “legítima” e primeira do ensino médio constitui a própria “identidade” docente, já que os profissionais “ficam sem chão” se não podem apoiar seu trabalho sobre os requisitos para o vestibular. Que outros

discursos poderiam “dar sentido” à escola média? Seria possível exercitar, conforme Foucault refere, uma outra política de verdade para esta etapa educacional?

Tendo em vista a centralidade do trabalho na proposta pedagógica do ensino médio e de um tipo específico de trabalho, aquele exercido após a graduação, pode-se indagar se o foco no vestibular também se coloca como uma das formas para que o trabalho do professor possa “gerar riqueza” no sentido de recompensa financeira e de ascensão social. O próprio trabalho do professor exige-lhe a conclusão de uma graduação e é questionado pelas demandas sociais – que tipo de riqueza o seu trabalho gera, o que ele “produz”, afinal? Uma resposta que se aproxima da lógica da produtividade do trabalho é justamente a de que a tarefa do professor se concretiza quando o aluno torna-se capacitado ao trabalho, de modo que o professor se realiza a partir daquilo que ele crê ser a realização do outro. Estes profissionais posicionam-se, em muitos momentos, como “instrumentos” para a realização dos estudantes, como se define o professor de geografia, como “passaporte” para uma etapa posterior da vida.

Cabe questionar por que a realização do aluno, pretendida por seus professores, relaciona-se quase que exclusivamente à capacitação para o trabalho. Será que isto ocorre porque este fato é muito mais fácil de verificar do que o exercício do pensamento crítico, da cidadania, do protagonismo social? Ou será que o mais importante, em nossa sociedade, é que cada um garanta, a partir de seu esforço e dedicação, uma vida digna, através do trabalho, para si próprio? Por que a preparação para o mundo do trabalho a partir do ensino superior e das possibilidades de ascensão social são o que melhor justifica o trabalho junto ao ensino médio? Por que o trabalho idealizado para os egressos do ensino médio é tomado especialmente a partir de seu viés econômico, de geração de riqueza e reconhecimento social, em vez de ser contemplado enquanto uma ação social capaz de produzir outras mobilidades que não apenas econômica?

A que se deve esta “individualização” do trabalho, que é literalmente traduzido por “emprego”, compreendido como o modo pelo qual cada um deve constituir seu lugar social? Pode-se indagar se esta questão se relaciona ao modelo profissional que os cursos de graduação engendram, já que estes habilitam os profissionais a exercer profissões “liberais” – como no caso de médicos, advogados, psicólogos, engenheiros, entre outros. Estas profissões, muito valorizadas socialmente, permitem aos profissionais trabalhar por “conta própria”, abrindo seus consultórios e escritórios, constituindo sua clientela com base em seu esforço individual. Assim, o sistema laboral em vigor em nossa sociedade se baseia essencialmente nas qualidades individuais, o que se reflete no sistema educacional. Deste modo, perde-se de

vista a possibilidade de que o trabalho constitua uma ação pela coletividade e que seja valorizado a partir do modo como se pode intervir em processos sociais, potencializando-os.

O discurso que relaciona educação e mobilidade social constitui um último recurso de sustentação para o fazer do professor. No entanto, cabe indagar se os alunos que frequentam a escola particular, que geralmente detêm uma condição social privilegiada, veem na possibilidade de ascensão social a razão central para os estudos médios. Que discurso poderia ser colocado no lugar daquele que vincula educação e ascensão social? Por que o saber escolar é dignificado exclusivamente pelo ingresso no mercado de trabalho que possibilita? O que mais poderia dignificar este saber?

No entanto, é preciso agregar “felicidade” a este discurso sobre o trabalho tão fundamentado no desejo de ascensão social. Para isso, os discursos “psi” sobre a escolha profissional são acionados, produzindo a ritualização deste processo. O discurso escolar toma o discurso psicológico sobre o trabalho como justificativa para seu projeto. Assim, a necessidade de cursar uma graduação e ter um trabalho, “obrigações” colocadas aos estudantes, é suavizada pela veiculação de um saber que preconiza a possibilidade de que cada sujeito descubra em si próprio características afins a um tipo específico de trabalho, a uma área de conhecimento em particular. A escolha de um trabalho constituiria a “tradução” no mundo real de uma identidade, a concretização de uma essência humana e daí adviria felicidade e satisfação pessoal.

Quando o indivíduo descobre o que/quem ele deve ser, profissionalmente falando, ele se torna ainda mais docilizado e mais tolerante às práticas pedagógicas que o dirigem rumo à universidade. Ele sequer se indagará se é de seu desejo fazê-lo, pois seu desejo foi construído pelas práticas sociais e escolares que elaboram incessantemente um modelo de trabalhador “diplomado”. Aliás, se ele não conseguir identificar este desejo em si mesmo, sentirá que algo está errado com ele e procurará esta resposta junto a algum serviço especializado – seus colegas lhe dirão que isto “não é normal”, seus professores se preocuparão, seus pais pedirão ajuda... Assim se produz a normalização de indivíduos voltados para o trabalho.

O aluno compreende que se olhar profundamente para sua interioridade, esta lhe revelará as respostas que busca, a serem traduzidas em uma identidade laboral. Encontrar as respostas em vez de fazer perguntas parece ser a “ordem” que o discurso escolar estabelece aos estudantes. Mesmo que os discursos dos profissionais entrevistados deem conta de que é preciso deixar que os estudantes descubram com qual trabalho se identificam e que levem, para isso, o tempo necessário, esse discurso apenas apoia a ordem estabelecida. Vê-se que

nenhum profissional sugeriu, nas entrevistas, que um estudante que estivesse em dúvida quanto à escolha vocacional buscasse se informar sobre outras modalidades de prosseguimento dos estudos que não o ingresso no ensino superior. O estudante pode trocar de curso se não gostar da escolha que realizou, mas deve persistir seguindo o mesmo projeto de vida. Enfim, os discursos de sensibilidade diante da definição profissional, que defendem que é preciso dar ao adolescente todo o tempo de que ele precisa para escolher, apenas reforçam o “ter que escolher” e ter que constituir um espaço para si a partir do trabalho.

Enfim, o trabalho dita o andamento da escola média. No entanto, há um atravessamento social que define quais trabalhos são destinados aos diferentes setores sociais. Para o segmento de elite, estão destinados os trabalhos que demandam formação superior, que habilitam seus estudantes a profissões liberais ou a carreiras que apresentam remuneração superior a outros trabalhos “menos” qualificados. Os trabalhos “braçais” gozam de menos prestígio e são relegados às camadas populares. Fazer força e “usar a cabeça” constituem opostos em uma escala de valorização do trabalho. É interessante perceber como se fazem presentes resquícios históricos da constituição da escola secundária brasileira – esta “nasceu” da necessidade de preparar as elites para o ingresso no ensino superior e para o exercício de cargos diretivos e administrativos. É disso que se ocupa, a grosso modo, a escola de ensino médio particular.

Diante disso, nada mais legítimo e coerente do que eleger a preparação para o vestibular enquanto finalidade do ensino médio, pois é do futuro dos estudantes que se está cuidando. Para uma “melhor” preparação, é preciso estudar em uma escola privada, que, teoricamente, oferece mais chances aos estudantes na competição pelas vagas no ensino superior. Diante disso, a escola particular reforça o discurso que idealiza as carreiras de nível superior, tendo na competitividade para o ingresso neste nível de ensino uma “brecha” de atuação no mercado. Por que não se pode “comprar” serviços educacionais tendo em vista outras finalidades que não “reservar” um lugar social e garantir um patamar de rendimentos futuro? O que, afinal, dá valor à educação?

A este respeito, é preciso refletir sobre a mercantilização do ensino, sobre o atravessamento de práticas econômicas nas práticas pedagógicas. Deste modo, compreende-se que se a família paga pelo ensino médio, que é disponibilizado gratuitamente nas escolas públicas, ela tem direito a um ensino “melhor”, mais “forte”, mais qualificado. Assim, se a preparação para o vestibular é tomada como finalidade do ensino médio, a escola particular vai aderir à mesma sem qualquer hesitação, pois esta é a forma que constitui sua legitimidade e sua viabilidade econômica. O discurso vigente faz crer que só há razão em pagar por algo

disponível gratuitamente se for possível produzir, a partir daí, vantagens econômicas, como o ingresso no ensino superior público. Assim, a aprovação nos vestibulares mais concorridos constitui verdadeiro “fetiche” educacional. É frequente a interpretação de que os pais que escolhem uma escola particular para seus filhos têm uma preocupação patrimonial que lhes motiva – paga-se pelo ensino médio para que não seja preciso pagar pelo ensino superior. Mas por que as práticas econômicas constituem a única forma de dar sentido ao ensino particular?

Evidencia-se que, embora os professores demonstrem-se frustrados em alguns momentos por “não poderem” desenvolver junto aos estudantes alguns questionamentos que julgam pertinentes, os profissionais sintonizam-se com o discurso institucional que promove a preparação para o vestibular como especialidade da escola particular, lançando algumas objeções a este fato timidamente. A constituição discursiva do ensino médio pautada pelo vestibular encontra suporte em práticas não-discursivas relacionadas ao campo econômico e assim constitui-se uma “verdade” acerca do que a escola média particular deve se ocupar. É possível afirmar que a preparação para o vestibular constitui o próprio “trabalho” da escola média justificado pela habilitação ao trabalho que ela pode produzir.

Enfim, a preparação para o trabalho, o acúmulo de conhecimentos necessários ao exercício laboral e a aprendizagem de posturas pessoais e profissionais intimamente ligadas à disciplinarização, à organização pessoal, à pontualidade e ao reconhecimento das relações hierárquicas, constituem práticas discursivas que produzem um saber muito particular sobre as finalidades do ensino médio na escola privada. Se a escola particular precisa “gerar riqueza” para manter-se viável economicamente, ela precisa reproduzir os argumentos de que um bom ensino médio habilita os estudantes a ingressar em uma faculdade federal, pois isto tem valor mercadológico.

Depreende-se, portanto, que o ensino médio já é “automaticamente” o mercado de trabalho, de modo que outras dimensões do “ser” no mundo e outras formas de ver o mundo não são privilegiadas. O homem produtivo, que estuda, trabalha e cresce a partir do seu trabalho, acumulando valores concretos e simbólicos a partir disso, é o homem “docilizado”, que não “tem do que reclamar”, que tem sua potência subversiva enfraquecida justamente por poder “acessar” o que lhe cabe por merecimento enquanto cidadão, o que faz jus ao investimento que ele dedicou à sua educação. Este “modelo de homem” pouco provavelmente se sentirá convocado a discutir e problematizar a ordem social, já que ele aprendeu na escola que “todos temos o que merecemos”, que a cidadania se exerce a partir da inserção no mundo do trabalho, que nosso papel enquanto cidadãos é garantir nosso acesso aos bens que tornam a vida mais confortável. Além disso, este homem não se percebe como um ator social, pois foi

habilmente ensinado a fazer “leituras” sobre os fatos sociais, a constatá-los, mas não a problematizá-los. Nas aulas de geografia, por exemplo, ele precisou dedicar-se aos conteúdos da apostila que “cairiam” no vestibular, ele não se envolveu com a questão da pobreza em sua própria cidade, conforme exemplo do professor daquela disciplina, pois os conteúdos escolares já estavam determinados quando ele chegou à escola e o professor também nada pode fazer a este respeito, não pode “parar a máquina” para exercitar outra leitura de mundo. Sabe-se que a escola não pode “fugir” de sua função de dispositivo disciplinador dos corpos, pois foi para isto que foi criada. Contudo, ela pode refletir sobre que práticas de disciplina ela valoriza e que outras ela poderia implantar.

O que chama a atenção na produção discursiva do ensino médio na escola privada é justamente o silêncio em torno das possibilidades que se apresentam para esta etapa educacional – adere-se aos discursos instituídos sem lançar qualquer dúvida à verdade que estes prescrevem. Assim é possível compreender a maquinaria do controle discursivo – como um sujeito “produto” de determinado discurso pode apresentar questionamentos ao mesmo, se foi a partir daquele que seus modos de pensar e sentir se constituíram, se é aquele que constitui seu campo de ações? Talvez seja preciso que este sujeito passe por uma experiência que deixe em suspenso todas as verdades que o produziram. Neste sentido, cabe uma problematização acerca dos modos como os processos de formação de professores confirmam e legitimam os discursos instituídos, talvez visando igualmente tornar o futuro docente produtivo, adequá-lo às demandas de mercado, fazendo-o perder de vista que sua prática tem um alcance político, despotencializando e desqualificando saberes que poderiam colocar questões aos discursos hegemônicos.

