

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**“FUTURO. QUAL É O SEU?”
UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENSINO MÉDIO X
PEIES A PARTIR DA FALA DOCENTE EM SANTA
MARIA/RS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Luciani Missio

Santa Maria, RS, Brasil

2007

“FUTURO. QUAL É O SEU?”
UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENSINO MÉDIO X PEIES
A PARTIR DA FALA DOCENTE EM SANTA MARIA/RS

por

Luciani Missio

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação Política e Cultura, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. phil Jorge Luiz da Cunha

Santa Maria, RS, Brasil

2007

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**“FUTURO. QUAL É O SEU?”
UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENSINO MÉDIO X PEIES A
PARTIR DA FALA DOCENTE EM SANTA MARIA/RS**

elaborada por
Luciani Missio

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Jorge Luiz da Cunha, Dr.
(Presidente/Orientador)

Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Dra. (PUCRS)

Elisete Medianeira Tomazetti, Dra. (UFSM)

Lucia Salete Celich Dani, Dra. (UFSM) - Suplente

Santa Maria, 09 de março de 2007.

Dedico este trabalho aos meus pais,
Luiz e Dalva, pelas palavras de
incentivo, de apoio e de compreensão
sempre, mas principalmente pelos
exemplos de vida que me incentivaram
a chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Estas primeiras páginas, e últimas palavras que escrevo neste trabalho, são para dedicar a todas as pessoas que me aconselharam, motivaram, orientaram, reforçaram, cuidaram, ouviram, protegeram e colaboraram ao longo desta minha época especial de vida e de trabalho. Agradecer a todos que ajudaram a construir esta dissertação não é tarefa fácil. O maior perigo que se coloca para o agradecimento seletivo não é decidir quem incluir, mas decidir quem não mencionar.

Se devo ser seletiva, então é melhor começar do início. Primeiramente à Deus, fonte de tudo e a quem recorri a todo momento e que esteve sempre comigo. Meu maior agradecimento é dirigido aos meus pais por terem sido o contínuo apoio em todos estes anos, ensinando-me, principalmente, a importância da construção e coerência de meus próprios valores. Agradeço em especial a meu pai, por ter me ensinado a lutar pelo que quero e a confiar nos meus ideais, sempre com um colo ou com um puxão de orelha necessário. Agradeço, de forma muito carinhosa, a minha mãe, pela dedicação e pelo carinho, e pela crença absoluta na minha capacidade de realizar este trabalho. Isto foi, sem dúvida, um dos elementos propulsores desta dissertação.

Ao Felipe, meu companheiro nesta trajetória, pela idéia, pelo amor e pela compreensão. Durante a realização deste trabalho, mesmo muitas vezes distante, procurou sempre me auxiliar através da própria dissertação, por ele cuidadosamente corrigida. Agradeço-lhe, carinhosamente, por tudo isso.

À Débora e ao Fábio, pelo companheirismo, pela atenção e por tudo o que, de uma forma ou de outra, fizeram e ainda fazem por mim. Ao André, pelo carinho e pela ajuda, principalmente nesta fase final que foi a mais difícil. À vocês que muito intimamente partilharam uma palavra amiga, uma história, uma briga, uma graça, a alegria de um bom riso num momento de descontração. Agradeço de coração.

Ao Povo de Clio, pelo crescimento, pela colaboração, pelos ensinamentos e pela amizade que me proporcionaram e que, de muitas maneiras, aparecem neste trabalho: Nadia, Cláudia Pacheco, Joana, Tiago, Juliano, Cléo, Janice, Dalila, Cláudia Flores, Carine, Patrícia, Sandra, Beth, Denise e Caren. Um agradecimento especial a Ilhana, pela companhia quase diária neste último ano, pelas conversas e trocas de idéias, que muito engrandeceram este

trabalho. Mas de forma carinhosa, pela amizade e por sua sensibilidade, que me engrandeceram como pessoa.

Ao professor Jorge Luiz da Cunha, pela orientação, pelos ensinamentos, por se preocupar comigo e por confiar em mim em todas as minhas decisões. Muito obrigada.

À todos os meus amigos, colegas e familiares que colaboraram nos bastidores deste mestrado, aproveito para expressar o meu profundo agradecimento pelos esforços que fizeram para me ajudarem a vencer as dificuldades que foram surgindo.

Aos professores que espontaneamente colaboraram com a pesquisa, sem os quais não teria conseguido chegar às conclusões que cheguei. Vocês foram essenciais para esta dissertação.

À Universidade Federal de Santa Maria, à sua excelência nos cursos de graduação e pós-graduação, dos quais participei. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nas pessoas dos seus docentes, investigadores, administradores e funcionários, pelo acolhimento e pelo auxílio.

Agradeço Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, pela bolsa concedida neste último ano.

Ao assumir esta dimensão processual, como consequência da provisoriedade do conhecimento, assumimos também o carácter provisório, incompleto, da nossa produção; assim, temos consciência das limitações deste trabalho, mas também sabemos que expressa nossa compreensão teórica, metodológica e política neste momento das nossas trajetórias, e, nesse sentido, ao ser lido, discutido, aceito, negado, será ponto de partida para novas construções, que certamente serão sínteses mais avançadas; mas sabemos, também, que é preciso ter a coragem de se expor e correr riscos para dar o primeiro passo, sem o que não ocorrerá a grande caminhada; e é exatamente por isso que não há soluções mágicas, mas um longo caminho a percorrer, construído de acertos e erros com os quais aprendemos (...).

(KUNZER, 2002, p. 15)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

“FUTURO. QUAL É O SEU?” UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENSINO MÉDIO X PEIES A PARTIR DA FALA DOCENTE EM SANTA MARIA/RS

AUTORA: LUCIANI MISSIO

ORIENTADOR: JORGE LUIZ DA CUNHA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 09 de março de 2007.

Este trabalho apresenta um estudo sobre a relação Ensino Médio versus PEIES – Programa de Ingresso ao Ensino Superior da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, a partir da fala de professores do município de Santa Maria/RS. Por meio desse estudo, procurou-se promover uma reflexão sobre os exames de admissão para ingresso no Ensino Superior e a relação que estabeleceram, e ainda estabelecem, na prática docente nas escolas de ensino médio no Brasil, de forma especial o exame PEIES, e em Santa Maria/RS. Esta reflexão foi feita através do entendimento do programa PEIES, a legislação que o regulamenta, bem como de seu ideário e objetivo. Buscou-se, através de uma revisão bibliográfica, entender a sociedade do século XXI e a origem da escola, e conhecer a história do ensino médio no Brasil através de sua legislação e do levantamento de dados do MEC. Para compreender esta relação, foram feitas entrevistas com professores das escolas de ensino médio do município e com professores da universidade. A metodologia utilizada, em conjunto com a revisão bibliográfica e legislações referentes aos programas de avaliação seriada e do ensino médio, foi a História Oral, na modalidade de História Oral Temática. Foram entrevistados sete professores: cinco das escolas públicas e privadas e dois doutores em educação da UFSM. O trabalho está dividido em cinco capítulos: descrição da metodologia utilizada e dos colaboradores da pesquisa; análise do contexto social e da origem da escola atual; o PEIES; o ensino médio; e, por último, a apresentação e análise das entrevistas realizadas.

Palavras-chave: PEIES, Ensino Médio, Prática Docente

ABSTRACT

Master Dissertation
Post-Graduate Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

“FUTURE. WHICH IS ITS?” A STUDY ON THE RELATION HIGH SCHOOL X PEIES FROM TEACHER IN MARY SAINT SPEAKS

AUTHOR: LUCIANI MISSIO

ADVISER: JORGE LUIZ DA CUNHA

Date and Place of the defense: 09 of March of 2007

This work presents a study on the relation High School *versus* PEIES - Program of Ingression to University of the Federal University of Saint Mary - UFSM, from speaks of professors of the city of Mary Saint. By means of this study, it was looked to promote a reflection on the examinations of admission for ingression in University and the relation that had established, and still establish, in the practical teacher in the schools of High School in Brazil, special form examination PEIES, and in Mary Saint. This reflection was made through the agreement of program PEIES, the legislation that regulate it, as well as of its ideal and objective. One searched, through a bibliographical revision, to understand the society of century XXI and the origin of the school, and to know the history of High School in Brazil through its legislation and of the data-collecting of the MEC. To understand this relation, interviews with teacher of the schools of average education of the city and with teacher of the university had been made. The used methodology, in set with the bibliographical revision and referring legislations to the programs of seriada evaluation and of High School, was Verbal History, in the modality of Thematic Verbal History. Seven teachers had been interviewed: five of the public and private schools and two doctors in education of the UFSM. The work is divided in five chapters: description of the used methodology and the collaborators of the research; analysis of the social context and the origin of the current school; the PEIES; High School; e, finally, the presentation and analysis of the carried through interviews.

Key-words: PEIES, High School, Teacher Practises

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Número de Candidatos por Vaga no PEIES/2006 por Campus	55
TABELA 2 – Número de Matrículas no Ensino Médio em 1995 e 2005	76
TABELA 3 – Número de Matrículas no Ensino Superior em 1995 e 2004	76
TABELA 4 – Número de Matrículas no Ensino Médio no RS em 2005	77

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Reformas no Ensino Secundário de 1890 a 1925	63
---	----

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Roteiro semi-estruturado utilizado nas entrevistas

ANEXO 2 – Modelo da Carta de Cessão utilizada com os colaboradores

ANEXO 3 – Carta do Prof. Dario Trevisan não autorizando a utilização da sua entrevista na dissertação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 – O CAMINHO METODOLÓGICO	18
1.1 – A História Oral como metodologia	20
1.1.1 – A História Oral Temática	22
1.2 – As narrativas	24
2 – O CONTEXTO SOCIAL E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR	27
2.1 – Escola como construção da Modernidade	31
3 – O PEIES: PROGRAMA DE INGRESSO AO ENSINO SUPERIOR	39
3.1 – Os processos seletivos para ingresso no Ensino Superior	39
3.2 – Os Programas de Avaliação Seriada	41
3.3 – Contextualizando o Programa de Ingresso ao Ensino Superior – PEIES	43
3.3.1 – O Currículo Básico do PEIES	48
3.3.2 – As provas	52
3.3.3 – As vagas e os candidatos inscritos	54
4 – O ENSINO MÉDIO E A SUA FUNÇÃO PROPEDEÚTICA	58
4.1 – O Ensino Médio no Brasil	59
4.2 – Do Ensino Secundário ao Ensino Médio: a trajetória de uma etapa do sistema educacional sempre rodeado de incertezas	61
4.2.1 – A legislação atual sobre o Ensino Médio: uma mudança de paradigmas	69
4.2.2 – O novo currículo do Ensino Médio	73
4.3 – O Ensino Médio hoje	74
4.3.1 – Ensino Público versus Ensino Privado	77
4.4 – O Ensino Médio em Santa Maria	79
5 – A PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS DE SANTA MARIA	82
5.1 – Os professores do Ensino Médio e o PEIES	83
5.1.1 – A prática docente	95
5.2 – Os professores do Centro de Educação e o PEIES	99
5.3 – Ensino Médio versus PEIES	103
CONCLUSÃO	105
BIBLIOGRAFIA	108
ANEXOS	113

INTRODUÇÃO

O fato de a questão do ingresso no ensino superior ser polêmica não é de hoje, principalmente pelos desdobramentos que provoca como mecanismo de seleção, em especial, no ensino médio. A relação entre as provas de ingresso ao ensino superior e o ensino médio precisa de debate, pois ela deve ser entendida como parte de um todo educacional, e não como dois fatores isolados.

A partir do momento em que se tem a educação como meio de ascensão social e que a maior permanência no sistema escolar determina o lugar ocupado na sociedade, a procura pelo ensino superior aumenta, de modo que este passa a ser não mais destinado somente para a elite, mas sim para toda a população diplomada no ensino médio e aprovada no exame de admissão. Para todo aquele que almeja ampliar seus conhecimentos, crescer e ter um status maior perante a sociedade, o ingresso em uma instituição de ensino superior, principalmente pública, se coloca como o objetivo mais importante na vida escolar obrigatória.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n.º 9.394/96, o ensino médio deixa de ser uma etapa intermediária entre a educação obrigatória e o ensino de nível superior para tornar-se a etapa final da educação básica. Desta maneira, também se torna responsável pela formação geral do aluno, sendo este seu principal objetivo.

É também esta mesma lei que determina que o concurso vestibular não se constitui mais como a única forma de seleção para o ingresso no ensino superior. Ela mantém a obrigatoriedade do exame de admissão, mas não mais a necessidade de este ser realizado em uma única etapa. Foi assim que surgiram os programas de avaliação seriada, por meio dos quais o processo seletivo é feito em três etapas: a primeira no final da primeira série do ensino médio; a segunda, no final da segunda série; e a terceira e última etapa, no final da terceira série. Um determinado percentual das vagas de cada curso é destinado a esses programas (na sua maioria é sempre inferior a 50%), e o restante das vagas, ao concurso vestibular.

A soma dos acertos define o ingresso ou não no curso escolhido pelo candidato e, com isso, aumenta a relação entre o ensino médio e o exame de admissão ao ensino superior. No ano de 2006, grande parte das universidades do Brasil, principalmente as públicas, adotaram os programas de avaliação seriada como uma de suas formas de ingresso, em conjunto com o vestibular tradicional.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) foi a pioneira no Brasil na implantação desta forma de ingresso, sendo a primeira prova do Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), na época denominado de Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior, aplicada para as primeiras séries do ensino médio das escolas pertencentes aos municípios da região de Santa Maria/RS, no ano de 1995. Em 1997, quando o programa deixa de ser experimental e é aprovado como um dos processos seletivos da UFSM, as demais escolas do Estado do Rio Grande do Sul passaram a participar do programa.

Para se credenciar ao programa, a Comissão Permanente de Vestibular da UFSM (Coperves) exige que a escola siga o Currículo Programático do PEIES. Em 2006, 85% dos municípios do Rio Grande do Sul possuíam pelo menos uma escola credenciada no programa. Além disso, ao mesmo tempo outras escolas de diversos Estados do País cadastraram-se ao PEIES.

Fui uma aluna que participou deste programa nos anos de 1998, 1999 e 2000 e, sem prestar vestibular, em 2001 ingressei no curso de Matemática - Licenciatura Plena, da UFSM. Venho de um município do interior do Estado, Tucunduva/RS, onde a universidade federal mais próxima – cerca de 300 km – é a de Santa Maria. Sempre soube que se não fosse aprovada pelo PEIES ou pelo vestibular tradicional da UFSM não faria curso superior, isso porque no ano seguinte minha irmã começaria a prestar esses mesmos concursos de seleção e meus pais não teriam condições financeiras de pagar por um ensino superior particular para as duas. O PEIES surgiu então como uma possibilidade a mais para eu frequentar um curso de graduação.

Na primeira série do ensino médio, éramos em torno de vinte inscritos da escola no PEIES; já na segunda série, esse número caiu para cinco; e, na terceira série, somente eu realizei a prova. No ano seguinte, fui morar em Santa Maria e iniciei meu curso de graduação, sem estudar em cursinho pré-vestibular e sem prestar concurso vestibular. Em 2002, minha irmã, também sem cursinho pré-vestibular e vestibular, ingressou na UFSM. Entretanto, o caso dela foi diferente do meu e muito mais habitual entre os ingressantes por meio do PEIES: escolher por um curso de ponto de corte de acertos mínimos menor somente para ser admitida

na universidade e depois, sim, já em Santa Maria, estudar em cursinho pré-vestibular e prestar o concurso vestibular para o ingresso no curso que realmente desejava.

Como acadêmicas do curso de Matemática, minhas colegas e eu, muitas vezes, a pedido das próprias escolas, montávamos projetos para aulas de reforço, a fim de melhor preparar os alunos para as provas do PEIES, prática esta habitual entre os cursos de Licenciatura Plena da UFSM e as escolas de ensino médio de Santa Maria. Em 2004, durante o estágio obrigatório do curso no ensino médio, comecei a me sentir prisioneira daquele currículo, pois tinha que ‘vencê-lo’ até determinado ponto, caso contrário o professor regente da turma não conseguiria terminá-lo até a data da prova do PEIES. E os alunos cobravam, com medo de que estivesse passando para eles algo que não cairia na prova: “- Mas, professora, isso cai no PEIES?”

A situação me incomodava e me instigava a questionar de que maneira o PEIES interferia na prática dos professores do ensino médio. Os professores haviam percebido alguma mudança após a implantação do PEIES ou antes desta acontecia a mesma coisa, só que com as provas do vestibular tradicional? E se a resposta fosse a de que sempre foi assim, então para que servia o ensino médio, somente para preparar para as provas de ingresso ao ensino superior?

Na busca por responder estas perguntas, em 2005 ingressei no Mestrado em Educação na UFSM. Da minha turma de ensino médio (escola pública estadual), fui a única a fazer a prova do PEIES em 2000, a única a ingressar em uma universidade pública em 2001 e, em 2005, a única, até o momento, a ingressar em um mestrado em uma instituição pública. Alguns de meus colegas foram estudar nas instituições particulares da região; outros, nos anos seguintes, após fazerem cursinho pré-vestibular, ingressaram na UFSM; mas a maioria foi em busca de um lugar no mercado de trabalho.

Esta história aconteceu comigo e com a minha turma, mas é praticamente a mesma que acontece em todas as escolas de ensino médio, pois não há vagas para todos no ensino superior, principalmente nas instituições públicas, onde a disputa é muito maior. E é aqui que se encontra um dos maiores problemas do ensino médio: direcionar o ensino para as provas do PEIES beneficia uma minoria que vai conseguir uma das poucas vagas na UFSM; e não seguir o currículo básico do PEIES retira do aluno, principalmente das escolas públicas, a oportunidade de disputar uma vaga em algum curso superior.

A frase inicial do título do trabalho: *Futuro. Qual é o seu?*, é a frase tema do PEIES/2006 que se encontra em todos os materiais de divulgação do programa. A relação ensino médio *versus* PEIES será retratada a partir da fala de sete professores: cinco de escolas

de ensino médio públicas e privadas de Santa Maria, e dois doutores em educação, professores do Centro de Educação da UFSM. Também foi entrevistado o professor idealizador do programa, no entanto ele não autorizou a utilização de sua fala, o que está relatado nesta pesquisa em carta disposta no Anexo 3.

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos: apresentação dos sujeitos e da metodologia utilizada; breve reflexão sobre a sociedade da qual todos fazemos parte; apresentação do PEIES; do ensino médio; e por fim, a fala dos professores.

O primeiro capítulo é constituído da apresentação dos objetos da pesquisa, bem como da metodologia da História Oral, na modalidade de História Oral Temática, a qual foi utilizada neste trabalho. No segundo capítulo, é feita a contextualização da sociedade contemporânea, bem como da escola, partindo da idéia de escola como construtora da Sociedade Moderna, a qual não se encaixa na sociedade atual: sociedade da imagem e do conhecimento.

No terceiro capítulo é apresentada a legislação sobre os processos seletivos para ingresso ao Ensino Superior, mais especificamente sobre os programas de avaliação seriada. Na seqüência, é detalhado o PEIES, bem como alguns dados do programa nos anos de 2005 e 2006.

Com o objetivo de compreender como o PEIES interfere na prática dos professores nas escolas de ensino médio, o quarto capítulo é desenvolvido a partir da história do ensino médio no Brasil. Refletindo sobre a trajetória do ensino médio, bem como sua legislação atual, em conjunto com o conhecimento sobre o PEIES, procura-se compreender como funciona o ensino médio no município de Santa Maria, diferenciando escolas públicas de escolas privadas. A relação entre o ensino médio e o ensino superior é feita por meio de dados do Censo Educacional e do Censo da Educação Superior, com o objetivo de problematizar a grande disputa pelas vagas nos cursos de graduação das instituições de ensino superior públicas.

No quinto e último capítulo, então, é feita a análise das entrevistas, contextualizando os capítulos anteriores com o relato dos professores entrevistados.

Desse universo dos mais variados segmentos, com que trabalha a história oral, pode-se configurar um mosaico, onde vários pedacinhos diferentes, em cores, texturas, tamanhos, formas, encaixam-se em um conjunto harmonioso, que salta aos olhos por sua complexidade. Ou seja, é possível de ser montada uma obra de grande significado unindo partículas tão distintas entre si, cada uma com sua especificidade, formando um todo. (MONTAGNER, 1999, p.46)

CAPÍTULO 1

O CAMINHO METODOLÓGICO

Analisar de que maneira o PEIES – Programa de Ingresso ao Ensino Superior, da Universidade Federal de Santa Maria - interfere na prática docente nas escolas de ensino médio do município de Santa Maria/RS. Como esse é o objetivo de nosso trabalho, concluiu-se que a fonte de dados para a pesquisa deveria ser a fala dos próprios professores que atuam no ensino médio, a partir de sua memória e das narrativas sobre suas vivências em sala de aula e na escola. Aliado a estes relatos, foi feita uma revisão de bibliografia, por meio da qual se buscou um amplo entendimento sobre o PEIES, como este programa funciona e quais são seus objetivos, bem como sobre o ensino médio no Brasil, sua legislação e história.

A partir disto, foi feita a opção pela pesquisa de cunho qualitativo, cuja reflexão e problematização estão diretamente relacionadas com a dinâmica entre pesquisador/pesquisado no contexto da pesquisa.

[...] [A História Oral] conta com métodos e técnicas precisas, em que a constituição de fontes e arquivos orais desempenha um papel importante. Dessa forma, a história oral, ao se interessar pela oralidade, procura destacar e centrar sua análise na visão e versão que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais. (LOZANO, 1996, p. 16)

Escutar os professores das escolas de ensino médio de Santa Maria e, por meio de suas falas, procurar compreender o que pensam sobre a escola de ensino médio hoje e sobre o PEIES, sobre o ensino que está sendo realizado nessas escolas, bem como sobre o modo a partir do qual estes professores percebem as suas práticas docentes. E, através desta compreensão, buscar refletir sobre a escola de ensino médio, bem como sobre a prática docente nela realizada.

A investigação foi desenvolvida com base em narrativas de professores de escolas públicas e privadas de ensino médio, que participam do PEIES. Por meio de tais relatos, procurou-se perceber a postura assumida pelos educadores diante dos alunos, comunidade escolar e de todo o processo afeito ao programa. A escolha pelo município de Santa Maria se deve ao fato de esta cidade ser um pólo de referência para o ensino médio no Estado do Rio Grande do Sul, acolhendo estudantes dos mais variados municípios; bem como por ser a sede da Universidade Federal de Santa Maria, e desta maneira, ser o município que mais possui escolas credenciadas no programa.