7.2.2 Segundo recorte: vida, cidadania e conhecimento

Como vimos, a constituição discursiva do ensino médio porta relações com diferentes objetos de saber, entre os quais estão o trabalho, a vida e a cidadania. Neste tópico são apresentadas as delimitações oferecidas pelos discursos dos participantes para “a” vida e para “a” cidadania, além de serem discutidas as justificativas desenvolvidas para a busca de conhecimento na escola média.

Nos enunciados que vinculam o ensino médio à preparação dos estudantes para a vida, constatou-se que esta se relaciona com o exercício de um trabalho, que é considerado

como condição para felicidade pessoal. Outro aspecto desta ligação diz respeito a ações de proteção à vida, aos cuidados com o corpo, à prevenção do uso de substâncias e de acidentes de trânsito. Observa-se que as menções dos entrevistados aos cuidados com o ser humano visam à preservação de si mesmo, pois defende-se que cada um deve tomar conta do seu corpo e preservá-lo ao máximo. Não houve referências a ações de preservação da vida pensando na coletividade nos depoimentos apresentados. Aliás, quando a professora de história comenta as responsabilidades do adolescente que sai com o carro do pai e “mata” alguém no trânsito, sua pergunta logo recai sobre quem arcará com a responsabilidade por aquele ato e não sobre o fato de que alguém teve violado seu direito à vida.

Além disso, as estratégias de prevenção de riscos à vida preconizadas pela escola baseiam-se na aprendizagem racional de “conhecimentos” que seriam suficientes para que os jovens evitassem certas condutas. Para exemplificar, acredita-se que se o adolescente tiver acesso aos conhecimentos físicos e biológicos que explicam os danos desencadeados no corpo humano por uma colisão de automóvel em alta velocidade, ele acatará as leis de trânsito, pois estas não constituem “imposições”. Assim, todo o saber e toda prática que tiverem por base o conhecimento científico são considerados legítimos, o que contribui para a constituição de uma racionalidade pautada pela ciência. “Por trás” da lei, há uma explicação coerente para o comportamento que esta prescreve; então, devemos observá-la. Este argumento tem um “peso maior” na produção do respeito às leis do que o fato de que elas constituem o dispositivo social que assegura direitos coletivos.

Evidencia-se, portanto, o quanto o discurso escolar exercita, a partir do saber biomédico sobre o corpo, o investimento do mesmo por uma individualidade, cabendo a cada um a responsabilidade pelo cuidado de si. Assim, a negligência com o próprio corpo é considerada uma falta individual a ser sanada. Os alunos do ensino médio são orientados a cuidar de sua própria vida e não da dos demais, pois a cada um cabe a responsabilidade por si mesmo. Os discursos constituintes da escola média não se pautam pela coletividade, instalando, ao contrário, uma lógica de sucesso individual, estimulada, por exemplo, pela competitividade do vestibular. A individualização exacerbada com que a escola média compactua remonta aos processos de disciplinarização das subjetividades e do exercício contínuo do controle sobre as mesmas.

A busca pelo sucesso de projetos individuais incentivada pela escola “apaga” o sujeito de suas inserções na vida coletiva e produz a “individualização” de um conceito caracteristicamente social. Assim, a cidadania é compreendida como o acesso ao trabalho, o direito de escolher um trabalho que produza felicidade e a conscientização acerca dos direitos

e deveres de cada um. Esta conscientização, no entanto, restringe-se ao conhecimento dos códigos que regem a vida social: o que eu posso e não posso fazer e quais as penalidades a que vou ser submetido se infringir este código. Exercer direitos e evitar penalidades constituem, para este discurso, a cidadania. Ficar “esperto” para não “ser pego” fazendo algo errado parece ser mais importante do que refletir sobre como os códigos civis visam resguardar direitos coletivos.

A cidadania também foi equiparada à inserção no mundo do trabalho, de modo semelhante ao que se evidencia no texto legal em relação às finalidades do ensino médio. Será que o cidadão é apenas aquele que foi “incluído” no mercado de trabalho? E os que não foram “incluídos”, não são cidadãos? De que tipo de cidadania estamos falando, de uma “cidadania do incluído”? O trabalho é a única atividade da esfera social em que devemos nos preocupar em facilitar a inclusão dos estudantes? E a vida comunitária, as dimensões esportiva, cultural, artística, política? Ou o trabalho é a esfera social que mais diz respeito à clientela da escola privada, oriunda de classe média, que vê a escola como uma forma de conservar e conquistar um patrimônio?

E, diante disso tudo, para que devemos conhecer os conteúdos da escola média? Primeiramente, faz-se necessário conhecer o que “cai” no vestibular já que o primeiro compromisso do ensino médio na escola particular é firmado com o futuro do trabalho do estudante. Conforme descrito anteriormente, este critério institui um *ranking* de saberes necessários à escola média. O modelo de avaliação dos conhecimentos do vestibular deve ser aplicado na escola, ou seja, se as provas são conceituais, as aulas serão conceituais. Neste sentido, concretiza-se o modelo de aula centralizado no professor, enquanto os alunos devem ocupar-se de atividades que lhes permitam “gravar” os conhecimentos transmitidos. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento é algo acabado, estanque, pronto para ser consumido e não que constitui um processo do qual todos podem participar tecendo indagações, formulando problematizações. Assim, as operações do sujeito do conhecimento restringem-se à absorção deste para o dia em que ele precisará ser mostrado a público e medido a partir da atribuição de uma nota, produzindo uma classificação, posicionando o sujeito em algum lugar na lista de vagas para um curso superior.

No entanto, a vida sempre pede passagem no discurso escolar. Quando sentimos que este está se tornando muito voltado às lógicas das relações produtivas do capital, emergem enunciados que buscam suavizar esta “dinâmica”. Assim, há conhecimentos que devem ser abordados no ensino médio em virtude de sua aplicabilidade no cotidiano, de sua necessidade para a vida. Claro que esta justificativa também envolve os conhecimentos necessários ao

vestibular e ao mundo do trabalho, pois a vida é essencialmente produtiva, conforme constatamos. Além destes, são muito prezados os conhecimentos que promovem a proteção à vida, que operam como fundamento para que os sujeitos desenvolvam certos cuidados consigo mesmos, fazendo escolhas “saudáveis” segundo a racionalidade científica e evitando a exposição a riscos. É interessante perceber o quanto estes conhecimentos transmutados em práticas de cuidado de si vem justamente assegurar que a vida produtiva tenha continuidade. Assim, se o estudante souber como seu corpo funciona, vai cuidar melhor do mesmo, se ele souber como as “drogas” causam dependência e provocam danos ao organismo, ele vai evitá-las. A produção de uma relação do indivíduo com seu corpo implica, igualmente, a constituição de uma relação consigo mesmo, numa infindável circularidade – aprende-se a cuidar do corpo e a escrutinar a alma. Os discursos sobre a escola média também produzem cuidado de si e ocupam-se da formação moral dos indivíduos de modo a complementar os processos de subjetivação engendrados pelos processos educacionais. Sabe-se que, para Foucault, a objetivação de um saber sobre o homem produz subjetividades à medida que este administra a si próprio este saber e as técnicas dele decorrentes, exercendo uma colonização de si que se produz sem resistência, sem necessidade de força ou coação.

Por fim, pode-se fruir de certos conhecimentos a título de prazer pessoal. Mas onde está o prazer de aprender na escola média? Há prazer no modo como os professores descrevem suas aulas preparatórias para o vestibular? A dimensão lúdica e prazerosa do conhecimento é privilegiada na escola média ou a aprendizagem restringe-se a um modelo técnico de absorção, repetição, memorização e “comprovação”? Que efeitos são produzidos a partir dos modos como os conhecimentos apostilados são apresentados aos estudantes, em seu ordenamento lógico, racionalizado, e em sua cronometragem precisa? Há lugar para viver a alegria de conhecer neste modelo escolar? Há espaço para os estudantes se surpreenderem com suas condições de produzir conhecimento, para exercitarem sua criatividade? Ou ir à escola constitui uma atividade enfadonha a que todos devemos nos submeter, sempre em nome de uma “rica” vida a ser conquistada futuramente? Por que a escola “anestesia” os corpos que poderiam fazer com que cada indivíduo se lançasse a uma jornada de enriquecimento pessoal a partir do conhecimento? Por que a escola média ignora o prazer de viver o presente tendo sempre em conta as perspectivas futuras? Mesmo constituindo um dispositivo disciplinador por excelência, seria possível articular discursos e práticas não tão individualizantes?

Estas práticas pedagógicas individualizantes produzem subjetividades autocentradas, orientadas por uma racionalidade técnica e científica que fixa os valores de referência para a

vida. A vida “vale” enquanto é produtiva e a educação, em consequência, deve favorecer este aspecto: formar indivíduos produtivos, porque disciplinados, voltados a seu desenvolvimento individual, submetidos, desta forma, às lógicas do sistema capitalista. O discurso que produz o ensino médio não vê o grupo, a classe, a coletividade – apenas o indivíduo. As relações sociais não são tomadas como objeto de problematização e não se exercita o pensar coletivamente. Cada um deve pensar e agir sobre si de modo a “conquistar” o sucesso que lhe cabe. Assim, realiza-se a docilização dos indivíduos, conforme Foucault alerta. Desmobilização política e moldagem dos sujeitos às necessidades do capital são especialidades da escola média, portanto.

7.2.3 Terceiro recorte: que leis instituem o ensino médio?

Um aspecto a ser discutido a respeito da produção discursiva do ensino médio refere-se aos modos segundo os quais a legislação para esta etapa educacional é contemplada. Assim, é surpreendente perceber que o texto legal é praticamente negligenciado pelos professores entrevistados, que julgam deter experiências e conhecimento suficientes para amparar sua prática pedagógica, não apresentando necessidade, portanto, de reportar-se às diretrizes oficiais. Deste modo, cabe a seguinte indagação: que leis são essas que constituem o ensino médio? Tudo faz crer que os discursos que produzem um saber sobre o ensino médio são tão fortemente articulados por práticas discursivas e práticas não-discursivas que prescindem do amparo legal. Assim, pouco importa se a prática pedagógica se aproxima ou se distancia dos preceitos legais para esta etapa educacional. O mais importante é que elas se afinem aos discursos institucionais que tornam válidas e legítimas certas perspectivas para a escola média. Isto parece ocorrer com a preparação para o vestibular, concebida como a finalidade principal do ensino médio para os professores entrevistados. Mesmo que a legislação contemple a preparação para a continuidade dos estudos como finalidade da escola média, esta continuidade não precisa restringir-se à busca por uma graduação.

Assim, parece haver outras “leis” regendo a produção de um saber sobre o ensino médio, especialmente relacionadas a práticas sociais e econômicas e a saberes que as reconhecem e as legitimam. As lógicas que produzem o ensino médio na escola privada não são necessariamente aquelas preconizadas pelo texto legal, mas aquelas provenientes de saberes constituídos e valorizados por sua afinidade com a formação de sujeitos produtivos e

dóceis. O saber sobre o ensino médio na escola particular produz uma “privatização” das individualidades e das práticas escolares, pois os aspectos coletivos da formação pessoal não estão presentes nas formações discursivas descritas. De modo semelhante, a lei, enquanto defesa de uma prática coletiva, enquanto texto de referência para todos os segmentos educacionais, é ignorada.

A legislação, que propõe quatro finalidades para o ensino médio, não é citada pelos professores entrevistados, que veiculam um saber sobre o ensino médio sem muita relação com o conteúdo legal. Mesmo que os participantes tenham mencionado finalidades que coincidam com aquelas propostas pela legislação, eles não o fizeram valorizando este aspecto. O saber constituído sobre o ensino médio passa principalmente por aquelas finalidades que se convencionou relevantes para a escola particular, um saber de que o professor se apropriou quando passou pela experiência estudantil e profissional, um saber “adquirido” pela experiência, cuja problematização provavelmente não foi empreendida durante a graduação a partir de referenciais teóricos e legais para o ensino médio. Observa-se que o ingresso do profissional no campo educacional da escola média significa a adesão aos discursos vigentes, a reprodução dos mesmos, mesmo quando a condição de “professor” lhe permitiria indagar-se sobre sua prática ou constituí-la de modo não exclusivamente pautado pelo vestibular.