Os cinco professores entrevistados foram escolhidos de forma aleatória, sendo um de cada escola dentre as vinte e oito de ensino médio, públicas e privadas, do município. Todas as entrevistas foram realizadas nas respectivas escolas onde cada professor trabalha, seja no pátio da escola, na sala dos professores, seja na sala da coordenação da escola ou em salas de aula vazias.

Pedro, Estela, Ivan, Edeimar e Sílvia foram os pseudônimos escolhidos para os professores que se dispuseram a colaborar com a pesquisa. Estes nomes foram escolhidos de modo que as iniciais formam a sigla do programa em discussão: PEIES. Pedro, Estela e Edeimar são professores de escolas estaduais, Ivan é professor de uma escola federal, e Sílvia é professora de uma escola particular.

Com exceção da professora Sílvia, que começou a lecionar em 2002, os demais possuem uma grande caminhada no magistério, todos com mais de quinze anos de carreira. Edeimar é professor de Matemática; Sílvia, de Português e Literatura; Pedro, de Física; Ivan, de História e Geografia; Estela, de Filosofia e Matemática.

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro semi-estruturado, de forma que cada entrevistado poderia falar sobre sua trajetória docente; sobre o que pensam a respeito de temas como escola, ensino médio, PEIES; sobre suas experiências/lembranças significativas de quando foram alunos do ensino médio. Enfim, sobre temas que os fizessem refletir sobre o ensino nas escolas de ensino médio, principalmente no município de Santa Maria/RS.

A primeira entrevista realizada foi com o professor Dario Trevisan, o idealizador do PEIES. Não há como falar do PEIES sem conversar com quem criou o programa e ‘mais do que ninguém’ conhece toda a sua história e trajetória, desde 1994, ano da sua elaboração. Esta entrevista, como todas as demais transcritas na íntegra, contudo, não pôde ser utilizada, pois não houve a autorização do professor Dario Trevisan.

A reflexão sobre o PEIES traz à tona vários pontos que precisam ser debatidos. Primeiramente, como se pode perceber por meio das entrevistas realizadas, bem como via

conversas informais com alunos do ensino médio e também com pais, há uma grande aceitação do programa. Será possível perceber por meio da fala dos colaboradores que o PEIES traz uma possibilidade diferenciada do tradicional vestibular para o ingresso na concorrida UFSM. Essa diferença é positiva devido à maneira como são aplicadas as provas, seriadamente na própria escola, o que para eles facilitaria o ingresso na UFSM.

Um segundo ponto, essencial a ser discutido, é o porquê de alguns professores do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal de Santa Maria, sempre terem se colocado contra o programa. Apesar da maciça aceitação que o PEIES teve – e ainda tem – nas escolas de ensino médio e em outras instituições de Ensino Superior, sendo utilizado como base para a elaboração de programas semelhantes, o PEIES é criticado por professores doutores em educação.

Na busca por compreender melhor essa crítica ao programa, se fez necessário conversar com os professores do CE. Assim, a partir do mesmo roteiro semi-estruturado utilizado com os professores das escolas de ensino médio, foram realizadas entrevistas com dois professores, doutores em educação, do Centro de Educação da UFSM.

Estes professores também, do mesmo modo que os professores das escolas, foram escolhidos de forma aleatória dentre todos os professores do CE. Cristiano e Elisa foram os pseudônimos escolhidos para eles, a fim de que as iniciais formassem também uma sigla, nesse caso, do Centro de Educação: CE. As entrevistas foram realizadas no Centro de Educação.

1.1 - A História Oral como metodologia

A percepção da postura assumida pelos professores, oriunda de suas próprias memórias da vivência em sala de aula, nos remete à observação de que o professor só guarda em sua memória aquilo que, por um motivo ou por outro, tem - ou teve - algum significado em sua vida. Ecléa Bosi nos indica que a lembrança desses acontecimentos vem carregada de novas representações, pois ele (sujeito) não é mais o mesmo do que quando viveu o fato:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos

pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. (1994, p. 55)

Essas memórias, em conjunto com o ato de narrá-las, se transformam na linguagem. Como afirma Bosi, a linguagem é o instrumento socializador da memória, pois reduz, unifica e aproxima no mesmo espaço histórico e cultural, vivências tão diversas como o sonho, as lembranças e as experiências recentes.

Faz-se necessário apontar que a memória é um objeto de luta pelo poder, travada entre classes, grupos e indivíduos. Decidir sobre o que deve ser lembrado e também sobre o que deve ser esquecido integra os mecanismos de controle de um grupo sobre o outro. Disso resultam, entre outras, as escolhas sobre os currículos escolares. O que será lembrado, que datas receberão atenção e comemoração, que histórias serão consideradas importantes para todos e deverão integrar os livros e os saberes necessários aos alunos para receberem aprovação.

Lidar com memória é mexer com gente, com interpretações presentificadas e, por que não dizer, intencionalizadas, com representações sociais e fatos históricos naturalizados e/ou pouco explicados em termos de origem, objetivo, intencionalidades, manifestas em condições de existência do passado, na atualidade e com intenções projectivas. (TEDESCO, 2004, p. 32)

A partir disso, pode-se considerar o que acontece nas escolas de ensino médio, em que muitas vezes os professores associam o caminho da aprendizagem como o caminho da memorização, sendo que “quanto mais *papagaio* fosse um aluno, maiores as oportunidades que dispunha para passar nos temíveis exames” (ANTUNES, 2002, p. 9). No caso específico, memorizar para ser aprovado em alguma instituição de ensino superior, mesmo que isso faça com que o aluno não contextualize os fatos guardados com os problemas do dia-a-dia.

A memória, como capacidade de armazenar informações e de ter acesso a elas, torna-se peça chave para a compreensão de vários aspectos da vida em comunidade, fonte de pesquisa por meio de narrativas. Na concepção de Tedesco, a memória, via o ato narrativo, reacende a identidade coletiva do grupo e traz uma sensação de pertencimento do indivíduo no mesmo:

A memória coletiva, por meio da narração, reafirma sua força de transmissão, pois, para continuar a recordar, é necessário que cada geração transmita o fato passado para que possa se inserir nova vida em uma tradição comum. Desse

modo, o acolhimento do conteúdo narrativo e a necessidade de recordá-lo recordar tornam-se um dever. O ato narrativo, na medida em que é possível sua elaboração e apropriação, constrói um sentimento de identidade coletiva do grupo e um sentido de pertencimento dos indivíduos, ajuda a conhecer o grupo e a organizar as próprias relações internas. (2004, p. 36)

Meihy assim se refere à História Oral:

Como pressuposto, a História oral implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado. A presença do passado no presente imediato das pessoas é razão de ser da história oral. Nesta medida, a história oral não só oferece uma mudança para o conceito de história, mas, mais do que isso, garante sentido social à vida de depoentes e leitores que passam a entender a seqüência histórica e a sentirem-se parte do contexto em que vivem. (1996, p.10)

Com isso, buscar-se-á a concepção de que todos, cidadãos comuns, fazem parte de um contexto, de um mesmo processo histórico. Como a pesquisa almeja compreender uma situação do contexto escolar, da vivência dos professores em sala de aula, a História Oral se torna uma peça fundamental para a questão do cotidiano, “evidenciando que a história dos cidadãos comuns é trilhada em uma rotina explicada na lógica da vida coletiva de gerações que vivem no presente” (MEIHY, 1996, p.11).

A base da existência da História Oral é o depoimento gravado, que, para o seu sentido utilitarista, nesta pesquisa foi transcrito literalmente a fim da produção de documentos de análise social. No decorrer da pesquisa, a História Oral foi ganhando mais importância quanto mais se tentava encontrar informações sobre o PEIES. Afinal, quanto mais se procurava, maior era a aproximação sempre com os mesmos dados: os mesmos textos, as mesmas frases prontas e repetidas incessantemente, a discordância entre o que era encontrado. Isso porque, na Coperves, não são fornecidas informações sobre escolas credenciadas e cadastradas, as escolas de onde provêm os alunos ingressantes pelo PEIES, a relação da classificação das escolas baseada no número de acertos dos alunos nas provas. Esse silêncio, essa ausência de dados deve ter seu fundamento, sua explicação.

1.1.1 - História Oral Temática

A História Oral, como metodologia de pesquisa, se ocupa em conhecer e aprofundar conhecimentos sobre determinada realidade – os padrões culturais –, estruturas sociais e processos históricos, obtidos por meio de relatos orais, conversas com pessoas, as quais, ao

focalizarem suas lembranças pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual pertencem, ponderando esses fatos de acordo com a importância em suas vidas. Inúmeros campos do saber dela se apropriam, como meio de algo se conhecer.

Assim sendo, não possui estatuto independente e não pertence a uma área exclusiva de conhecimento, mas presta-se a diversas abordagens em campo pluridisciplinar. Podem-se sintetizar alguns pontos fundamentais da História Oral na visão de Haguetti, tais como:

a) a HO é uma técnica de coleta de dados baseada no depoimento oral, gravado, obtido através da interação entre o especialista e o entrevistado, ator social ou testemunha de acontecimentos relevantes para a compreensão da sociedade; b) a HO tem por finalidade o preenchimento de lacunas existentes nos documentos escritos, e assim, prestar serviços à comunidade científica através da socialização de seu produto; c) a HO é interdisciplinar, interessando à História, à Sociologia, à Antropologia, à ciência política e mesmo ao jornalismo; d) embora caracterizada como uma técnica, ela não prescinde da teoria que informa o objeto a ser reconstituído; e) como instrumento de captação de dados ela sofre de algumas limitações comuns a outros instrumentos de coleta. (1987, p. 83)

No Brasil, como em diversos outros países, a História Oral é a metodologia que mais se expandiu nas últimas décadas, possivelmente pela difusão do uso do gravador como também pelo grande volume de pesquisas sobre o tempo presente. Para fazer uso da História Oral como metodologia é necessário que a escolha do assunto, dos sujeitos, a seleção e procedimento das entrevistas, as formas de apresentá-las e a edição do texto, contribuam para a coleta e análise dos dados.

A peculiaridade da fonte oral está na riqueza oferecida pela rede de signos, sentimentos, significados e emoções, expressa pelo narrador ao pesquisador, em forma de dados coligidos, denotando em si mesma tanto abundância como qualidade. A partir de seus significados e conotações, seja pelo tom, ritmo e volume imprimidos pelo narrador, percebem-se muitos dados, os quais, muitas vezes, não são expostos na forma escrita.

Como o trabalho é com um assunto específico e preestabelecido, a opção metodológica foi pela História Oral Temática, que permite, por meio do produto das entrevistas, buscar esclarecimentos específicos sobre o tema da pesquisa. Esta modalidade da História Oral admite a utilização de questionários e estes se tornam peças fundamentais para a aquisição dos detalhes procurados, no caso específico deste trabalho, para a forma como os professores do ensino médio percebem a interferência do PEIES na sua prática docente.

1.2 - As narrativas

As informações obtidas para fins de pesquisa precisam ser analisadas tendo como referência o contexto das pessoas informantes. Para isso, conhecer o ambiente e o contexto em que o colaborador vive é de fundamental importância para o entendimento do tema proposto, bem como a percepção de que ele somente conta o que quer, ou seja, de que ele elabora recortes do que aconteceu.