Outro aspecto que merece atenção é o fato dos professores justificarem não conhecer o texto legal, mas trabalhar “do seu jeito”. É importante destacar que não se realiza a defesa do texto legal enquanto parâmetro para as finalidades do ensino médio, apenas questiona-se que saber é produzido no contexto da escola privada que ignora o regramento público da educação. Se não é o atendimento dos quesitos legais que justifica a legitimidade da prática pedagógica no ensino médio, que outro discurso o faz? Por onde circula o poder que legitima o saber sobre o ensino médio, já que este não é prioritariamente o poder estatal?

Considerando que algumas concepções sobre o ensino médio defendidas pelos entrevistados não se afastam daquelas presentes no texto legal, infere-se a respeito da existência de um regime discursivo produzindo verdades educacionais que é legitimado pelo aparato legal. Podemos identificar, a este respeito, a relação entre cidadania e trabalho e a legitimação das demandas do mundo produtivo enquanto referências para o processo educacional. Evidenciou-se, no tópico que desenvolve a análise crítica da reforma do ensino médio, que esta transformou o “trabalho” em um fundamento para a educação. No entanto, o texto legal defende “uma autonomia educacional (em relação ao mundo produtivo) sem precedentes”, já que as competências necessárias à capacitação para o trabalho são as mesmas a serem almejadas e desenvolvidas pelo processo educacional. Autonomia ou completa

submissão? Já o humanismo introduzido no texto legal, que poderíamos supor “equilibrar” a formação instrumental voltada para o trabalho, nada mais faz do que “suavizar” a produção do discurso escolar a partir da perspectiva da inclusão social via trabalho. Trata-se da convocação de saberes das ciências humanas de modo a refinar as estratégias de controle sobre os indivíduos, de modo que estes não percebam sua manipulação pelas lógicas produtivas, submetendo-se voluntariamente às mesmas em nome de seu aprimoramento. É por isso que Foucault afirma que as relações de poder não restringem as ações humanas, mas as produzem a partir de regimes de saber reconhecidos como verdadeiros. Entre os saberes que objetivam o “humano” e que se fazem presentes no texto da legislação estão a “estética da sensibilidade”, “a política da igualdade” e a “construção de identidades”.

Segundo o texto legal, a educação deve possibilitar que o “pleno desenvolvimento humano” possa se desenrolar. Este estudo indica que o homem “pleno” de que a escola média se ocupa em formar é o indivíduo que porta as condições necessárias à sua inserção nas relações produtivas. Os preceitos educacionais desenvolvidos sob a consigna de “política da igualdade” fazem referência ao reconhecimento dos direitos humanos e à participação do cidadão na vida civil, compreendida como valorização das atitudes responsáveis. Depreende-se, novamente, que o conceito de cidadania é trabalhado de modo a promover uma adequação dos indivíduos aos códigos civis, a partir do desenvolvimento de condutas responsáveis, e não de modo a articular uma participação política efetiva, individual e coletivamente.

O desconhecimento da legislação por parte dos professores do ensino médio entrevistados deve nos fazer refletir sobre a desvinculação dos projetos educacionais da escola particular das problemáticas sociais e da vida coletiva. É como se o saber que produz o ensino médio nestas circunstâncias tivesse tanta força e fosse tão legitimamente aceito, que prescindisse de amparo legal – ele já é “verdadeiro” por si, pela perpetuação e estabilidade que lhe caracterizam no tempo, pelo “sucesso” que as práticas pedagógicas vigentes produzem. De todo modo, o discurso legal e a constituição do ensino médio na escola privada se aproximam em “conteúdo”, pois veiculam concepções semelhantes de trabalho e cidadania, por exemplo. Assim, o regime discursivo sobre o ensino médio constitui-se a partir do prosseguimento dos estudos, da capacitação dos estudantes para o trabalho, do exercício de cidadania como obediência civil e acesso ao trabalho e da compreensão dos preceitos científicos que orientam os processos produtivos. Enfim, o viés produtivista e personalista permeia os discursos sobre a escola média.

O saber sobre o ensino médio se legitima, portanto, de modo independente à legislação, sustentando-se por um outro grupo de saberes: os científicos. Estes têm o ser

humano como seu domínio e exercem seu saber sobre ele. A lei parece ser o texto que vem, sempre com atraso, descrever o que as ciências já descobriram. Assim, são os saberes científicos sobre o homem – corpo e psiquê – que “legislam” o ensino médio. Estes já se encontram introjetados nos atores educacionais de tal sorte que a legislação não encontra espaço ou relevância.

7.2.4 Quarto recorte: os adolescentes e o tornar-se adulto

Evidenciou-se um discurso sobre a adolescência que a toma como um período de transição da infância à adultez vivenciada ora como uma “doença temporária”, ora como “a melhor época da vida”. Assim, constata-se um discurso ambíguo em relação a como os adolescentes são e ao que precisam diante do que “são”. Produz-se certa infantilização dos estudantes de ensino médio, que são vistos como “muito novinhos” para escolher, imaturos, desorientados, “perdidos” entre tantos livros e apostilas. Estes aspectos “convocam” os professores e a escola a proporcionar-lhes uma formação integral que, conforme descrita nos depoimentos, assemelha-se a um acompanhamento quase “tutelar”.

Assim, é preciso mobilizar um “arsenal” de práticas e instrumentos para dar conta desta adolescência “perdida”, já que os alunos são considerados sujeitos sem rumo ou referências, que não conhecem a si mesmos, carecendo de uma identidade e necessitando dos serviços especializados. Diante desse discurso constitui-se a prática de psicólogos ou coordenadores pedagógicos na escola, já que se difunde a ideia de que os adolescentes precisam de atendimento especializado para não permanecerem “errantes”. Pode-se exemplificar este aspecto a partir da expectativa que paira sobre os jovens de que realizem sua escolha vocacional ao término do ensino médio, seguindo a “norma” de que o ingresso no ensino superior constitui o autêntico projeto de vida. Haveria algum espaço escolar que pudesse suspender todas essas verdades sobre adolescência, trabalho e felicidade e que propiciasse um momento de invenção de si em lugar de produzir esta conformidade a certos “padrões” de vida?

Ao mesmo tempo, evidenciam-se discursos que propõem que os adolescentes estão conscientes da necessidade de estudar para o vestibular, que precisam de aulas preparatórias e que exigem que a escola cumpra todos os conteúdos requisitados pelo exame, não tendo razões para permanecer na mesma caso não tenham suas demandas atendidas. Este

adolescente “adultizado” é muito prezado pelos professores, constituindo o “modelo” ao qual todos deveriam aderir. É interessante perceber que a conduta “adolescente” valorizada é aquela produzida pelos discursos que dão sustentação ao ensino médio na rede particular: ter emprego é o modo de ser feliz e ter uma graduação é desenvolver a “empregabilidade”. Diante disso, o que cabe ao adolescente fazer? Levar “a sério” os estudos preparatórios para o vestibular, pois assim estarão no “caminho certo”. E o que cabe à escola oferecer? Um ensino que possibilite este caminho. Assim, o adolescente “modelo” para os professores é aquele que (re)produz o sistema de produção capitalista nos bancos escolares, ou seja, aquele que se dedica ao “consumo” de conhecimento, estudando não pelo prazer de conhecer, mas para ser aprovado no vestibular.

Outro aspecto a considerar é a necessidade de “colocar limites” aos adolescentes e de exigir-lhes comportamentos adequados ao ambiente escolar, sem “apressar” exigências do mundo do trabalho. Cabe indagar a que tipo de “limites” este discurso se reporta, pois há a compreensão de que todo adolescente precisa deles. Evidencia-se, neste aspecto, traços dos discursos psicológico e psicopedagógico requisitados, possivelmente, para dar conta da indisciplina escolar. É importante pensar como estes “limites” parecem ser exercitados de modo a “enquadrar” os adolescentes ao “modelo padrão” constituído discursivamente pelos professores: o estudante que dedica-se aos estudos de nível médio com avidez, a fim de ser capaz de aprovar em vários vestibulares. No entanto, os limites devem ser colocados a partir do exercício da “autoridade suavizada” dos professores, conforme descrita no capítulo anterior. Assim, o processo de formação do adolescente tendo em vista sua preparação para aquilo que os professores julgam ser seu “futuro” é realizado de forma branda, com o mínimo de confrontação, num ambiente que combina proteção e exigência. A indisciplina, por sua vez, é vista como um sintoma passageiro da adolescência, que desaparecerá na vida adulta. Vale recordar a frase da professora de química, que afirmou que “Os bons hoje já foram ruins um dia” e que vale a pena fazer algumas coisas que nos são impostas, pois estaremos nos tornando “bons”. Assim, todos já foram indisciplinados, mas o mundo escolar ensina o caminho para que todos se tornem pessoas produtivas.

Este aspecto também se verifica no enunciado que constitui a escola como o lugar em que se pode errar, pois esta tem como atribuição corrigir os erros. A partir de qual referencial se julgam o que são “acertos” e “erros” no ambiente escolar? Seriam consideradas “erradas” as posturas que não favorecem os estudos para o vestibular como prioridade dos adolescentes? E o discurso da “carência” inerente aos adolescentes, pela suposta dificuldade familiar em que vivem. O que este discurso produz? É possível perceber que estes discursos

corroboram para o desenvolvimento de práticas escolares que assumem ainda mais o “governo” destes indivíduos, já que os adolescentes “perdidos” e “carentes” encontrarão na escola e nos professores a disponibilidade de mostrar-lhes os rumos e corrigir-lhes os erros. Por outro lado, os adolescentes que já estão bem “focados” no vestibular, que dispensam este “socorro”, são constantemente informados de que estão no caminho certo. Assim, a “manipulação” dos indivíduos para que vivam suas vidas a partir de determinados preceitos é muito suave e praticamente invisível, pois não se efetiva a partir da coação, mas a partir do estabelecimento de discursos que produzem modos legítimos de ser. Assim, a escola cumpre a função de formar indivíduos, colocando-os em “uma (mesma) forma”. O discurso dos professores evidencia a permanência da função disciplinadora das práticas pedagógicas. Cabe ainda ressaltar que se produz certa patologização das dúvidas dos adolescentes que, ao invés de serem consideradas como uma experimentação de diferentes modos de ser, são vistas como algo que deve ser “corrigido”, orientado a condutas consideradas adequadas.

De que forma os discursos que proferimos e legitimamos como verdadeiros em relação à adolescência contribuem para os adolescentes serem como são? Será que a escola escuta o adolescente ou o encaixa em um formato prévio tido como tipicamente adolescente? De alguma forma, repensar o ensino médio requer repensar a própria adolescência, já que o discurso escolar assume certa compreensão da mesma e estrutura suas práticas a partir desta “essência adolescente”. A existência de uma essência adolescente parece ser dada como certa pelos saberes “psi” que impregnam o discurso dos professores, de modo que ignora-se por completo o fato de que ela é produto de um contexto sócio-histórico. A ambiguidade do adolescente não é considerada como uma expressão do seu processo de crescimento, mas como uma “falha” deste desenvolvimento. Os professores estão tão mergulhados nos saberes sobre a adolescência provenientes dos discursos “psi”, misturados com concepções do senso comum, que não percebem a emergência e produção das características de uma adolescência contemporânea.

7.2.5 Quinto recorte: a docência no ensino médio

Embora em alguns momentos a docência no ensino médio tenha sido constituída a partir do ato de “ensinar”, observou-se uma persistente produção da mesma enquanto ato educativo, a partir de uma preocupação constante com o “lado humano” dos estudantes, com

suas necessidades de uma formação para a vida. Assim, produziu-se o dilema “ensinar *versus* educar”, que constroi a compreensão de que a tarefa escolar é originalmente o ensino. No entanto, o discurso que produz a fragilidade adolescente e a dificuldade das famílias em prover-lhes suas necessidades afetivas e emocionais faz crer que os professores devem “assumir” algo mais do que a tarefa de ensinar. Isto demanda da escola um papel de cuidado e tutela dos “menores”.