Na antropologia, as narrativas sempre foram consideradas a principal expressão usada pelas pessoas para o relato de suas sagas coletivas ou individuais (conquistas, derrotas, dramas pessoais, alegrias, aflições). Narrativa é uma forma universal encontrada em todas as culturas, por meio da qual as pessoas expressam suas percepções do cosmos, sua visão de mundo, as maneiras de interpretar os acontecimentos e também os conflitos que vivem.

Por meio das narrativas, se pode ter acesso à experiência do outro, porém de modo indireto, tendo em vista que a pessoa traz sua experiência da maneira como ela a percebeu, ou melhor, da maneira como a interpretou. A pessoa fala de suas experiências, reconstruindo eventos passados de uma maneira coerente com a sua compreensão atual; o presente é explicado tendo como referência o passado reconstruído, e ambos são usados para gerar expectativas sobre o futuro.

Ao contar um acontecimento, a pessoa tem compromisso com a expressão simbólica do mundo e com a forma como ele funciona. Ela se refere a um acontecimento que ocorreu no passado, mas, agora, à luz de novas vivências, de outros conhecimentos que adquiriu, de outros padrões de comportamentos que socialmente são estabelecidos, enfim, ela reconta o acontecimento a partir de novas reflexões sobre a experiência passada. Essa compreensão da narrativa permite perceber a realidade como um processo dinâmico, criativo, em que tanto o narrador quanto a realidade renascem, tornando única cada narrativa.

A vida de uma pessoa tem muitas ramificações, entrelaçamentos, expansões e uma infinidade de possibilidades a serem realizadas, que se relacionam com muitas outras experiências, permitindo que um evento seja contado e recontado de diferentes maneiras, considerando-se diferentes pontos de vista. Narrativas são sempre versões editadas do que aconteceu, não são descrições objetivas e imparciais, pois a pessoa sempre faz escolhas sobre o que quer contar.

Outro aspecto que também está envolvido em uma narrativa é o ouvinte. A pessoa organiza sua narrativa também considerando quem a está ouvindo. Ela tenta guiar a impressão

que o outro terá a seu respeito, geralmente projetando uma imagem favorável. Isso pode ser verificado na ‘força’ com que o narrador coloca certos aspectos de sua história, não só no que ele diz, mas também em como ele diz, tentando convencer seu ouvinte.

Na composição de uma narrativa, o enredo (ou intriga) vai sendo organizado no entrelaçamento de diferentes acontecimentos ou incidentes individuais, dirigidos para a configuração de uma história considerada no seu todo.

As narrativas não são apenas o produto de uma experiência individual, mas são construídas dialogicamente, utilizando-se de formas culturais populares para descrever experiências compartilhadas por membros de uma família, de um grupo ou de uma comunidade.

Aquele que narra sua história sempre a narra para alguém, ou seja, no processo de elaboração de sua narrativa há sempre a tentativa de uma comunicação, mesmo que seja com um interlocutor imaginário, como muitas vezes acontece com os diários íntimos. Isso se aplica à situação da entrevista, na qual o pesquisador é quem estimula e recolhe a narrativa.

A partir da complexidade, reconhecemos que o sujeito humano está incluído no objetivo e, desse modo, o professor como sujeito humano está incluído em todo o ambiente que o envolve, não conseguindo refletir sobre tudo o que viveu e as situações que presencia sem se distanciar e olhar com olhos de quem não sentiu. Cada gesto e cada palavra tornam-se carregados de sentimentos e envolvidos pela preocupação daquele que, além de narrar, também revela a preocupação com o que faz, questionando-se sobre a real função da profissão escolhida.

Deixar ver. Fazer pensar. Isso pode chocar alguns. Daquele que se acantona em uma erudição sem horizonte, ao outro que faz uma teoria abstrata, sem esquecer o manipulador de dados estatísticos, mais ou menos datados, inúmeros são os que zombam, quando nos contentamos em mostrar. E, no entanto, é preciso continuar, nem que apenas pra marcar data e fornecer material reflexivo aos que, desiludidos de suas pretensões e curados de sua “ressaca”, estarão em condições de utilizar, mesmo às escondidas, o que consideram há pouco infrateórico. Um olhar generoso também, que respeita as coisas pelo que são, e que tenta apreender qual pode ser sua lógica interna. (MAFFESOLI, 1996, p. 10)

CAPÍTULO 2

O CONTEXTO SOCIAL E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

As condutas da sociedade e o desenvolvimento das novas gerações estão diretamente relacionados com a escola e com o sistema educativo. O sentido e a função social da escola são questionados quando, em uma sociedade envolvida por mudanças radicais, eles se mantêm estáticos, impondo modos de conduta, de pensamentos e relações próprios de um sistema que se reproduz a si próprio.

A escola foi a maior ferramenta da Modernidade, sempre refletindo os seus padrões e os seus valores, de forma a seguir as tendências e as demandas sociais. Mas, por exemplo, o grande poder adquirido pela explosão dos meios de comunicação de massa e pela revolução eletrônica estabeleceu uma nova forma de sociedade, com um novo cidadão composto por hábitos, formas de pensar e de sentir, bem como por interesses diferentes. Para estes, há a necessidade de fazer corresponder uma nova prática educativa na escola, rodeada hoje por incertezas e ambigüidades.

A inadaptação da escola à sociedade moderna é denunciada sob um triplo ponto de vista: econômico, sócio-político e cultural. A escola transmite um saber fossilizado que não leva em conta a evolução rápida do mundo moderno; sua potência de informação é fraca comparada à dos *mass media*; a transmissão verbal de conhecimentos de uma pessoa para outra é antiquada em relação às novas técnicas de comunicação: a produtividade econômica da escola parece, assim, insuficiente. Do ponto de vista sócio-político, reprova-se a escola por visar à formação de uma elite, enquanto as aspirações democráticas se desenvolvem nas sociedades modernas, e por não ser mesmo mais capaz de formar essa elite, na medida em que o poder repousa, agora, mais sobre a competência técnica do que sobre esta habilidade retórica à qual a escola permaneceu ligada. Enfim, a escola fundamentalmente conservadora assegura a transmissão de uma cultura que deixou de tornar inteligível o mundo em que vivemos e que desconhece as formas culturais novas que tomam cada vez mais lugar em nossa sociedade. (CHARLOT, 1983, p. 150-151)

Nas últimas décadas do século XX, acontece uma mudança significativa na sociedade, o que possibilita uma ampliação dos horizontes, dos recursos e das expectativas culturais de cada indivíduo. Um grande contingente humano, com o surgimento das indústrias e a explosão das tecnologias, foi lançado em um ambiente no qual nada se assemelhava ao transtorno da existência coletiva até então existente, isto é, à repetição, à preservação dos costumes, às relações personalizadas, à preponderância dos laços morais.

Essa industrialização e conseqüente urbanização abalaram as estruturas sociais, varrendo rotinas e referências estabelecidas, pois provocaram profundas alterações nas formas de trabalho, na tecnologia, na produtividade, nas aglomerações humanas, nos meios de comunicação etc (FRIDMANN, 1999).

Todas essas mudanças foram denominadas de progresso pelas mentes mais autoconfiantes, pois não se refletia sobre seus efeitos danosos, mas sim como esse conceito refletia melhor o entusiasmo por essas realizações. Mais tarde surge a “palavra modernidade que foi adotada como designação abrangente e menos apologética que progresso para as mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais e subjetivas que criaram esse cenário de façanhas imensas e inseguranças assustadoras” (FRIDMANN, 1999, p. 03).

Na sociedade moderna, segundo críticos da modernidade, os valores perdem seu caráter relacional, deixando lugar para a teleologia meio-fim, para a quantidade, para o aumento do individualismo e da funcionalidade das relações sociais. Nesse cenário, os valores pessoais reduzem-se a valores monetários e o estilo de vida torna-se um contraposto de elementos estanques e fragmentários. (TEDESCO, 2004, p. 61)

A passagem para a modernidade não é a da subjetividade para a objetividade, da ação centrada sobre si para a ação impessoal, técnica ou burocrática. Ela conduz, da adaptação ao mundo para a construção de mundos novos, da razão que descobre as idéias eternas para a ação que, racionalizando o mundo, liberta o sujeito e o recompõe. (TOURAINÉ, 1994, p. 243)

Na Modernidade, o homem se conscientiza de suas capacidades racionais para o desvendamento dos segredos da natureza, buscando empregá-las para solucionar seus problemas e, com isso, substitui uma cultura teocêntrica e metafísica por uma cultura antropocêntrica e secular (GOERGEN, 2001). Em suma, as principais características do projeto moderno são “a ilimitada confiança na razão, capaz de dominar os princípios naturais em proveito dos homens e a crença numa trajetória humana que, pelo mesmo uso da razão, garantiria à sociedade um futuro melhor” (GOERGEN, 2001, p. 12-13).

A idéia de modernidade, na sua forma mais ambiciosa, foi a afirmação de que o homem é o que ele faz, e que, portanto, deve existir uma correspondência cada vez mais estreita entre produção, tornada mais eficaz pela ciência, a tecnologia ou a administração, a organização da sociedade, regulada pela lei e a vida pessoal, animada pelo interesse, mas também pela vontade de se liberar de todas as opressões. [...] É a razão que anima a ciência e suas aplicações; é ela também que comanda a adaptação da vida social às necessidades individuais ou coletivas; é ela, finalmente, que substitui a arbitrariedade e a violência pelo Estado de direito e pelo mercado. A humanidade, agindo segundo suas leis, avança simultaneamente em direção à abundância, à liberdade e à felicidade. (TOURAINÉ, 1994, p. 9)

A partir disso, o homem depende da sua capacidade racional de desvendar os segredos da natureza, descobrir suas regularidades e colocar estes conhecimentos a serviço do homem pela tecnologia. A razão torna-se a nova força do homem, pela qual ele pode intervir no mundo natural e social, promovendo a emancipação por meio da ciência e da tecnologia. Conforme Goergen (2001, p. 17),

[...] se antes era a fé, agora é a razão que garante a salvação. O processo de secularização representou também o estreitamento do conceito de salvação. O que se passa a chamar emancipação refere-se apenas ao secular, ao material, ao aspecto histórico-físico do homem. Da mesma forma, o novo instrumento de salvação – a razão – sofre um reducionismo na medida em que ela, mais e mais, é restritiva à sua dimensão científica, matemática.

Essa intervenção no mundo natural e social por meio do uso indiscriminado da razão não levou o homem à felicidade, a um bem maior para toda a comunidade, mas sim a grandes catástrofes e “forças que se avolumam, ganham contorno, expandem-se e indicam caminhos anteriormente não previstos pelas grandes teorias da Modernidade, que associavam razão, progresso, emancipação e felicidade” (FRIDMANN, 1999, p. 18).