A família dos adolescentes é descrita como incapaz de compreender seus conflitos, o que a desautoriza e a exclui do processo educacional no ensino médio. Aliás, a família não é considerada uma aliada neste processo, de modo que este distanciamento parece produzir-se a partir da repetição de um discurso “especializado” sobre educação que relega ao grupo familiar um lugar de marginalidade por não “saber” sobre seus filhos adolescentes. Esta persistente desqualificação da família quanto à sua capacidade de educar seus filhos parece relacionar-se à emergência de saberes científico-pedagógicos que afirmam que o melhor a fazer é deixar os filhos na escola e que esta se encarregará de educá-los. Contudo, quando a escola falha neste processo, a família é responsabilizada.

A incoerência destes discursos contribui para a imagem descrita pelos profissionais do adolescente sem referenciais adultos. A culpabilização da família pelas dificuldades educacionais se produz justamente para que as práticas não sejam questionadas, pois a família constitui a “peça mais solta” entre todos os atores educacionais, o que protege a escola, o professor e a prática pedagógica do questionamento crítico. A constituição deste lugar marginal para a família na educação de seus filhos se deve à sua indisponibilidade, já que esta encontra-se demasiadamente envolvida com o trabalho. Os pais trabalham demais, afirmam os professores. Ora, é para este mundo do trabalho que os professores querem enviar os adolescentes, para que se tornem adultos e talvez se comportem como seus pais. Não é interessante como os mecanismos se ajustam uns aos outros e não há uma problematização desses discursos?

Ao mesmo tempo em que educar os adolescentes parece ter sido uma demanda imposta aos professores, algo que dificulta seus trabalhos de ensino, estes profissionais sentem-se especialmente recompensados ao perceber que participaram, de alguma forma, da “vida” dos estudantes, orgulhando-se disto. Assim, são recorrentes os enunciados que dão conta de que um professor jamais deixa a seus alunos somente os ensinamentos relativos à sua disciplina – sempre se produzirá, na relação entre professor e aluno, algo além do que os papéis de ensinante e aprendente supõem. Disso decorre o discurso de que a relação entre os

atores escolares deve deixar de ser “impessoal”, para que se favoreça a troca de experiências, para que os professores deixem aos estudantes seus “exemplos de vida”.

Evidencia-se, nos depoimentos apresentados, um traço dos discursos psicológicos que valorizam os componentes afetivos e interpessoais no contexto escolar. Estes discursos também são identificados no texto legal para o ensino médio, especialmente sob a consigna “estética da sensibilidade”. Na questão da construção da docência, estes aspectos contribuem para suavizar a marcante “instrumentalização” de conhecimentos para o vestibular que a mesma deve promover, tanto para professores quanto para estudantes. É como se a assunção deste modo de ser professor constituísse uma maneira de responder às críticas educacionais às práticas conteudistas da escola média. Por seu turno, o “cuidado” que o professor tem com seu aluno produz a homogeneização de condutas e a normalização dos indivíduos, pois conhecer cada sujeito especificamente permite o controle de seus comportamentos em direção a modos de ser considerados adequados. Se na relação com seu aluno o professor observar alguma conduta inadequada, este recorrerá à ajuda de especialistas de modo a normalizá-la. É importante observar também a individualização dos sujeitos docentes, já que o professor aparece isolado em seu fazer diário, o que nos faz pensar sobre a ausência de um “corpo docente”. Seu ritmo de trabalho, que envolve lecionar em vários lugares e que lhe priva de um processo de formação continuada, o torna praticamente uma engrenagem na máquina de ensinar. Contar sua vida para os alunos, humanizar-se aos olhos destes, talvez seja uma possibilidade de subjetivar-se.

É preciso ter conhecimento para ser professor, mas é preciso, principalmente, aproximar-se dos alunos de modo a exercer uma autoridade não marcada pela rigidez. É interessante pensar que os professores se colocam no lugar dos pais, mas com a vantagem de possuírem um distanciamento afetivo dos alunos que os permitiria tomar decisões mais acertadas. Entre as atribuições dos professores diante de seus alunos está a “vigilância” para que estes não se envolvam em problemas extra-classe. Assim, compreende-se que certos comportamentos dos estudantes podem sinalizar um “pedido de socorro” da parte dos mesmos, que o professor deve ser hábil para perceber. Depreende-se disso que os profissionais devem buscar um conhecimento “psi” que lhes instrumentalize nesta “observação” dos comportamentos e compreensão dos mesmos enquanto sinalizadores de uma situação de risco. Assim, a escola tem potencializada sua ação de mecanismo disciplinador e produtor de individualização.

Esta vigilância do professor junto a cada um de seus estudantes faz lembrar o exercício do poder pastoral, definido por Foucault (1995) enquanto forma de poder ao mesmo

tempo individualizante e totalizadora. A semelhança da produção discursiva da docência com a descrição foucaultiana do poder pastoral é evidenciada justamente pelo cuidado com cada indivíduo em particular, o que demanda que o professor conheça a todos e a cada um em profundidade. Assim, são produzidas verdades individuais a partir da administração de técnicas de si como a confissão. Por fim, o exercício do poder pastoral visa às práticas de governo de si, à estruturação do campo de ação dos sujeitos a partir de sua aderência às verdades humanas. Assim, os estudantes são dirigidos à formação superior, ao trabalho e a um modo de vida estritamente individualizado, ocupando-se sempre de si próprios, consumindo todos os saberes e técnicas que lhes prometem aprimoramento pessoal, perdendo de vista a possibilidade de constituir outros modos de existência.

A possibilidade de mudança social foi mencionada como um “sonho” que alimenta a docência. No entanto, esta mudança circunscreve-se à possibilidade de contribuir para que cada indivíduo possa ocupar seu lugar no trabalho, na sociedade e na família. Além disso, insistiu-se na condição humana do professor, que precisa ser escutado em suas dúvidas e angústias, que precisa de apoio e que é demasiadamente exigido pelos planejamentos escolares e pela necessidade do aluno “tirar nota”. Assim, evidencia-se a ação dos mecanismos disciplinares sobre os próprios profissionais, que, “tendo” que fazer o que se espera deles, não podem reinventar-se e constituir práticas pedagógicas alternativas aos discursos educacionais homogeneizantes.

Assim, deve-se pensar acerca da possibilidade de constituição de “linhas de fuga” na produção discursiva do ensino médio, devolvendo ao corpo docente a possibilidade de reinventar sua prática sem ter que atender exclusivamente os requisitos do vestibular. Embora haja um discurso que sustente que a preparação dos estudantes para o vestibular é o dever dos professores de ensino médio, há reflexões que contrapõem a ideia de que os professores devem ser “passaportes” para o ingresso no ensino superior.

O discurso que produz a atividade docente enquanto vocação, a partir da ideia de que professores desempenham, por vezes, o papel de “pais” de seus alunos, ensinando e cuidando de todos eles, contribui, em parte, para a ausência de problematização acerca das práticas educacionais. Aceitar o chamado vocacional pressupõe não poder ser crítico e contribui para que não se busque aperfeiçoamento profissional. É importante ressaltar a ausência de menções a referências teóricas ou legais no discurso do professor sobre sua prática - parece que esta se constitui a partir de sua experiência e a partir dos discursos compartilhados pela sociedade acerca do que é educação, trabalho, cidadania, felicidade... A docência vocacional contribui para manter os professores submetidos aos discursos em circulação: para ser professor de

ensino médio é preciso promover uma boa preparação para o vestibular, por exemplo. Enfim, a constituição da docência como vocação legitima o lugar ocupado pelo professor na contemporaneidade, poupando-lhe de refletir sobre si mesmo e de se reconstruir como subjetividade. O docente que se questiona sobre sua prática é visto como alguém que tem problemas quanto à sua escolha profissional e que, portanto, deveria deixar de ser professor.

Conclui-se que os professores entrevistados apresentam-se sujeitos aos discursos vigentes em nossa sociedade acerca de como deve ser o ensino médio, das prioridades que este deve atender com vistas ao ingresso dos adolescentes na vida adulta. É destes discursos que eles retiram a legitimidade de seu fazer. No entanto, esta sujeição não é completa, embora haja inúmeros mecanismos em operação coagindo as resistências ao regime discursivo vigente. É preciso, portanto, indagar sobre a possibilidade de constituir discursos que possam “produzir” práticas educativas não apenas normalizadoras, mas que façam emergir novas formas de existencialização.

7.3 DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DOS EFEITOS DE SUBJETIVAÇÃO

Após a descrição dos objetos de saber implicados na produção discursiva do ensino médio, como trabalho, vida, cidadania, conhecimento, adolescência e docência, é possível articular uma reflexão acerca de como estes saberes tomam forma em práticas, constituem as ações dos atores educacionais, determinam o que deve ou não ser feito. É fundamental, neste momento, retomar que as práticas discursivas, para Foucault, têm justamente este efeito: o de recortar campos de possibilidade para as ações dos indivíduos, de definir a legitimidade destas. Assim, não serão consideradas legítimas as práticas que não se constituírem a partir das possibilidades discursivas em circulação. Diante disso, vale refletir sobre como os discursos sobre o ensino médio abrem ou fecham possibilidades para as ações educacionais.

É interessante perceber a coexistência de formações discursivas que contribuem para que certos discursos sejam indefinidamente repetidos, legitimando-se: o discurso que produz o adolescente infantilizado não lhe confere espaço para ser partícipe do processo educacional e introduzir uma diferença, um estranhamento no discurso pedagógico; o discurso que produz o adolescente adultizado lhe posiciona de modo a querer ascender a este mundo adulto a partir da adesão completa ao modelo preparatório para o vestibular, não lhe conferindo tempo e

espaço para pensar sua escola e sua educação; o discurso que posiciona a família em um lugar de “não saber” não a convoca para a discussão sobre as potencialidades de que a educação média deveria ocupar-se de desenvolver nos estudantes; o discurso de que o trabalho é o reduto máximo de realização humana relativiza o valor da fruição de outras experiências como a arte, o exercício da cidadania, a vida em coletividade; o discurso de que o trabalho digno é aquele exercido após a graduação produz uma educação que visa prioritariamente ao ingresso no ensino superior; o discurso de que os referenciais legais são pouco aplicáveis na prática contribui para que o discurso pedagógico vigente seja preservado de questionamentos; o discurso da profissão docente enquanto vocação contribui para que o professor faça “o que se espera dele”, aderindo aos discursos educacionais sem produzir indagações, sem se posicionar criticamente neste processo. Assim, evidencia-se um discurso naturalizado que produz o ensino médio, uma formação discursiva cristalizada que confere parâmetros para a compreensão da realidade educacional que, embora arbitrários e historicamente situados, são legitimados pela produção discursiva vigente.

Estes discursos constituem o referencial para a ação dos sujeitos, pois, parafraseando Gregolin (1988), os saberes em circulação constituem princípios de “aceitabilidade” de proposições, fixando os discursos verdadeiros. Orlandi (1988) complementa que, uma vez estabelecido um campo de saber, este passa a gerar práticas, de modo que a transformação das práticas depende da mobilidade deste campo. Assim, como se produzem as práticas pedagógicas a partir do saber sobre o ensino médio na escola particular? Estas se produzem a partir da estruturação do campo de ação dos sujeitos que os saberes tidos como legítimos e repetidos fixam – o estabelecimento do “substrato inteligível” para as ações, conforme Foucault (1994) enuncia.

Assim, se os discursos dão conta de que a finalidade propedêutica do ensino médio é sua prioridade, deve-se adotar toda sorte de dispositivo para atendê-la, evitando “perdas de tempo”, selecionando conteúdos, avaliando a qualidade escolar tendo em vista o atendimento das exigências dos processos seletivos, normatizando indivíduos que provoquem alguma resistência a este fazer. Assim, constitui-se uma rede de práticas que podemos denominar “tecnologias”, no sentido foucaultiano, já que englobam toda sorte de ações e de recursos sistematicamente organizados tendo em vista um fim específico, racional e legítimo.

Identificou-se que o objeto discursivo mais valorizado em termos da fixação de referências para a escola média é o “trabalho”, de modo que é o atravessamento das questões econômicas e produtivas e das formas segundo as quais os sujeitos devem posicionar-se em relação a elas que contribui para a formulação de um saber sobre o ensino médio voltado à

graduação. Outros objetos são vislumbrados, mas frequentemente articulados às questões do trabalho, como a “vida” e a “cidadania”. Evidenciou-se que esta é muitas vezes compreendida como a conquista de um trabalho e como a liberdade de cada indivíduo escolher o trabalho com que mais se “identifica”, ao mesmo tempo em que a “vida” é feliz quando produtiva.