Apesar dos inquestionáveis avanços dos grupos humanos neste período, as ambiciosas promessas dos grandes relatos e a fé inquebrantável no poder da razão (definida habitualmente como única e com maiúscula) se chocam inevitavelmente com a frustrante linguagem de fatos e acontecimentos dolorosos e decepcionantes para a humanidade. [...] a modernidade, tão orgulhosa e segura do poder da razão e da esperança de felicidade, vê frustrados seus projetos diante de acontecimentos históricos tão desprovidos de razão, como as duas guerras mundiais; Hiroshima; Nagasaki; o extermínio provocado pelos nazistas; as invasões russas de Berlim, Praga, Budapeste, Polônia; as guerras do Vietnã e do Golfo pérsico; a crise dos Balcãs: Croácia e Sérvia; o desastre de Chernobyl; a fome, a greve; a imigração; o racismo e a xenofobia; a desigualdade norte-sul; as políticas totalitárias; a destruição de alimentos para manter os preços; a corrida armamentista; as armas nucleares, etc. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 23-24)

Bauman traz a Modernidade como um sólido, contrapondo com a época atual que seria fluida, líquida, pois “os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade” (2001, p. 8). Sua teoria baseava-se no *Manifesto comunista* e na sua famosa frase

sobre o “derretimento dos sólidos”, a partir da qual considerava a sociedade moderna estagnada demais para o seu gosto e resistente demais para mudar e moldar-se às suas ambições, considerando, desse modo, necessário derreter os sólidos, isto é, por definição, “dissolvendo o que quer que persistisse no tempo e fosse infenso à sua passagem ou imune a seu fluxo” (BAUMAN, 2001, p. 9).

A presente fase, a modernidade líquida, “idéia que Bauman utiliza para expressar sua concepção de modernidade, que, para ele, adquiriu uma perspectiva transbordante, esvaída, em oposição ao conceito de sólido enquanto duradouro, dada a fluidez do mundo contemporâneo” (SOCZEK, 2004, p. 2), está marcada pela desconstrução da idéia de comunidade. A separação entre os produtores e as fontes de sobrevivência; os negócios e o lar que resultaram na busca do livre lucro, mas também no rompimento dos laços morais e emocionais; a exigência de um controle forte às insuficiências das tentativas de manipulação e conseqüente adequação dos trabalhadores, emergiu a idéia de desregulamentação, como um processo entre mercado e trabalhadores.

Como os custos da regulação dos trabalhadores é alto (necessidade de instrumentos de controle e capatazes), o sentimento de incerteza torna-se o mecanismo mais simples de dominação de classe trabalhadora. A incerteza quanto ao futuro do emprego, sua precariedade, faz com que a empregabilidade não seja assegurada nem pelo cargo que se exerce nem pela qualificação do trabalhador, nem por qualquer outro motivo. Em uma sociedade de risco, o medo vem de dentro das pessoas e não é mais necessário um panóptico externo. (SOCZEK, 2004, p. 3)

Podem-se constatar as vertiginosas mudanças sócio-político-econômico-culturais que ‘sacodem’ o nosso tempo, que transformaram a sociedade, pois abalaram os alicerces dos paradigmas da Modernidade. Concepções se destacam e podem ser tomadas como referência, dizendo respeito às caracterizações da sociedade da imagem e da sociedade do conhecimento.

[...] considera-se que vivemos em uma cultura dominada por imagens, onde a mídia tem um papel fundamental na produção de narrativas que criam um universo de ilusão. [...] A sociedade do conhecimento é vista pela disseminação do conhecimento a todos os planos da vida social e a filtragem de informação relevante nas rotinas do cotidiano. A aspiração de que através da razão os homens controlariam seu destino e alcançariam a felicidade derivou para um mundo fora de controle, processo de amplas conseqüências sobre a economia, a política, a cultura e a subjetividade. (FRIDMANN, 1999, p. 4 -5)

O mundo fora de controle está associado à afirmação do relativismo, ocasionado pela dissolução da fundamentação racional. Essa dissolução levou imediatamente à falta de fé no progresso e no desenvolvimento da sociedade. O que passa a valer então é o pensamento

pragmático: busca pelo prazer momentâneo sem a preocupação por seus fundamentos nem por suas conseqüências. Uma forma de passividade toma conta, o que cria no ser humano certo desencanto e certa indiferença, fazendo com que tudo valha, pois ele não se sente responsável por nada e, com isso, viva em benefício próprio.

A partir do momento que não há mais uma maneira certa de ser no mundo, qualquer forma de cultura pode ser legitimada. A ausência de fundamentação racional do ser e do fazer leva diretamente à sobreposição da estética sobre a ética.

2.1 - Escola como construção da Modernidade

Com o entendimento da escola como uma construtora da Modernidade, que impõe um único modelo da cultura, privilegiando uma forma particular de civilização, com um indivíduo emancipado, porém conformado com as imposições do Estado, se percebe que as instituições educativas realizam um trabalho visando ao controle, à docilidade da consciência, isto é, que elas almejam um indivíduo normalizado. Na Modernidade, a escola tinha uma função claramente determinada: tornar os sujeitos livres e emancipados, “uma escola que instrui e que forma, que ensina conhecimentos, mas também comportamentos” (CAMBI, 1999, p. 205).

A escola tradicional coloca assim em aplicação todos os grandes temas da pedagogia ideológica: desdobramento da natureza humana; cultura concebida como purificação, luta contra si mesmo, e elevação na direção dos grandes modelos humanos; distinção da sociedade real e da sociedade ideal, etc. Não é por erro pedagógico, mas, bem ao contrário, por coerência pedagógica, que a escola tradicional volta as costas para a vida, despreza as necessidades imediatas e a experiência da criança, organiza-se em meio artificial, substitui o conhecimento da realidade pelo das regras, e propõe à criança temas de exercício sem relação com sua vida cotidiana. A escola tradicional não esquece a vida; ela a recalca. (CHARLOT, 1983, p. 157-158)

A escola transmite informações que são prontas e moldadas, o que não incentiva a criação e a reflexão sobre a realidade. Esta forma de ensinar não torna os sujeitos com ela envolvidos capazes de armazenar os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto. Parte dos alunos que sai da escola todo ano não consegue estabelecer uma relação entre o que viveu e o que aprendeu na escola, com a realidade fora dela.

É fácil reconhecer como a escola, filha privilegiada do Iluminismo moderno, exerceu e continua exercendo um poderoso influxo etnocêntrico. A escola está reforçando de maneira persistente a tendência etnocêntrica dos processos de socialização, tanto na delimitação dos conteúdos e valores do currículo que refletem a história da ciência e da cultura da própria comunidade como na maneira de interpretá-los como resultados acabados, assim como na forma unilateral e teórica de transmiti-los e no modo repetitivo e mecânico de exigir aprendizagem. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 35)

Esta forma de pensamento não cabe mais na sociedade contemporânea, imposta esta pela globalização da economia de livre mercado, pela extensão das democracias formais como sistema de governo, pela hegemonia dos meios de comunicação de massa, ao alcance e agilidade das informações a todos os cantos do planeta. Esta sociedade está marcada por um pensamento que enfatiza a descontinuidade, a carência de fundamento, a pluralidade e a diversidade, bem como a incerteza na cultura, nas ciências, na filosofia e nas artes, que anteriormente estavam fortemente marcadas pelas características da Modernidade.

Na Modernidade, a fé cega na razão buscou um único modelo da verdade, do bem e da beleza, legitimando as formas de uma vida individual e coletiva derivadas deste pensamento (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Arendt ressalta que

A educação que por natureza supõe a autoridade e a tradição, deve exercer hoje num mundo que não está mais estruturado pela autoridade nem contido pela tradição. A intenção educativa encontra-se assim como que paralisada, esvaziada antecipadamente de toda pertinência e de toda legitimidade. (apud FORQUIN, 1993, p. 20)

Pérez Gómez se refere à escola “como uma instância de mediação cultural entre os significados, sentimentos e condutas da comunidade social e os significados, sentimentos e comportamentos emergentes das novas gerações” (2004, p. 261) e define três funções para ela: função socializadora, função instrutiva e função educativa.

A função socializadora a escola exerce no momento em que se encontram várias culturas, o que provoca o aprendizado de condutas, valores, atitudes e determinadas idéias. Já a função instrutiva está interligada com a socializadora, uma vez que é por meio do processo de socialização que a escola desenvolve atividades de ensino-aprendizagem, na busca por preencher possíveis lacunas e deficiências.

A escola somente irá realizar sua função educativa, por sua vez, quando toda a cultura acadêmica servir para a reconstrução de modo consciente do pensamento do indivíduo, bem como para a atuação e reflexão crítica sobre a própria experiência e a dos que os cercam.

A função educativa da escola requer autonomia e independência intelectual, e se caracteriza precisamente pela análise crítica dos próprios processos e influxos socializadores, inclusive legitimados democraticamente. A tarefa educativa da escola se propõe, portanto, a utilizar o do conhecimento e a experiência mais depurados e ricos da comunidade humana para favorecer o desenvolvimento consciente e autônomo nos indivíduos de modos próprios de pensar, sentir e atuar. Enfim a potenciação do sujeito. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 264)

No momento em que a escola frisa conteúdos que são aprendidos para passar nos exames, sem necessariamente relacioná-los com a vida cotidiana, bem como sem aplicá-los nela, ela é socializadora e instrutiva, mas não educativa.

Se os conhecimentos científicos ou culturais não servem para provocar a reconstrução do conhecimento e da experiência dos alunos e alunas, perdem sua virtualidade educativa. Se a escola se converte numa simples academia de quatro ou cinco horas diárias, dedicada a garantir a aprendizagem dos produtos do conhecimento alheio, empacotado em unidades didáticas no menor tempo possível, não é provável que provoque a enriquecedora aventura das vivências intelectuais. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 264)

Neste sentido, quando a escola trabalha dentro de um único modelo de pensar, ela mantém o pensamento moderno totalitário e universal e não valoriza as culturas de cada aluno e aluna.

[...] o objetivo de toda prática educativa – facilitar a reconstrução do conhecimento experiencial do aluno – não pode se entender nem se desenvolver sem o respeito à diversidade, às diferenças individuais que determinem o sentido, o ritmo e a qualidade de cada um dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 67)

A educação e a cultura devem ser vistas como complementares de uma mesma realidade, de modo que uma não pode ser pensada e nem refletida sem a outra. É pela educação que a cultura se transmite e se perpetua, constituindo-se esta, portanto, como o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificativa última, conforme esclarece Forquin:

[...] se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular e de contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura. (1993, p. 10)

Em todas as sociedades, são as culturas que as mantêm, isto é, uma sociedade sem cultura estaria ameaçada de extinção, de destruição, pois é na e pela cultura que o homem se realiza plenamente (MORIN, 2002b).

A cultura é constituída pelo conjunto de hábitos, costumes, práticas, savoir-faire, saberes, normas, interditos, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, gera e regenera a complexidade social. A cultura acumula o que é conservado, transmitido, aprendido e comporta vários princípios de aquisição e programas de ação. O primeiro capital humano é a cultura. O ser humano, sem ela, seria um primata do mais baixo escalão. (MORIN, 2002b, p. 35)

As relações que se estabeleciam entre a escola e as culturas sempre foram no máximo duas: ou a escola como reprodutora de uma cultura dominante ou a escola forçando uma luta contra a cultura hegemônica.

A escola, fechada em si mesma, rotineira, prisioneira de tradições ultrapassadas, vê-se assim acusada de ser inadaptada à sociedade atual. Mas, ao mesmo tempo que a inadaptação da escola à vida, denuncia-se sua subordinação ideológica ao meio: a escola serve aos interesses econômicos e sociais da classe dominante, cuja ideologia difunde. (CHARLOT, 1983, p.151)

Por outro lado, a escola pode ser vista como o espaço de cruzamento de culturas, produzindo, criando novas práticas culturais para além das normas e das imposições, isto é, uma escola que reproduz, mas que também produz; onde “as diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transações em meio às quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 16).

O nacional-popular preserva o velho desejo de dar à cultura um fundamento unificador, seja de classe, raça, história ou ideologia. Quando a cultura começa a se desterritorializar, quando ela se torna mais complexa e variada, ela assume todas as heterogeneidades da sociedade, é industrializada e massificada, perde seu centro e é preenchida com “vida” e expressões transitórias, é estruturada na base de uma pluralidade do moderno; quando tudo isso acontece, o desejo unificador torna-se reducionista e perigosamente totalitário, ou simplesmente retórico. (BRUNNER, 1990, p. 21 apud YUDICE, 2004, p. 131)

Isso leva a repensar a escola em função das relações entre oferta e demanda, pois o poder cultural não está mais localizado nesta instituição: ele infiltra-se em qualquer espaço por meio dos meios de comunicação de massa, o que muda a posição da escola. Antigamente, a família exercia o papel de controle sobre esse poder cultural – o qual somente se aprendia na escola –, reajustando a criança ao seu meio. Hoje, com as mais diversas estruturas familiares,

a escola pode passar a exercer esse lugar de controle, lugar então onde se aprende a utilizar as informações recebidas fora da escola.

No passado, a escola era o canal da centralização. Hoje, a informação unitária vem pelo canal múltiplo da televisão, da publicidade, do comércio, dos cartazes etc. E a escola pode formar um núcleo crítico onde os professores e os alunos elaboram uma prática própria dessa informação vinda de outros lugares. (CERTEAU, 1995, p. 138)

Essa grande facilidade de se obter informações, de teoricamente aprender sem esforço algum é, em grande parte, responsável pela perda de interesse dos jovens pela escola. É muito mais rápido obter uma informação pela internet do que pela pesquisa nos livros da biblioteca; é muito mais divertido assistir à televisão, com todo o seu movimento e suas cores, do que ficar sentado em uma sala de aula olhando o professor falar. Mas o que grande parte não percebe é que as informações buscadas por meio dos meios de comunicação de massa já vêm prontas, isto é, nelas já está embutida a opinião de alguém, o que dispensa o aluno de formular a sua, como coloca Ferrés:

O universo do telespectador é dinâmico, enquanto que o do leitor é estático. A televisão privilegia a gratificação sensorial, visual e auditiva, enquanto que o livro privilegia a reflexão. A linguagem verbal é uma abstração da experiência, enquanto que a imagem é uma representação concreta da experiência. Se o livro privilegia o conhecer, a imagem privilegia o reconhecer. (1994 apud PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 115)

Neste sentido, ao buscar desenvolvimento da autonomia dos seus alunos, a escola faria com que os mesmos aprendessem a encarar de forma crítica as informações que recebem, independente do meio. Em outras palavras, ela daria sentido e significado ao que ensina, e não tentaria estabelecer uma relação de utilidade, pois “estudos relevantes são aqueles que apresentam um interesse, um significado, que estão ligados, relacionados com aqueles que os fazem” (CERTEAU, 1995, p. 105). Tornaria, portanto, atrativo ao mundo do educando os conteúdos trabalhados, de modo que seriam buscados a compreensão e o entendimento do mesmo.

A educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento; ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de transposição didática. (FORQUIN, 1993, p. 16)

Os conteúdos trabalhados na escola são sempre uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. A educação transmite algo da cultura, elementos de forma que parte da herança humana não é esquecida, sendo repassada de geração em geração, enquanto que o resto é definitivamente esquecido. Sendo assim, “a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana” (FORQUIN, 1993, p. 15).

Se o que interessa é o que o aluno realmente aprenda dentro da escola e não que ele decore conteúdos para as provas e depois esqueça, não se pode perder de vista que tudo na sala de aula se comunica, tudo fala, cada parcela, cada objeto, cada atividade está emitindo mensagens que o estudante capta e integra em suas ações cotidianas, isto é, está aprendendo com toda a cultura escolar. (PÉREZ GÓMEZ)

Assim, qualquer forma de mudança nos conceitos e objetivos da escola requer uma passagem para o regime dos significados e pela produção de novas subjetividades, no interior de um novo conjunto de disciplinas organizacionais, isto é, por meio de uma mudança na cultura escolar (HALL, 2003). A partir desta mudança, se torna necessário que os professores vivam uma cultura crítica, o que contribuirá para criar um clima de vivência e recriação cultural na escola, desenvolvendo de forma autônoma e crítica a futura comunidade social.

Mas é exatamente neste ponto que se encontra o maior obstáculo: a (re)elaboração das disciplinas escolares, de modo que possam possibilitar a formação de um cidadão integrado com o seu tempo e disposto a trabalhar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Por que é obstáculo, e não a solução para a educação escolar? Vejamos.

Primeiramente, porque, como já foi apresentado, a escola foi elaborada para manter o status quo e não para modificá-lo; aceitar a situação social vigente, e não encontrar meios de alterá-la. Esta concepção está nos fundamentos de todo o sistema escolar vigente, e os professores não são preparados para a mudança, e sim para a adequação ao sistema que aí está.

Em segundo lugar, principalmente a partir da década de 80, as pessoas começaram a enxergar na escola um meio de ascensão social: quanto maior o tempo de vida escolar melhor era o lugar ocupado na sociedade, bem como a possibilidade de um emprego melhor com um salário maior. Então, o que se deseja é ingressar em uma universidade e, para isso, ainda é obrigatório o exame de admissão. Este fato submete o ensino médio a este exame, o que dificulta um novo conjunto de disciplinas organizacionais bem como a possibilidade de o ensino médio exercer a sua função educativa, restringindo-se à socializadora e à instrutiva.

A sociedade atribui um valor a cada pessoa. Esse valor é maior quanto maior for a escolaridade de cada um. Com isso, as pessoas buscam na escola um diploma, o qual vai lhes designar uma posição melhor dentro da sociedade. Não importa o que a pessoa sabe, e sim o diploma que ela possui.

A sociedade, que postula uma correspondência entre as funções sociais do indivíduo e seu valor cultural, tem necessidade de conhecer o nível de desenvolvimento cultural de cada um. Os progressos culturais do indivíduo devem, portanto, ser autenticados por uma atestação socialmente reconhecida. Aí está a tarefa do diploma, agente de mediação entre a formação cultural e o valor social da pessoa. [...] O diploma tem uma significação escolar e uma significação social. Por um lado, certifica que a pessoa percorreu certo caminho na vida da cultura. Por outro lado, permite a inserção do indivíduo numa certa posição na sociedade. [...] Se esses diplomas dão acesso a certas profissões e se a sociedade os utiliza para repartir os indivíduos em estruturas sociais injustas e desigualitárias, não é, para a escola, assunto da escola. (CHARLOT, 1983, p. 181-182)

Sendo assim, se não for (re)elaborado o formato das provas de ingresso ao ensino superior, até se pode mudar teoricamente o que deve ser trabalhado em sala de aula, mas nada mudará. Há uma cobrança muito grande por parte de pais, alunos e toda a comunidade escolar para que, principalmente no ensino médio, seja possibilitado o acesso a todos os conteúdos e informações referentes a essas provas. Todos querem um futuro melhor e a possibilidade deste é sempre maior para quem passa pelo ensino superior.

A educação dos(as) meninos(as) é um fenômeno complexo que implica estruturas organizativas, identidades pessoais, dinâmicas interpessoais e comunicações simbólicas. Compreender o que acontece numa determinada escola não é facilmente acessível por meios simples e diretos. Em conseqüência, a educação como experiência viva deve ser compreendida através da observação das pessoas, quando se implicam em diferentes tipos de experiências comunicativas, usando manifestam suas identidades pessoais, quando criam estruturas, rituais e símbolos que expressam seus valores e idéias. (GOODMAN apud PÉREZ GÓMEZ, 2001, P. 150)

CAPÍTULO 3

O PEIES: PROGRAMA DE INGRESSO AO ENSINO SUPERIOR

3.1 - Os processos seletivos para ingresso ao Ensino Superior

O ingresso no ensino superior sempre foi polêmico e destinado para a elite. Em 1995, surgiu um novo elemento nesse processo que trouxe um novo rumo à questão do vestibular em Santa Maria: foi criado o PEIES – Programa de Ingresso ao Ensino Superior. Este programa nasceu com a proposta central de que o aluno teria a possibilidade de chegar à UFSM sem o ‘trauma’ do vestibular. Foi em 1996 e, mais especificamente, em 1999 que este tipo de programa, os programas de avaliação seriada, foram regulamentados por meio de legislação própria.

A lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece que:

Art. 44 – A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:
II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

Art. 51 – As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Um fato já está pré-determinado quando se fala de ensino superior no Brasil: não há vagas para todos os egressos do ensino médio. A partir disso, a legislação exige que o ingresso nas instituições de ensino superior deve ser por meio de processo seletivo que envolva algum tipo de classificação. Por mais que sejam buscadas formas alternativas de admissão de candidatos, estas devem ser elaboradas dentro deste contexto.

A política de acesso ao ensino superior que a LDB aponta toma inúmeras e significativas possibilidades, estabelecendo contornos nítidos e bem definidos dos limites

constitucionais e legais. É necessário ressaltar que a LDB também trata da obrigatoriedade de articulação das universidades com o ensino médio quando da fixação de critérios e normas de seleção e admissão.

O Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer n.º CP 98/99, aprovado em 06/07/99, regulamenta o Processo Seletivo para acesso a cursos de graduação de universidades, centros universitários e instituições isoladas de ensino superior. Determina, além disso, que devem ser atendidos, em todo e qualquer processo seletivo, “igualdade de oportunidades, equidade, conclusão do ensino médio ou equivalente e processo seletivo de capacidades”.

[...] é indispensável encontrar formas que garantam a todos os candidatos interessados, à luz dos princípios já enunciados, igualdade de oportunidades de acesso, o que obriga que o processo seletivo, qualquer que seja, assegure equidade de tratamento na avaliação realizada sobre a capacidade de cada um para cursar, com proveito, o curso superior pretendido.

Igualmente indispensável é o atendimento à exigência da conclusão do ensino médio ou equivalente como condição necessária para ingresso na instituição de ensino superior, como, aliás, já estabelecia a legislação anterior.

O mesmo entendimento deve ser dado a outra determinação legal, qual seja a de que a escolha de alunos por uma instituição para admissão a seus cursos seja feita por meio de processo seletivo que envolva algum tipo de classificação. Quanto à essência, este processo seletivo, além de permitir a demonstração da capacidade de cada um e a livre concorrência, deverá assegurar aos que concorrem às vagas oferecidas que a classificação dos alunos estabeleça igualdade de julgamento e das coisas que se comparam. Quanto ao conteúdo, faz-se mister que o mecanismo adotado avalie não apenas a capacidade dos alunos para entrar, mas também a de cursar e prosseguir em sua formação continuada ao longo da vida, de modo compatível com as exigências do mundo moderno em contínua transformação. (PARECER CP n.º 98/99)

Desde então, os concursos vestibulares deixam de ser o único e exclusivo mecanismo de acesso, mas continuam a ser processo válido para ingresso no ensino superior. Cada instituição pode desenvolver e aperfeiçoar novos métodos de seleção e admissão alternativos, para que melhor atendam às especificidades dos interessados e de cada comunidade. Desde que assegurada a igualdade de condições de acesso, é possível que convivam mais de um processo seletivo. A fixação do percentual de vagas para cada processo fica a critério de cada instituição, e os níveis de exigência e de dificuldade de todos os processos devem ser semelhantes.