Quais são os efeitos de subjetivação destes saberes e das práticas decorrentes dos mesmos? Não resta dúvida de que produzem-se subjetividades autocentradas, motivadas pela busca incessante de seu aprimoramento pessoal e profissional, ou seja, pela realização de projetos de vida individualizados. Assim, estes processos favorecem a constituição do espaço privado como o único que diz respeito aos sujeitos, produzindo a culminância da individualização dos mesmos enquanto modo de ser. A coletividade não é um espaço que faça sentido para estas subjetividades, uma vez que evidenciou-se a completa individualização do processo de ensino e aprendizagem: não há qualquer menção ao grupo, à classe, ao coletivo, ao corpo docente. As menções à sociedade são frequentes no sentido de que almeja-se, ao final do processo educativo, que os egressos da escola média conquistem seu lugar social, lugar predestinado devido à sua condição social e econômica, conforme pudemos evidenciar.

Produz-se, deste modo, uma incessante individualização dos sujeitos e há um aperfeiçoamento constante das estratégias de controle sobre os mesmos. Promove-se a manutenção da ordem social, já que as “individualidades” formadas pela escola média apenas se dedicarão a assegurar a si próprias certas prerrogativas, desinvestindo, em consequência, os direitos sociais. Quem goza das benesses do sistema do capital estará menos inclinado a questioná-lo, a ocupar-se das questões de desigualdade social ou da universalização dos direitos. Trata-se da cidadania do incluído, descrita no capítulo anterior.

É importante observar como as práticas escolares vêm corroborar as constituições subjetivas calcadas em um saber sobre a “identidade” dos sujeitos. O atravessamento do saber “psi” no discurso escolar é marcante e justifica toda sorte de dispositivos que se proponham aprimorar as individualidades. Se o discurso escolar fosse indagado a respeito dos modos segundo os quais produz subjetividades, se ele pudesse “se ver” enquanto um dispositivo produtor das mesmas, uma maquinaria que produz modos de ser no mundo e não que aprimora supostas essências humanas, seria possível provocar a emergência de um estranhamento a este discurso?

Esta questão nos remete à formação de professores, aos modos como a educação é constituída discursivamente nos cursos de licenciatura, pois, aparentemente, veiculam-se discursos que enfatizam os aspectos progressistas das práticas educacionais, as oportunidades constituídas a partir destas no mundo do trabalho e o desenvolvimento de uma vida produtiva,

o que torna estas práticas desejáveis. No entanto, se os profissionais em formação fossem desafiados a pensar sobre os modos de ser que este sistema educacional produz, se pudessem perceber a si próprios como participantes ativos de processos de sujeição do homem a saberes que capturam sua atuação política e circunscrevem a potencialidade de seu pensamento a uma perspectiva individualista, como se sentiriam a respeito de suas práticas?

Assim, embora tenha se evidenciado um saber sobre o ensino médio estabilizado e compartilhado pelos depoentes, sustentado por práticas de ordem social e econômica, cujas forças são marcantes, cabe indagar sobre as possibilidades de “dessujeição” dos professores a este saber, a fim de que outros fluxos possam ser despertados e “visualizados” como perspectivas igualmente legítimas à educação de nível médio. Isto faz lembrar o desafio que Foucault (1995) nos coloca de que não busquemos descobrir quem somos, mas que recusemos o que nos tornamos.

Em outras palavras, o desafio a se enfrentar é “promover novas formas de subjetividade, recusando o tipo de individualidade que nos foi imposta durante séculos” (FOUCAULT, 1995, p. 220). Colocar em questão a produção de individualidades engendrada pelo discurso escolar requer que os profissionais retirem a camada de “verniz” que faz brilhar o resultado das práticas do ensino médio – profissionais bem-sucedidos e felizes, exibindo seus empregos e suas conquistas a partir de sua inserção no mercado de trabalho – para que se possa questionar a serviço de quê somos levados a crer que esta formação é o que de melhor podemos almejar.

Neste sentido, é possível acreditar que se for autorizado aos sujeitos problematizar o saber sobre o ensino médio nos processos de formação de professores, outras possibilidades discursivas, outras práticas e outros efeitos de subjetivação poderão se efetivar. É o que Carvalho (2008) nos ajuda a compreender ao afirmar que mesmo que haja sempre uma norma em circulação, “(...) um sistema estratégico de sujeição existente em qualquer instituição” (p. 149), quando o sujeito se movimenta nesta realidade, colocando-a sob questionamento, já se produz “(...) a condição primeira para a constituição de um outro movimento” (p.149). O autor prossegue afirmando que se a submissão aos discursos vigentes confere ao sujeito sua legitimidade, a indagação acerca destes discursos favorece “a libertação do sujeito em favor de outra subjetividade” (CARVALHO, 2008, p. 149).

É importante considerar que a problematização dos saberes educacionais deve ser produzida não apenas pelos professores, mas por todos os profissionais cujos discursos produzem uma verdade sobre o homem. Cabe destacar a importância de que psicólogos e pedagogos também sejam confrontados com as produções de subjetividades que seus

discursos e práticas favorecem. Observa-se que nenhum saber pode ser considerado libertador ou opressor por si só, mas a todos é preciso colocar a questão: que modos de ser este saber produz? Com que forças compactuam: forças de sujeição ou de abertura a modos de existência criativos?

Assim, faz-se necessário indagar sobre o governmentamento dos sujeitos que os discursos constituintes do ensino médio engendram. O controle das condutas humanas não se produz, portanto, de forma coercitiva, mas a partir de uma racionalidade compreendida por Foucault (1988) como estritamente política, uma vez que se relaciona com outras formas de realidade, a saber, “processos econômicos, sociais, culturais e técnicos” (FOUCAULT, 1988, p. 827). Como vimos, a elitização do ensino médio marca a posição de que os saberes especializados são socialmente destinados às classes sociais altas, que, deste modo, mantêm suas prerrogativas. Compreende-se, a partir disso, como a prática pedagógica fundamenta-se em processos discursivos dos campos social e econômico, estabelecendo-se de modo a favorecer a manutenção da ordem social, apresentando, por conseguinte, um efeito político que não pode ser negado.

Outro aspecto do governmentamento produzido pela escola média se refere à iniciação dos estudantes em um certo regime político de “verdade”. Assim, o conhecimento científico é cultuado e reificado como o saber verdadeiro por excelência, cujas consequências para a vida são especialmente benéficas. No entanto, este conhecimento é trabalhado de modo mecânico pela prática preparatória para o vestibular, de modo que ele constitui uma “credencial” para os estudos em nível superior, garantindo o acesso dos estudantes a certo patamar social e econômico. A repetição das informações e a forma como estas são encadeadas de modo a tornarem-se “aproveitáveis” neste modelo educacional constitui uma relação de consumo com o conhecimento, não privilegiando o questionamento acerca de sua produção sócio-histórica, tampouco do seu efeito em termos da materialização de práticas e de fabricação de modos de ser.

Esta relação com o conhecimento se perpetuará, ao longo da vida de cada um, de modo que cada indivíduo reforçará a política de verdade instaurada, constituindo uma circularidade de produção e busca de saberes homogeneizantes e globalizantes que, ao explicar os fatos a partir de teorias totalizantes, comprovadamente aplicáveis em qualquer lugar, sepulta os saberes locais, aqueles não legitimados por seu questionamento a esta política. Os sujeitos não colocarão questões a este saber ritualizado, pois como podem questionar sua verdade se esta pode ser verificada pelas metodologias científicas? Além disso, as individualidades formadas pela escola média compreendem, a partir dos discursos

veiculados, que o aprimoramento do conhecimento científico está vinculado ao progresso e à qualificação dos modos de produção a que têm acesso. Sua perspectiva de inclusão neste contexto social, econômico e tecnológico possui efeitos que tornam ainda mais insuspeita a validade e veracidade destes conhecimentos.

Constata-se que o conhecimento produzido pela escola média visa à adequação dos sujeitos aos modos de produção característicos do regime do capital, de modo que é preciso tornar os indivíduos produtivos a partir da disciplinarização de seus corpos e de sua instrumentalização com conhecimentos coadjuvantes às práticas econômicas e sociais vigentes. Este conhecimento deve fundamentar a compreensão dos processos tecnológicos e estabelecer uma verdade sobre o homem que permita seu governo cada vez mais eficaz e menos dispendioso. Assim, o conhecimento não pode ser usado para “cortar” a realidade, observar como esta se constitui, a serviço de quê certas práticas tornam-se tão presentes no tecido social. Ao contrário, este conhecimento produz, justamente, a inclusão dos sujeitos nesta “ordem” e estes, quando conquistam a felicidade produzida a partir da realização de suas aspirações individuais, não colocam em questão esta maquinaria... Aqueles que não alcançaram este patamar são os responsáveis por seu próprio infortúnio e, caso submetam-se a certas práticas disciplinares, poderão conquistar este mérito igualmente.

É possível depreender das análises realizadas neste estudo que a ocorrência de modificações na produção discursiva de finalidades para o ensino médio depende de uma modificação da relação dos sujeitos com o conhecimento. Se continuarmos a caracterizar os processos educacionais sob o ponto de vista individual, visando unicamente ao sucesso profissional e à ascensão social, estaremos mantendo a ordem vigente. No entanto, se ousarmos pensar em um processo com finalidades diferentes, talvez encontremos a possibilidade de outros modos de ser, fazer e sentir. Sem dúvida, a escola média contemporânea é uma instituição disciplinar que visa, segundo Aquino e Ribeiro (2009, p. 65), “(...) não apenas à contenção física dos corpos, mas à incitação da coletividade rumo a ideais consensuais”. Estes ideais foram descritos a partir das falas dos entrevistados e se referem à constituição de projetos individuais pautados essencialmente pela inserção do estudante no mundo do trabalho.

O saber escolar, ao (re)produzir verdades, despotencializa o pensamento, de modo que foram poucos os momentos em que os depoentes conseguiram fazer um exercício criativo de suas práticas na escola média. É como se não valesse a pena “imaginar” um ensino médio que contemplasse outras finalidades, pois o discurso que dá sentido verdadeiramente a esta etapa educacional é o da preparação para o vestibular. Assim, é preciso romper com a

propagação ilimitada deste saber a partir da problematização dos modos de existência que o discurso sobre a escola média preconiza como desejáveis. Estes modos de existência são atravessados por uma racionalidade psicologizante, que investe a produção de individualidades, promovendo sua governamentalização. Assim, instituem-se estratégias difusas de controle da conduta alheia, de “governo da alma”, segundo Rose (2001) e configuram-se os mais potentes recursos de normalização, a partir de uma liberdade autorregulatória das individualidades.

Enquanto os saberes escolares produzem esta individualização dos sujeitos, é preciso fazer operar a análise foucaultiana a fim de denunciar essa força colonizadora dos modos de vida, forçando a irrupção de fissuras nas superfícies dos discursos. Dessa feita, é necessário mobilizar o saber escolar para que este saia da “era das individualidades”, que o coloca na legítima posição de dar aos estudantes o que eles precisam para seu aperfeiçoamento, tornando-os, por fim, úteis e dóceis. Se o saber escolar for confrontado com os processos de subjetivação que produz é possível instaurar uma ruptura nesta “fabricação” de identidades autocentradas e enfraquecidas de seu exercício político, consumidoras dos saberes e técnicas que prometem sua felicidade em troca de produzir sua regulação.

Na esteira deste pensamento, como podemos produzir outros modos de subjetivação se somos constituídos por estas formas de ser histórica e socialmente fixadas? A exemplo do empreendimento foucaultiano, é preciso deixar claras as forças que nos levam a viver e pensar de determinados modos, conduzindo nossos destinos. Afrontar estas forças é inevitável, pois, conforme Filordi (2008), “se o sujeito sempre viveu, trabalhou e falou de algum lugar – desde as incansáveis referências da ordem de um discurso, da ordem de um poder – é a ele sempre possível uma interferência nestes limites” (p. 181). Se estes limites constituem práticas de sujeitamento, eles também podem dar lugar a “práticas de liberação”, bastando que indaguemos, segundo Foucault (1984, p. 73), “o que é preciso aceitar e não aceitar?”, “se não se aceita, o que se pode fazer?”. Assim, às forças que moldam sujeitos podemos antepor fluxos criativos e resistências que constituam novas formas de existencialização.

Ao concluir este estudo, tendo sido efetuada uma crítica aos modos de subjetivação engendrados pelas práticas discursivas e pedagógicas do ensino médio na escola particular, é preciso apontar algumas linhas de fuga que possibilitem a dessujeição dos atores escolares dos discursos dominantes. Assim, mesmo que a escola mantenha sua ação disciplinadora, é possível imaginar práticas pedagógicas que não produzam apenas individualização. Aliás, mesmo que a dimensão produtiva marque os processos escolares na escola particular, é necessário abrir espaço para a fruição de outras experiências no cotidiano escolar, retirando da

preparação para o vestibular parte da importância que lhe é atribuída. Problematizar a vida em coletividade, o exercício da cidadania, valorizar as experiências artísticas, culturais, musicais e esportivas, promover espaços de problematização dos conhecimentos, em vez de apenas consumi-los e tomá-los por sua verdade, são ações que podem ser postas em prática de modo a “arejar” os processos de subjetivação contemporâneos.

Desfazer o discurso meritocrático e problematizar as reais condições de acesso dos diferentes contingentes populacionais aos bens educacionais e culturais pode não mudar muito em termos das questões de mobilidade social. No entanto, perceber-se como alguém dotado de alguns privilégios não generalizados a toda população pode trazer outra tônica às escolhas pessoais, profissionais e à articulação política dos estudantes, de modo que estes passem a implicar-se em questões sociais e que não apenas visualizem o espaço coletivo como aquele em que é preciso “colocar-se” e portar-se segundo certas regras. Conferir ao trabalho uma dimensão de ação do homem sobre o mundo em detrimento de considerá-lo apenas um passaporte para a ascensão social e para a conquista de valor individual também constitui uma forma de intervir na produção discursiva descrita. Retomar o conceito de cidadania, rompendo com os contornos individualistas que marcam sua constituição é igualmente necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa realizou a descrição da formação discursiva do ensino médio na escola particular, articulando-a à constituição de práticas pedagógicas e a seus efeitos de subjetivação. Estes discursos produzem como finalidade central do ensino médio a preparação dos estudantes para o prosseguimento dos estudos em nível superior, de modo que este projeto identifica-se às aspirações educacionais e profissionais do segmento social de elite. Evidencia-se, assim, a perpetuação de traços elitistas nos discursos sobre o ensino médio na escola particular, a exemplo do que se constatou nos primórdios da implantação da escola secundária no Brasil, conforme a pesquisa histórica revelou a partir dos trabalhos de Marchand (2006), Rhoden (1985) e Filmus (2002), entre outros autores. Assim, espera-se que a conclusão do ensino médio habilite os estudantes ao ingresso nos cursos superiores propiciando, posteriormente, sua inserção no mundo do trabalho. A ascensão social e a conquista dos postos de trabalho considerados mais “dignos” são as principais expectativas produzidas discursivamente pelos professores em relação ao futuro de seus alunos. Acredita-se que é em função destas aspirações que a escola média deve constituir-se.

A importância da preparação para o vestibular justifica-se pela habilitação ao trabalho que a conclusão de um curso superior produz. Aliás, o trabalho é compreendido apenas sob sua forma assalariada, sendo visto como aquilo que pode garantir aos indivíduos conforto, valor pessoal e recompensa financeira. Em raros momentos pensa-se sobre o prazer que o trabalho provoca quando criativamente exercido e em nenhum momento este é compreendido enquanto intervenção na realidade, enquanto produtor de outras mobilidades que não a ascensão individual. Assim, o trabalho concebido para os egressos da escola particular é aquele que demanda formação superior. Trabalhos que exigem habilidades físicas são relegados, nos processos discursivos, às camadas populares. Já as profissões liberais e as ocupações que demandam domínio de conhecimentos abstratos gozam de maior prestígio. Deste modo, opera-se uma divisão social que tem como finalidade manter determinada ordem, fazendo com que os segmentos beneficiados pelo maior acesso aos bens culturais, tecnológicos e educacionais mantenham esta posição.

A ritualização da escolha vocacional, por sua vez, constitui um discurso que suaviza os efeitos de submissão dos sujeitos à necessidade de conquistar uma inserção no trabalho. O atravessamento do discurso “psi” faz crer que escolher um trabalho que nos faça felizes é possível, bastando, para tal, que coloquemos nossa alma em análise para descobrir qual

identidade laboral nos habita. Deste modo, os indivíduos têm suas forças produtivas cooptadas por um sistema que precisa extrair dos mesmos sua produtividade da forma mais eficiente possível, reduzindo a produção de insubordinação ou de resistência. Para facilitar esta captura dos sujeitos pelas forças produtivas faz-se uso dos saberes que afirmam a “identidade laboral” do homem como uma marca natural de sua constituição. Mesmo que já pudéssemos esperar a produção destes sujeitos “úteis” à exploração do capital pela instituição escolar, chama a atenção a esmagadora ausência de discursos que deem conta da importância das esferas social e política a que os sujeitos devem desenvolver um sentido de pertença. A cidadania, a fruição estética, o exercício criativo, a expressão artística, o aspecto lúdico do ato de conhecer, o valor do sujeito colocar indagações aos conhecimentos são preteridos pela importância da inserção do homem no mundo do trabalho.

Assim, evidencia-se que este discurso, materializado nas práticas pedagógicas preparatórias para o vestibular, produz subjetividades autocentradas em busca constante da realização de seus projetos individuais. Desta feita, praticamente todos os objetos de saber constituintes do ensino médio possuem um atravessamento pelo trabalho. Ser feliz e exercer a cidadania confundem-se, portanto, com escolher um trabalho e conquistar um emprego. Ademais, as potencialidades produtivas da vida individual devem ser constantemente protegidas a partir dos saberes biomédicos e da prevenção de riscos.

Os depoimentos descritos neste estudo nos fazem refletir sobre a ação do dispositivo escolar enquanto agente disciplinador e produtor de individualização. Há uma exacerbação da individualidade, nitidamente evidenciada pela produção de um conceito de cidadania que, em vez de ser compreendida como preceito universal, é equiparada à conquista de inserção no mundo social e econômico. Além disso, ser cidadão prescinde do conhecimento dos códigos que regem a sociedade de modo a evitar penalidades e exercer direitos, sem ter em vista a promoção e garantia de direitos coletivos.

Outro aspecto que nos leva a pensar sobre as práticas pedagógicas em sua função de governamento dos indivíduos é a preocupação dos profissionais com o cuidado dos estudantes consigo mesmos e a compreensão de que o trabalho do professor não se restringe ao ensino, mas envolve a “educação”. Esse discurso deixa nítido o exercício de certo controle das condutas dos estudantes, inclusive fora do contexto escolar. Assim, cada indivíduo deve ser conhecido profundamente, o que só se torna possível com a constituição de uma relação entre professores e alunos que favoreça a aproximação, a partilha de experiências e de confissões. Estes discursos evocam o exercício do poder pastoral produtor de individualidades que, além

de serem controladas pelos “cuidados” a elas devotados, aprendem a administrar a si próprios os mesmos.

O discurso legal quanto às finalidades do ensino médio foi praticamente ignorado pelos entrevistados, que buscaram justificar o saber que enunciavam sobre esta etapa educacional a partir de modos particulares de compreender o trabalho, a vida e a cidadania. Embora o discurso legal e o discurso dos entrevistados apresentem pontos em comum, o primeiro não foi valorizado enquanto uma referência para a escola média. Os aspectos comuns a estes discursos fazem-nos crer que pertencem a um regime de saber produzido praticamente a partir dos mesmos objetos discursivos, caracteristicamente individualistas e voltados às demandas formativas do mercado de trabalho.

A constituição de uma relação com o conhecimento pautada por seu consumo em detrimento de sua contextualização, de seu questionamento e do incentivo à sua produção pelos atores educacionais parece coadunar com a manutenção da ordem social, já que só é preciso conhecer aquilo que nos posiciona nesta ordem, que nos dá um lugar. De tudo isso, decorrem práticas pedagógicas que visam incessantemente à obtenção de sucesso profissional por parte dos estudantes, negligenciando a inserção dos mesmos em outras esferas da vida social, especialmente aquelas relacionadas à coletividade. O prazer de aprender e de produzir conhecimento também se dissipa neste modelo educacional, já que as aulas restringem-se à transmissão de conhecimentos necessários aos processos seletivos para o ensino superior. O trabalho e o conhecimento são despotencializados enquanto possibilidades de intervenção no mundo social, tornando-se apenas instrumentos para a conquista de vantagens individuais. Assim, constituem-se subjetividades autocentradas, extremamente individualizadas, desimplicadas das questões sociais e políticas, docilizadas, que não oferecem resistência às práticas sociais e econômicas vigentes.

Este atravessamento da “produção” nos modos do indivíduo se relacionar com o conhecimento, de modo a potencializar as condições individuais de ingressar no ensino superior e no mundo do trabalho, dita a forma como as aulas devem ser, a ênfase que deve ser alocada às disciplinas, a carga horária destinada a estas e as formas de avaliação da aprendizagem. Evidenciou-se que este saber sobre o ensino médio se materializa em dispositivos que visam torná-lo praticável, demandando, para tal, recursos técnicos diversos e sujeitos submetidos ao mesmo. Assim, o ensino apostilado e as formas de dar aula a partir do mesmo constituem tecnologias, na acepção foucaultiana, já que fazem parte do instrumental mobilizado para a realização de um objetivo racional, tecnicamente orientado à consecução de uma finalidade específica.

Portanto, a escola média promove, a partir das práticas discursivas e pedagógicas que a constituem, uma moldagem dos indivíduos às demandas do mercado de trabalho, o que produz efeitos de subjetivação que precisam ser evidenciados. Não há qualquer espaço para a criação de projetos de vida que se diferenciem do ciclo vestibular-graduação-trabalho. Assim, a escola enquanto equipamento disciplinar produz individualização em detrimento de oferecer aos estudantes a problematização das formas de vida atuais, abrindo-lhes a perspectiva de inventar seus próprios caminhos de existencialização e inserção social. Neste sentido, vê-se a ação das relações de poder, que contribuem para a manutenção da ordem social e econômica, para a produção de sujeitos docilizados, que não oferecem resistência às lógicas do mercado de trabalho, mas buscam insistentemente adequar-se às mesmas, tornando-se cada vez mais atrativos a este mercado, ou seja, cada vez mais submissos a estes discursos. Assim, o conhecimento e o trabalho são desprovidos de sua potencialidade de intervenção na vida social, passando a “servir” enquanto possibilitam a seus detentores vantagens pessoais. O importante é deter os conhecimentos que “abrirão” portas para um futuro feliz, calcado pelo acesso ao trabalho.

Os discursos constituintes do ensino médio em suas finalidades propedêuticas têm sido tão amplamente repetidos que simplesmente não se vislumbram outras formas de justificar as práticas pedagógicas que não passem pelo trabalho. Assim, todas as finalidades enunciadas pelos professores têm suas condições de possibilidade remetidas ao trabalho: a cidadania é equiparada à condição alcançada por aqueles que detêm um trabalho e a vida é convertida em vida profissional. Os espaços para experiências culturais, para o contato com a arte, esporte e para a fruição de experiências lúdicas são muito restritos. Produz-se, assim, uma formação no ensino médio da escola privada voltada ao trabalho em detrimento de uma formação cultural geral em que se exercite o pensamento crítico das estruturas sociais, das práticas educacionais e laborais.

A impregnação do saber escolar pelos discursos psicologizantes difunde a crença na existência de uma essência humana que precisa ser “trabalhada” pelos dispositivos educacionais para atingir a plenitude de seu desenvolvimento. O saber escolar não se vê enquanto dispositivo de produção de subjetividades, o que poderia levá-lo à problematização. Ao contrário, este saber é vangloriado pelo suposto aprimoramento que promove das faculdades humanas. No entanto é preciso lançar a questão acerca dos fins em direção aos quais se pratica este aprimoramento, já que este restringe-se à formação do futuro trabalhador diplomado. Estes apontamentos nos levam a refletir acerca dos cursos de formação de professores, que parecem contribuir para a manutenção dos discursos vigentes ao justificar a

importância das ações educacionais tendo em vista apenas as possibilidades de ascensão social. Ademais, observa-se uma relação com o conhecimento que o subordina ao papel de “instrumento”, o coloca enquanto “meio” para alcançar finalidades individuais em vez de posicionar sua produção como um campo de lutas permeado por relações de poder. Os conhecimentos não são pensados em seus efeitos, nos processos subjetivos que engendram, mas são ritualizados por seu *status* de verdade que só será colocada em questão quando seu refinamento produzir novas verdades.