3.2 - Os Programas de Avaliação Seriada

A avaliação seriada ocorre quando o aluno ainda está no ensino médio. Ele faz exames ao final de cada ano e suas notas são computadas para a admissão na universidade. Para adotá-lo, o Ministério da Educação (MEC) exige que as universidades obedeçam a regras que dêem igualdade de oportunidade a todos os candidatos, vetando quaisquer tipos de convênios entre universidades e colégios para admitir automaticamente alunos que tenham obtido notas acima de um mínimo estabelecido.

O Parecer CP n.º 98/99 relata que:

[...] algumas instituições estão desenvolvendo processo seletivo em que, ao longo da escolaridade de ensino médio ou equivalente, alunos que o desejarem são submetidos a avaliações externas aos estabelecimentos onde estudam. Este procedimento é útil até porque tais avaliações, informadas aos colégios, podem corrigir deficiências no ensino em geral e dos próprios alunos, o que poderá ajudar à qualificação da educação secundária.

É necessário, no entanto, torná-lo aberto a todo o universo de possíveis candidatos a uma mesma instituição, o que significa dizer que alunos matriculados em qualquer estabelecimento de ensino médio do país ou que hajam concluído o ensino médio, a qualquer tempo e segundo quaisquer das formas admitidas em lei, devem ter garantidas suas possibilidades de acesso ao processo seletivo em respeito aos princípios de igualdade de oportunidades e de equidade de julgamento, sem o que tal processo se torna inadmissível para seleção de candidatos ao ensino superior, o que reforça a necessidade de Edital Público veiculado no Órgão Oficial da União e em órgão de imprensa de grande circulação, em que se informe precisamente as condições de participação, além da explicitação do processo no catálogo da instituição.

Em todos os processos de seleção para o ensino superior, devem ser contempladas as competências estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Da mesma maneira, o concurso “deve ser realizado de modo a não interferir na vida escolar do aluno nem interromper ou perturbar o ano letivo do ensino médio” (PARECER CP n.º 98/99). Neste sentido, o Parecer recomenda que:

- O estabelecimento de diretrizes para os programas inerentes ao processo seletivo seja fruto do trabalho de grupos compostos por professores de Ensino Fundamental, Médio e Universitário.
- Os resultados do processo venham a servir como mais uma orientação às escolas de Ensino Médio sobre o aproveitamento dos alunos e indicativos das deficiências nos cursos que devem ser sanadas.
- Relatórios, reuniões e cursos para docentes dos vários graus de ensino atendam à necessidade de fazer a articulação preconizada pela lei, conjugando esforços para melhorar o aprendizado dos alunos.
- Os resultados dos processos seletivos sejam amplamente divulgados e incluídos nos processos de credenciamento de instituições.
- Qualquer que seja o processo escolhido para selecionar os estudantes, estes deverão demonstrar proficiência no uso da Língua Portuguesa como

instrumento de comunicação e de organização e expressão do pensamento. (CP n.º 98/99)

Entre as instituições de ensino superior do Brasil, a Universidade Federal de Santa Maria é pioneira na implantação dessa forma de ingresso aos cursos de graduação. Gradativamente, outras instituições de ensino superior estão implantando seus programas de avaliação seriada, de maneira que, aliados ao vestibular, se estabeleçam como processos de seleção e admissão a cursos de graduação.

A Universidade Federal de Santa Maria possui o PEIES; a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Lavras (UFLA) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) possuem o PAS (Programa de Avaliação Seriada); as Faculdades de Vitória (FVA) possuem o GRADUAL (Programa de Avaliação Seriada FVA); a Universidade de Uberaba, o PIAS (Programa de Ingresso por Avaliação Seriada); a Universidade Presidente Antônio Carlos, o PASUN (Programa de Avaliação Seriada da Universidade); a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), o PAES (Programa de Avaliação Seriada para Acesso ao Ensino Superior); as Faculdades Federais Integradas de Diamantina (FAFEID), o SASI (Processo Seletivo por Avaliação Seriada); a Universidade Federal do Piauí (UFPI), o PSIU gradativo (Programa Seriado de Ingresso na Universidade); a Universidade Federal de Viçosa (UFV), o PASES (Programa de Avaliação Seriada para Ingresso no Ensino Superior); e a Universidade Federal do Pará (UFPA), o PSS (Processo Seletivo Seriado), dentre tantos outros que estão surgindo.

A partir de uma reflexão sobre as desvantagens de se aplicar o vestibular como único meio de acesso ao ensino superior e sobre as conseqüências negativas que esta forma de avaliação vem causando às instituições de ensino superior, aos alunos e às escolas de ensino médio, foram instituídas modalidades de avaliação seriada. Do ponto de vista das instituições de ensino superior, as conseqüências tornam-se visíveis no momento em que as faculdades recebem alguns alunos pouco críticos, com dificuldade de estabelecer comparações entre os conteúdos que lhes são propostos, haja vista as aulas do ensino médio priorizarem, principalmente, a preparação do aluno para a aprovação no concurso vestibular.

Os alunos também sofrem as conseqüências quando as instituições de ensino superior apresentam o vestibular como única modalidade de acesso aos seus cursos, pois eles terão suas vidas escolares avaliadas de uma única vez, criando-lhes tensões, ansiedades e inseguranças. As escolas de ensino médio, por sua vez, acabam tendo que se adaptar às exigências estabelecidas pelas comissões que selecionam os conteúdos programáticos

cobrados nos vestibulares, desvirtuando-se, muitas vezes, das Diretrizes Curriculares Nacionais propostas para este nível de ensino.

Como será percebido, no decorrer do trabalho, o PEIES não alterou estas características do vestibular, mas sim as agravou, de uma forma muito mais intensa, perversa.

Outro fator que influencia muito no ingresso dos alunos nos cursos superiores são os chamados cursinhos preparatórios pré-vestibulares, visto que grande parte dos alunos que ingressam nos cursos mais concorridos passaram por um ou mais desses cursinhos. Isso acontece porque os alunos geralmente iniciam seus estudos para o vestibular no terceiro ano do ensino médio, e assim não lembram mais do que viram nos anos anteriores, necessitando, portanto, do reforço e da revisão dos conteúdos oferecidos nesses locais.

O método utilizado pelos cursinhos para o aprendizado dos conteúdos baseia-se na transmissão/repetição/memorização dos conteúdos, de forma que o aluno faz grande quantidade de exercícios parecidos para gravar fórmulas e ‘macetes’ para a prova de vestibular. E com essa memorização, os alunos obtêm bons resultados nesse tipo de prova, elaborada com questões cuja solução demanda memória/memorização.

Se as questões das provas dos vestibulares são elaboradas desta maneira, as das avaliações seriadas também não podem diferir delas. Isso acontece porque é necessário que os dois processos utilizem os mesmos critérios de avaliação e apresentem o mesmo grau de dificuldade. Sem a parametrização dos resultados, correr-se-ia o risco de não haver igualdade nas condições de acesso, pois não obedeceriam aos mesmos critérios nem ofereceriam o mesmo grau de dificuldade. Este fato implicaria no não atendimento do preceito constitucional da igualdade das condições de acesso, pois candidatos que optassem por diferentes processos seriam julgados de forma diversa.

Sendo assim, as provas dos programas de avaliação seriada devem ser elaboradas a partir do mesmo formato que as do vestibular tradicional. Este fato fez com que fossem criados cursinhos preparatórios para as provas de avaliação seriada, que acontecem desde o primeiro ano do ensino médio, ao contrário do vestibular, cujos candidatos só participam efetivamente ao final do terceiro ano do ensino médio ou após terem o concluído.

3.3 - Contextualizando o Programa de Ingresso ao Ensino Superior – PEIES

Segundo o discurso oficial da Coperves, o Programa de Ingresso ao Ensino Superior foi instaurado a partir de 1995, na perspectiva de uma metodologia de avaliação seriada, contínua e sistemática; e com objetivos principais de orientar, selecionar e classificar

candidatos para preencher um percentual de vagas nos cursos de graduação da UFSM. Esse programa já possibilitou o ingresso de nove turmas na UFSM. Em março de 1998, ingressou a primeira turma, totalizando 4.191 candidatos classificados.

Por meio de uma sessão realizada no dia 06 de junho de 1995 pelo Conselho de Ensino e Extensão da UFSM (CEPE), foi aprovado o Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior. E foi por meio da Resolução 019/95, de 25 de outubro de 1995, que o Reitor da Universidade Federal de Santa Maria normatizou o PEIES.

Este programa foi criado com o objetivo aproximar a universidade das escolas de ensino médio, como retratado no Relatório Final da Fase Experimental do PEIES:

Assim, estava aprovado e regulamentado o PEIES – Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior – da Universidade Federal de Santa Maria. Um Projeto pioneiro, que levaria a Universidade para dentro das escolas de Ensino Médio, fazendo com que o ensino melhorasse em qualidade, e os alunos tivessem maior estímulo nos estudos e na busca de conhecimentos. (p. 17)

No primeiro ano de implantação do PEIES, 1995, na época denominado Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior, puderam solicitar credenciamento somente as escolas públicas e particulares que ofereciam ensino médio, na época chamado de 2º grau, ou equivalente, em três séries, e que pertenciam ao Distrito Geoeeducacional 37 (DGE 37), isto é, às seguintes Coordenadorias Regionais de Educação, na época denominadas Delegacias de Educação: 8ª, 10ª, 13ª, 19ª, 24ª, 32ª e 35ª. Esta região formou a Região Inicial de Abrangência do PEIES (RIAP). Fez parte também da RIAP a Escola Técnica da UFSM, localizada no município de Frederico Westphalen/RS.

A partir de 1996, foi possível para os demais municípios do Estado do Rio Grande do Sul realizarem seu credenciamento ao programa. Este poderia ser solicitado por meio do preenchimento e da assinatura do formulário de Solicitação de Credenciamento pela Direção da Escola, pelo Presidente do Círculo de Pais e Mestres e pelo Presidente do Conselho Escolar.

O Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior funcionou nos anos de 1995, 1996 e 1997, quando foi aprovado como um programa definitivo de ingresso da Universidade Federal de Santa Maria, continuando com a sigla PEIES, mas não mais no formato experimental.

Com o passar do tempo, escolas de outros Estados começaram a solicitar o credenciamento ao PEIES. Segundo a versão oficial, como o objetivo do PEIES não era somente selecionar candidatos para a universidade, mas também integrar e orientar as escolas,

foi criado um outro tipo de vínculo ao programa, as escolas cadastradas. Nessas escolas, os alunos apenas têm o direito de realizar as provas de acompanhamento do PEIES, isto é, há somente a seleção dos candidatos. Há também outro tipo ainda, onde a escola não é credenciada nem cadastrada: o aluno vem à UFSM realizar a prova de forma independente.

O Região de Abrangência do PEIES (RAP), que envolve os municípios que possuem escolas credenciadas no programa, abrange 85% do território gaúcho, envolvendo 435 municípios. Atualmente, participam do Programa 1.156 escolas, sendo dessas 729 credenciadas e 427 cadastradas¹. Há escolas cadastradas no PEIES nos Estados de Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Minas Gerais, Goiás e Piauí, bem como escolas no Rio Grande do Sul que não fazem parte do RAP.

Segundo informam os documentos de divulgação do PEIES, este busca possibilitar a qualificação tanto no ensino médio como no ensino superior, por meio de ações pedagógicas. O programa funcionaria em uma parceria entre a UFSM e o Governo do Estado do Rio Grande do Sul, via sua Secretaria de Educação (SE/RS) e suas Coordenadorias de Educação (CRE/RS), e escolas credenciadas no programa por meio de sua direção, Círculo de Pais e Mestres e Conselho Escolar, professores, funcionários e alunos.

O PEIES tem como objetivo integrar, orientar e classificar alunos-candidatos de escolas credenciadas localizadas no RAP, bem como selecionar e classificar os demais candidatos inscritos para preencher um percentual de 20% das vagas dos cursos de graduação da UFSM. A classificação final dos alunos é feita mediante a realização de três provas, chamadas de Provas de Acompanhamento, aplicadas respectivamente ao final da primeira, segunda e terceira séries do ensino médio.

As escolas credenciadas – consideradas a célula maior do PEIES, pois é onde se realiza o processo educacional do programa – recebem informações e orientações constantes da universidade: catálogos de publicações e relatórios diversos (de credenciamento, de aplicação das provas de acompanhamento, de desempenho geral dos alunos-candidatos, etc). Os alunos dessas escolas, que realizam a sua inscrição no PEIES, recebem um manual que orienta sobre todos os procedimentos a serem realizados. Para a inscrição em cada uma das três etapas, os alunos pagam uma taxa financeira determinada pela UFSM.

Em 2007, ocorreu o fim da divisão das escolas em escolas credenciadas e escolas cadastradas. Estas foram substituídas pelo termo Escola Participante do PEIES, de modo que “a UFSM oferecerá todas as ações para todas as escolas que desejarem, oportunizando que

¹ Fonte: <http://coralx.ufsm.br/coperves/not.php?id_noticia=262> Acesso em: 17/07/2006, às 17h45min, atualizada às 17h32min.

mais comunidades escolares tenham a oportunidade de se qualificar e interagir com o Ensino Superior”².

A partir do ano de 2006, o candidato que participava do PEIES poderia optar por uma vaga nos cursos de graduação da UFSM – no Campus Santa Maria e nos Campus Frederico Westfalen e Palmeira das Missões, ambos constituintes do Centro de Educação Superior Norte (CESNORS) -, bem como nos cursos de graduação da recém criada Universidade do Pampa (UNIPAMPA). A opção pelos cursos da UNIPAMPA deveria ser por aqueles campus que estão sob a responsabilidade da UFSM: Alegrete, Itaqui, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana.

O Programa de Ingresso ao Ensino Superior, conforme o site oficial da Coperves³, tem como objetivos:

1. Orientar, selecionar e classificar alunos-candidatos oriundos das escolas credenciadas da Região de Abrangência do PEIES (RAP); selecionar e classificar os demais candidatos através dos desempenhos obtidos nas Provas de Acompanhamento realizadas nas três séries do Ensino Médio.

2. Oferecer condições aos candidatos das escolas credenciadas (aluno-candidato) para, num período de três anos, poderem corrigir falhas individuais no processo de aprendizagem, bem como para descobrirem suas aptidões e optarem por profissões adequadas;

3. Subsidiar as coordenações dos Cursos de Graduação da UFSM, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, Coordenadorias Regionais de Educação e Escolas credenciadas, com dados que revelem deficiência de aprendizagem do Ensino Médio, visando à adoção de medidas que proporcionem a redução das mesmas;

4. Prover a UFSM de informações sobre candidatos, escolas e área de influência (geográfica, política, social, econômica, tecnológica, cultural e educacional), com o objetivo de melhor prepará-la para trabalhar com a diversidade de alunos que, anualmente, preenchem as vagas dos diferentes Cursos de Graduação.

Segundo a versão oficial do programa, a integração, a orientação e, conseqüentemente, a qualificação do PEIES encontram-se permanentemente em construção, por meio do Programa de Ações Pedagógicas e de Formação do Aluno-Cidadão, conhecido pela sigla APC.

A programação, por série do ensino médio, das disciplinas, conteúdos, níveis de aprofundamento e bibliografia básica, além de temas de interdisciplinaridade e de

² Fonte: <http://coralx.ufsm.br/coperves/not.php?id_noticia=630>

³ Fonte: <<http://www.coperves.ufsm.br>>

contextualização, constam no Currículo Básico do PEIES, distribuído aos alunos-candidatos, sendo utilizado pela UFSM para balizar as questões das Provas de Acompanhamento.

Para a Coperves, a diferença entre os dois processos de ingresso na UFSM é que o vestibular é episódico, enquanto que o PEIES é um processo e a vaga é só uma consequência. Com o PEIES, há a procura em contextualizar o aluno desde o primeiro ano, por meio da Feira das Profissões e dos demais programas que a Coperves realiza, sendo que a idéia basilar é conseguir o crescimento deste aluno em termos de formação, contextualizando-o na realidade acadêmica.

Enquanto o vestibular tem o objetivo precípua de selecionar-classificar candidatos aos Cursos de Graduação da UFSM, a Universidade, através do PEIES, sem abrir mão desse objetivo, vai ao encontro do Ensino Médio, buscando parceria, troca de experiências, assessoramento, a fim de conseguir uma clientela mais qualificada para freqüentar seus Cursos. Nessa interação Ensino Médio e Superior, com o fim de subsidiar o aprimoramento tanto do docente quanto do discente, a UFSM adota procedimentos de unificação de programas, propõe relação bibliográfica atualizada para estudo das disciplinas objeto do Concurso. Realiza trabalhos estatísticos de avaliação e acompanhamento do desempenho dos alunos, possibilita a revisão de conteúdos para sanar deficiências de aprendizagem. Publica revistas de orientação, conduz à opção de Curso consciente, através de um guia de profissões, o que diminui a possível evasão de Cursos com a consequente ociosidade de vagas. (RELATÓRIO FINAL DA FASE EXPERIMENTAL, p. 120)

A idéia oficial do programa seria de que o aluno, ao realizar a prova dentro da sua escola e por etapas, teria condições de construir o seu conhecimento, de tal forma que se não atingisse uma quantidade de acertos prevista por ele mesmo como satisfatória em determinada disciplina em algum ano, teria condições de recuperar essa porcentagem no próximo. Com isso, a vaga na UFSM seria uma consequência, e a importância do programa estaria voltada para o processo como um todo. O PEIES, portanto, seria o processo de construção da vaga na universidade federal, visando ao conhecimento do candidato.

Há dois tipos de escolas que participam do PEIES: aquelas que somente se interessam pelo Currículo Básico do PEIES e pela prova final; e as que ‘vivem e respiram’ a universidade por meio do programa, participando de todos os projetos que a universidade desenvolve para o mesmo. Não há debates dentro da Coperves, segundo eles mesmos afirmam, sobre as vantagens e desvantagens que sofrem as primeiras, nem sobre as desvantagens que sofrem as últimas; somente sobre as vantagens que as escolas que participam ativamente do programa obtêm.

Outro fator destacado pela Coperves é de que o PEIES é um programa que se auto-mantém, não dependendo de recurso externo algum. Desse modo, ele se transformou em um

programa apolítico, mantendo sempre a sua qualidade. Isso é um dos fatores que difere o PEIES dos demais processos seletivos seriados do País, bem como o fato de os demais não serem considerados processos, mas sim somente provas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que é especificado pela Coperves.

Um dos itens destacados pelo Parecer CP n.º 98/99 é que os processos seletivos seriados devem auxiliar a correção de falhas de aprendizagem no ensino médio. Isso deve ser analisado com muito cuidado, pois primeiramente deve ser entendido de forma muito clara qual o tipo de aprendizagem que essas provas exigem – memorização/repetição. Em segundo lugar, será que, ao se avaliar a aprendizagem em um nível de ensino somente por meio de uma prova geral para todas as escolas, se está olhando para as particularidades de cada uma?

3.3.1 - O Currículo Básico do PEIES

Uma das reclamações apresentadas por professores das escolas de ensino médio era de que, quando recebiam um aluno transferido, na maioria das vezes o conteúdo estudado em uma determinada série em uma escola não condizia com o estudado em outra escola.

Segundo explicações da Coperves, o currículo do PEIES foi elaborado com base nos currículos das escolas de ensino médio de Santa Maria. Foi realizada uma reunião, em conjunto com a 8ª CRE, e feita uma análise nos currículos de tais instituições de ensino escolares. A conclusão que se chegou a partir desta reunião foi de que não havia uma grade curricular homogênea, nem em termos de disciplinas nem de carga horária, ou seja, cada professor ministrava a sua disciplina da forma como considerava adequado. Havia discrepância entre o que estava escrito no papel, formalmente, e o que acontecia de fato na realidade.

Sendo assim, na prática, o que a Coperves constatou foi que existia um currículo respectivo a cada professor: eles ministravam a disciplina que queriam, da maneira como queriam, e caso não conseguissem vencer o conteúdo na primeira série, transferiam-no para a segunda e para a terceira. Outro detalhe observado foi de que cada professor aprofundava o assunto dentro de sua disciplina de acordo com o seu gosto pessoal, de modo que um professor se aprofundava em um assunto e outro tratava aquele de forma superficial.

Havia escolas que ofereciam geografia, história, literatura na primeira série; outras, na segunda ou na terceira. Algumas nem trabalhavam com literatura, a não ser em temporalidade próxima ao vestibular, somente em razão do Currículo Programático. Com isso, observando

que não existia uma grade curricular mínima no Estado, foi iniciado o planejamento de como se poderia elaborar uma grade uniforme e padronizada, que não causasse ingerência nas escolas.

O objetivo desse programa era poder auxiliar aquele aluno de uma escola pública, de precárias condições financeiras, de uma cidade bem pequena, do interior, para que também tivesse as mesmas condições de ingresso na universidade do que um aluno de uma escola maior, de uma cidade grande e próxima a universidade. No entanto, sabe-se que, depois de quase 12 anos de PEIES, isso não aconteceu, devido a vários fatores. Fatores estes que serão abordados mais adiante.

A partir disso, e como o Estado não mantinha programas disciplinares, a Coperves organizou e reuniu um conjunto de programas de vestibulares semelhantes aos adotados nos concursos vestibulares tradicionais da UFSM, enriquecendo-o com mais três novas abordagens, o que foi apresentado no Relatório Final do PEIES:

1. Distribuição dos conteúdos por série.
2. Níveis máximos de exigência, a serem cobrados pela UFSM através das Provas de Acompanhamento (níveis mínimos para as escolas).
3. Sugestões de Bibliografias para professores e alunos. (p. 38)

Foi criado o Comitê de Engenharia de Produção (CEPRO) com o objetivo de assessorar a COPERVES na organização e no aperfeiçoamento da relação de conteúdos, níveis de exigências e sugestões de bibliografia, formando então o Currículo Básico do PEIES.

O CEPRO é formado por membros da COPERVES e também por integrantes dos Grupos de Trabalho (GTs). Ao todo são nove GTs, um por disciplina, formados por professores vindos dos diversos municípios do RAP - indicados pelas Coordenadorias de Educação - e também por um docente da UFSM - indicado pelo Coordenador de Curso e homologado pelo Chefe de Departamento -. A exigência da Coperves era de que o professor indicado