Sendo assim, conclui-se que a escola média atua como um dispositivo disciplinador dos corpos juvenis, moldando-os às necessidades do sistema produtivo, destituindo-os de sua ação política e de seu potencial de resistência. A potencialização de outras finalidades para o ensino médio passa necessariamente pelo questionamento de sua produção discursiva, já que as ações pedagógicas são produtos dos modos de enunciar o projeto educacional desta etapa educacional.

A realização desta pesquisa produziu uma importante contribuição à análise crítica das finalidades do ensino médio, o que lhe confere importância social e científica. No entanto, novas problematizações devem ser produzidas de modo a expandir o campo de saberes educacionais a outros possíveis fluxos que delimitem suas finalidades. Embora o atravessamento das lógicas produtivas sobre os sistemas de ensino sejam marcantes, não é preciso limitar as práticas pedagógicas às demandas produtivistas. É preciso também por em evidência a psicologização do saber escolar, destituindo as formações identitárias de seu reinado sobre as verdades humanas. Assim, os sujeitos são produzidos a partir dos recursos discursivos e técnicos que integram sua cultura, sem “brotar” de uma suposta essência interna que cabe à escola aprimorar. Depreende-se do exposto que é urgente problematizar as concepções de linguagem e conhecimento veiculadas pelos cursos de formação de professores, já que estes profissionais não têm se ocupado de questionar os recursos discursivos presentes em nossa sociedade a respeito de educação, trabalho, cidadania e vida, por exemplo.

Além da relevância científica e histórica desta pesquisa, a problematização das finalidades do ensino médio e de suas implicações nos processos de subjetivação realizada lhe confere relevância social e política. Ademais, as reflexões produzidas ao longo do presente trabalho contribuem para a problematização da formação de professores, para a elaboração de políticas públicas para a juventude e para as reflexões acerca da educação básica brasileira. Novas pesquisas precisam ser desenvolvidas tendo em vista a constituição discursiva do ensino médio, a relação entre ensino fundamental e médio e a utilização do referencial

foucaultiano para operar uma crítica educacional. Espera-se que este trabalho tenha cumprido a tarefa de colocar questões a um regime discursivo tão familiar a todos que parece constituir a única verdade possível para o ensino médio. Assim, a principal contribuição desta produção é alertar educadores e pesquisadores de que sempre é possível exercer nossa liberdade de pensamento, sonhar com outras formas de viver, bastando, para tal, que não tomemos os conceitos discursivos como verdades definitivas e incontestáveis.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G. **Ensino médio: Múltiplas Vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ALBUQUERQUE, Guilhon J.A. **Metáforas da desordem: o contexto social da doença mental**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

ALVES, Cláudia Maria Costa. Estado conservador e educação no Brasil: o caso do Liceu Provincial de Niterói (1847-1851). In: Nunes, Clarice. **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

ALVES, Manoel. A histórica contribuição do ensino privado no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 71-78, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.lhermitage.com.br/admin/pdfs/Historica_Contribuicao_do_%20Ensino_%20Privado_no%20Brasil.pdf>. Acesso em: jan. 2010.

AQUINO, Júlio G.; RIBEIRO, Cyntia R. Processos de governamentalização e a atualidade educacional: a liberdade como eixo problematizador. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34 n. 2, mai/ago 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8202/5530>>. Acesso em: jan.2009.

ARAÚJO, Inês L. Formação discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. **Revista Aulas**, São Paulo, n. 3, dez.2006/mar.2007. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~aulas/pdf3/14.pdf>>. Acesso em: jan.2008.

_____. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: UFPR, 2001.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1991.

BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de ago.1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: jun.2008.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB/ CNE n. 03/98** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº 15, de 1º de jun.1998.** Brasília: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,** 1999.

CAPANEMA, Gustavo. **Exposição de motivos:** decreto-lei nº 4.244, de 9 de abr. 1942.

CAREGNATTO, Rita C. A., MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto – Enfermagem,** Florianópolis, v.15, n. 4, out/dez de 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: maio 2008.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **História e subjetividade no pensamento de Michel Foucault.** Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-20122007-133438/>>. Acesso em: dez. 2008.

_____. **Da sujeição às experiências de construção de si na função-educador:** uma leitura foucaultiana, 2008. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação (Tese de doutorado). Campinas, São Paulo. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000422483>>. Acesso em: fev.2009.

CARVALHO, José S. O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 112, mar.2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: fev. 2009.

CHAGAS, Valnir. **O Ensino de 1º e 2º graus.** Antes, agora e depois? São Paulo: Editora Saraiva,1984.

CHEEK, Julianne. At the margins? Discourse Analysis and Qualitative Research. **Qualitative Health Research,** v. 14, n. 8, p. 1140-1150, 2004, Sage Publications. Disponível em: <<http://qhr.sagepub.com>>. Acesso em: set. 2008.

COURTINE, Jean-Jacques. Uma genealogia da análise do discurso. In: _____. **Metamorfoses do discurso político: derivas da fala pública.** Tradução de Nilton Milanez e Carlos Félix Piovezani. São Carlos: Editora Claraluz, 2006.

CRUZ, Soraia G. F.; MARTINS, Edna J. S.; NETO, José Augusto da S. P; CARPENTIERI, Nilse M. **Diferentes faces da Educação**. São Paulo: Arte & Ciência, Villipress, 2001.

CUNHA, Eduardo L. Entre o assujeitamento e a afirmação de si. **Cadernos de Psicanálise**, SPCRJ, v. 18, n. 21, 2001. Disponível em: <http://www.ebep.org.br/artigos/2Cunha_-_confissao_spcrj__1_.pdf>. Acesso em: mar. 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – especial, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jan. 2010.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, abr.1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010411691998000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: set. 2009.

DEUSDARÁ, B.; ROCHA, D. A emergência do discurso: o lugar das “condições de produções” em uma perspectiva não prevista no campo dos saberes. **Revista Intercâmbio**, v. XV, São Paulo: LAEL, PUC-SP, 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/Deusdara_Rocha.pdf>. Acesso em: fev.2008.

DÍAZ, Mário. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica** – tradução de Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, mar/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: set. 2008.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Saber profissional e poder institucional**. São Paulo: Cortez, 2005.

FEITOSA, Marcelo A. **O cotidiano escolar do ensino médio: um conto (des)conhecido na educação brasileira pós 1998**, s/d. Disponível em: <[http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/ensinoMedio/O_cotidiano_escolar_do_ensino_medio_um_conto_\(des\)conhecido_na_educacao_brasileira_pos_1998.pdf](http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/ensinoMedio/O_cotidiano_escolar_do_ensino_medio_um_conto_(des)conhecido_na_educacao_brasileira_pos_1998.pdf)>. Acesso em: ago. 2008.

FILMUS, Daniel. **Ensino médio**: cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente. Brasília: UNESCO / MEC - SEMTEC, 2002.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Autores Associados, n. 114, nov.2001. Disponível em: <<http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:iH4sUQclEEDAJ:www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf+Foucault+e+a+An%C3%A1lise+do+Discurso+em+Educa%C3%A7%C3%A3o&hl=pt-BR&gl=br&sig=AHIEtbT8nbTfKTZoxjMsF1AO8QyruArTYg>>. Acesso em: jan. 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**: o uso dos prazeres, v. II Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **A Arqueologia do saber** - tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU editora, 2003.

_____. **A vontade de saber (1970-1971)**. In: Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982). Rio de Janeiro: Zahar, 1997a.

_____. **Ditos & escritos**. Estratégia poder-saber. v. IV. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1988.

_____. **Ditos & escritos**. Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise. v. I. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1999.

_____. **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão,...** Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.

_____. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. **O homem e o discurso**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994a.

FOUCAULT, Michel. **O Sujeito e o Poder**. In DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul Michel. Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Tradução de Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Resumo dos cursos de Collège de France 1970-1982**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1994b.

_____. **Subjetividade e verdade (1980-1981)**. In: Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982). Rio de Janeiro: Zahar, 1997b.

_____. **Vigiar e punir** – história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (Orgs.) – **A Formação do Cidadão Produtivo** – A cultura de mercado no ensino médio técnico – Educar o trabalhador – cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? Brasília: INEP, 2006.

GOMES, Cândido A.; MORGADO, Patrícia C. C. R. Financiamento do ensino médio: transparência ou opacidade. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, abr./jun. 2007. Disponível em: <<http://64.233.163.132/search?q=cache:CfIVSJGS1swJ:www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a04v1555.pdf+Financiamento+do+ensino+m%C3%A9dio:+transpar%C3%Aancia+ou+opacidade.&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: jan.2008.

GONÇALVES, Jadson F. G. **Práticas discursivas e subjetivação docente**: uma análise do discurso pedagógico sobre formação de professores no curso de pedagogia da UFPA. Dissertação (Mestrado) – Belém: Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, 2005. Disponível em: <http://www.btdt.ufpa.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=152>. Acesso em: 10 set. 2008.

GORE, J. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tadeu Tomaz da. **O sujeito da educação** - estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2000.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2004.

GUÉDON, Jean-Claude. **In Oldenburg's Long Shadow**: Librarians, Research Scientists, Publishers and the Control of Scientific Publishing. Association of Research Libraries, 2000.

GUILHON DE ALBUQUERQUE, José Augusto. **Elementos para uma análise da prática institucional**. In: GUIRADO, Marlene. Psicologia Institucional. São Paulo: EPU, 1987.

GUIRADO, M. **Psicanálise e análise do discurso**: matrizes institucionais do sujeito psíquico. São Paulo: Summus Editorial, 1995.

GUIRADO, M. **A clínica psicanalítica na sombra do discurso: diálogos com aula de Dominique Maingueneau.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

HACK, Rafael Fernando. **Foucault, o sujeito e a sexualidade: a produção do sujeito na história da sexualidade de Michel Foucault, 2007** (Dissertação – Mestrado em filosofia). Toledo: Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em: <<http://www.qprocura.com.br/dp/65201/Foucault--o-sujeito-e-a-sexualidade:-a-producao-do-sujeito-na-Historia-da-sexualidade-de-Michel-Foucault.html>>. Acesso em: jan.2009.

H AidAR, Maria de Lurdes Mariotto. **O ensino secundário no império brasileiro.** São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.

HARPER, Patrick; HUCK, Gutman; LUTHER, Martin H. **Technologies of the self: a seminar with Michel Foucault.** University of Massachussets Press: 2003 .

KAUFMANN, Felix. **Metodologia das Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1996.

KUENZER, Acácia Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, abr.2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302000000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: jun. 2009.

LECOURT, Dominique. A arqueologia e o saber. In: FOUCAULT, Michel. et al. **O homem e o discurso: a arqueologia de Michel Foucault.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

LOMBARDI, José C.; JACOMELI, Mara R.; SILVA, Tânia M. (orgs). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas.** Campinas: Autores Associados, Unisal, 2005.

LOMBART, M. Discurso, orden social y relaciones de poder: una propuesta y su ejemplificación en el discurso sobre la maternidade. **Revista de Psicologia Social Aplicada**, 1995, 5, (1/2). Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1209>>. Acesso em: jan. 2009.

LOPES, Alice C. (2002). Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 23, n. 80, p. 389-403, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: jun. 2008.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2007.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

MAIA, Antônio C. Sobre a analítica do poder de Foucault. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**. São Paulo, n. 7 p.1-2, out.1995. Disponível em: <http://74.125.155.132/scholar?q=cache:DCAD-U6qFVoJ:scholar.google.com/+Maia+1995+poder+foucault&hl=pt-BR&as_sdt=2000>. Acesso em: jun. 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1997.

MARCHAND, Patrícia Souza. **A Afirmação do direito ao Ensino Médio no ordenamento constitucional-legal brasileiro: uma construção histórica**. Porto Alegre: UFRGS, 2006 (dissertação de mestrado). Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7494/000546237.pdf?sequence=1>>. Acesso em: jan.2009.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAYRING, Ph. Einführung in die qualitative Sozialforschung [**Introdução à Pesquisa Social Qualitativa**]. 5. ed. Weinheim: Beltz, 2002.

MELLO, Guiomar N. **O Ensino Médio em números: para que servem as estatísticas educacionais?** São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/ensino/sobreviventes4.pdf>>. Acesso em: set. 2009.

MÉLLO, Ricardo P.; SILVA, Alyne A.; LIMA, Maria Lúcia C.; DI PAOLO, Angela F. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa em psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822007000300005&lng=pt> Acesso em: dez. 2008.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MIRANDA, Luciana Lobo. Subjetividade: a (des)construção de um conceito. In: SOUZA, Solange Jobim E (org.). **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, Bauru, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: set. 2009.

NASCIMENTO, Manoel N. M. **Ensino médio no Brasil:** determinações históricas. Publicação UEPG Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, jun.2007.

NOGUEIRA, Conceição. A análise do discurso. In ALMEIDA, A.; FERNANDES, E. (Edts), **Métodos e técnicas de avaliação:** novos contributos para a prática e investigação. Braga: CEEP, 2001.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em: <http://stoa.usp.br/ritamariabm/files/1440/8108/RBDE14_05_CLARICE_NUNES.pdf>. Acesso em: jul. 2009.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de. Problematizando o significado da reforma nos textos de uma política de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, jul/dez, 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/oliveira.pdf>>. Acesso em: jan. 2010.

OLIVEIRA, Ramon de. **Políticas de financiamento para o ensino médio brasileiro:** a histórica negação da cidadania (2008). Disponível em: <http://www.ufpr.br/artigos/educacao/oliveira_ramon.pdf>. Acesso em: ago. de 2008.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. **As políticas de financiamento da educação básica na última década:** do FUNDEF ao FUNDEB, 2008. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC10.pdf>>. Acesso em: jul. 2009.

ORLANDI, Eni P. **Sujeito e Texto.** São Paulo: Editora da PUC/EDUSP, 1988.

PARKER, Ian; TAYLOR, Mark; TINDALL, Carol. **Qualitative methods in psychology:** a research guide. Buckingham: Open University Press,1994.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Orlandi. São Paulo: Pontes, 1990.

PETERS, Michael; BESLEY, Tina (orgs.). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

POTTER, J.; WETHERELL, M. **Discourse and Social Psychology.** London: Sage Publications, 1987.

PRADO FILHO, Kleber; MARTINS, Simone. A Subjetividade como objeto da(s) Psicologia(s). **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 3, p. 14-19, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n3/a03v19n3.pdf>>. Acesso em: dez. 2009.

RAMAL, Andréa Cecília. As mudanças no ensino médio a partir da lei 9.394/96 e das DCNEM. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 2, jan./mar., 1999. Disponível em: <<http://www.idprojetoseducacionais.com.br/artigos/Dcnem.pdf>>. Acesso em: set. 2008.

RAMOS, Marice Nogueira. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.

REA, Louis M.; PARKER, Richard A. **Metodologia de Pesquisa: do planejamento à execução.** São Paulo: Editora Guazzelli Ltda, 2000.

RHODEN, João Cláudio. **A escola particular no Brasil de 1935 a 1980: suas possibilidades e limites de atuação hoje, frente à necessidade da democratização do ensino.** Porto Alegre, 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – FACHED/ UFRGS.

RIGOTTO, Márcia E; SOUZA, Nali de Jesus. Evolução da Educação no Brasil: 1970-2003. **Análise**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, ago/dez 2005. Disponível em: <http://www.nalijsouza.web.br.com/educacao_brasil.pdf>. Acesso em: nov.2009.

RODRÍGUEZ, Alberto; HERRÁN, Carlos. **Educação Secundária no Brasil: chegou a hora.** Washington, DC: BID/Banco Mundial/BIRD, 2000.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ROSE, Nikolas. The death of the social? Re-figuring the territory of government. **Economy & Society**, v. 25, n. 3, August,1996. Disponível em: <http://www.esc.umn.edu/docs/Rose_Death_Social.pdf>. Acesso em: mar. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, abr.2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: out. 2009.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1920 (Atualidades Pedagógicas, v. 94).

SILVA, Rosane Azevedo Neves da. **As dobras da subjetivação capitalística**, 2005. Disponível em: <http://www.portalsaude.net/rosane_neves_dobras.htm>. Acesso em: jan. 2010.

SOUZA, Luís César de. Uma década da reforma do ensino médio: as concepções de educação, de homem e de sociedade expressas pela pedagogia das competências. **Artigo apresentado ao XXV CONADE: Congresso Nacional de Educação, CAJ-UFG**, 2008. Disponível em: <<http://www2.jatai.ufg.br/ojs/index.php/acp/article/viewDownloadInterstitial/820/456>>. Acesso em: fev. 2010.

TEDESCO, Sílvia. As práticas do dizer e os processos de subjetivação. **Interação em Psicologia**, jul./dez. 2006, v. 10, n. 2. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/viewFile/7694/5486>>. Acesso em: jan. 2010.

TEIXEIRA, Inês Assunção Castro. Cadências escolares, ritmos docentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: FEUSP, v. 25, n. 2, jul./dez.1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n2/v25n2a08.pdf>>. Acesso em: set. 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURATO, Egberto R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e objetos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 3, jun.2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0034-9102005000300025&lng=en&nro=iso>>. Acesso em: set. 2008.

UNESCO. Ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades. **Cadernos UNESCO**, Série Educação, Brasília, n. 9, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001335/133539POR.pdf>>. Acesso em: mar. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIEIRA, Marluce de Santana. A reforma do ensino médio no Brasil: o caso da lebre que imobilizou a tartaruga. **Cadernos**, Salvador, v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://cadernosiat.sec.ba.gov.br/index.php/ojs/article/view/52/59>>. Acesso em: jan. 2010.

VIGUERIE, John. Os colégios na França. In VIDAL, Jean e MIALARET, Gaston. **História mundial da educação**. Lisboa: Rés Editora Ltda, 1984.

WILLIG, Carla. **Introducing qualitative research in psychology**; adventures in theory and method. Philadelphia, Open University Press, 2001.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, jan./abr. 2005.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: jun. 2008.

**ANEXO A - ROTEIRO DA ENTREVISTA INTEGRANTE DA PESQUISA
“PRÁTICAS DISCURSIVAS E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO
PARTICULAR”**

Universidade de Caxias do Sul

Programa de Pós-graduação em Educação – Centro de Filosofia e Educação

Pesquisadora responsável: Ângela Garziera Gasperin

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sofia Inês Albornoz Stein

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Lhullier

Nome do participante:

Idade:

Disciplina que leciona:

1. Relate um breve histórico de sua formação profissional.
2. Relate um breve histórico de sua atuação profissional.
3. Descreva sua atividade profissional atual.
4. Há quanto tempo atua como professor?
5. Há quanto tempo atua como professor do ensino médio?
6. Já atuou junto ao ensino fundamental?
7. Há quanto tempo atua no ensino médio em escola particular?
8. Quais você acredita serem as finalidades do ensino médio?
9. Comente a legislação brasileira para o ensino médio em termos de suas finalidades.
10. Comente sua experiência enquanto ex-aluno do ensino médio.
11. Comente sua experiência enquanto professor do ensino médio.
12. Como você descreveria um aluno bem formado no ensino médio?

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE

1. Identificação do Projeto de Pesquisa

Instituição: Universidade de Caxias do Sul – UCS

Programa de Pós-graduação em Educação - Curso de Mestrado

Título da pesquisa: Práticas discursivas e modos de subjetivação no ensino médio particular

Área do conhecimento: Educação

Pesquisadora responsável: Ângela Garziera Gasperin

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Sofia Inês Albornoz Stein (e-mail: siastein@mac.com)

Co-orientadora: Prof^ª Dr^ª Cristina Lhullier (e-mail: cris.lhullier@yahoo.com.br)

Telefone da instituição à qual este projeto está vinculado: (54) 3218 2100

2. Identificação da pesquisadora

Nome: Ângela Garziera Gasperin

Profissão: Psicóloga - CRP: 07/15256 e-mail: agarziera1980@yahoo.com.br

Endereço: Travessa Itororó, 125 – Bairro Maria Goretti – Bento Gonçalves, RS.

Telefone para contato: (54) 8111 3111

3. Identificação do participante da pesquisa

Identificação do(a) voluntário(a): _____

Idade: _____ RG: _____

Data de nascimento: _____ E-mail: _____

O(A) Sr.^(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “Práticas Discursivas e modos de subjetivação no Ensino Médio”, de responsabilidade da pesquisadora Ângela Garziera Gasperin. A realização desta pesquisa integra a dissertação de Mestrado em Educação na linha de pesquisa “Educação, Epistemologia e Linguagem” da Universidade de

Caxias do Sul. O estudo objetiva analisar práticas discursivas no ensino médio a fim de problematizar as finalidades desta etapa da educação básica e os modos de subjetivação engendrados por estes discursos. Este trabalho pretende contribuir para a reflexão acerca da temática da educação básica no Brasil. A coleta de dados ocorrerá através de uma entrevista que será gravada caso o participante ofereça seu consentimento. As entrevistas serão transcritas posteriormente pelo próprio pesquisador e o participante pode solicitar ter vistas ao conteúdo transcrito a qualquer tempo, propondo as alterações que julgar convenientes. No caso deste não consentir a gravação, o registro de dados ocorrerá a partir de relato por parte da pesquisadora. Esta pesquisa não oferece riscos aos participantes e contribui para a construção de conhecimento na área educacional. No caso de dúvidas, o participante pode contatar a pesquisadora a qualquer momento, por meio dos dados oferecidos acima. A retirada do consentimento por parte do participante também pode acontecer a qualquer tempo, sem prejuízo ao voluntário. A confidencialidade das informações geradas e o sigilo acerca da identidade do participante são garantidos. A pesquisadora compromete-se a não oferecer informações acerca dos participantes em nenhum dos momentos da realização da pesquisa ou da divulgação dos resultados. A participação na pesquisa é isenta de despesas e não implica riscos aos voluntários. As entrevistas, gravadas em formato MP₃, serão apagadas do registro digital ao término desta pesquisa e as transcrições das mesmas serão deletadas em sua versão digital e incineradas nas versões impressas ao término da análise dos dados. A duração prevista das entrevistas é de trinta minutos e os entrevistados podem solicitar a interrupção das mesmas caso sintam-se desconfortáveis. As entrevistas não serão publicadas na íntegra, sendo que alguns excertos serão utilizados ao longo da descrição dos resultados da pesquisa como forma de ilustrar os dados levantados. A pesquisadora e as orientadoras acadêmicas serão as únicas profissionais a ter vistas da transcrição das entrevistas. Os dados do Comitê de Ética ao qual o presente projeto foi submetido para apreciação são apresentados a seguir:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UCS

Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130 – Bloco S – Sala 210 B

Caxias do Sul – RS CEP 95070-560 / Telefone: (54) 3218 2100 - ramal: 2829

Eu, _____, RG nº _____, declaro ter sido informado e concordo com minha participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito. Declaro ter obtido todas as informações e esclarecimentos

relevantes à minha participação e, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual conteúdo e forma, ficando uma em minha posse.

Bento Gonçalves, _____ de _____ de 2009.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



**Comitê de Ética em Pesquisa
Universidade de Caxias do Sul**

Caxias do Sul, 08 de outubro de 2009.

Parecer CEP/UCS N° 90/2009
A Sra. Ângela Garziera Gasperin

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul, na data de 06 de outubro de 2009, avaliou os aspectos éticos do projeto de pesquisa com o título "Práticas Discursivas no Ensino Médio" e o considerou aprovado para começar.

Os trabalhos estão aptos a começar com a coleta dos dados. A comprovação que o trabalho foi realizado de forma ética será emitida depois da entrega dos relatórios de acompanhamento e do manuscrito final. A data para o recebimento do primeiro relatório fica estabelecida para o dia 01 de dezembro de 2009. Nesse relatório deve constar as etapas já executadas, o número de sujeitos de pesquisa protocolados e fatos relevantes que possam interferir com o estudo. O comunicando de eventos adversos e eventuais modificações no protocolo devem ser feito independentes de datas no momento de seus aparecimentos.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Wilson Paloschi Spiandorello
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa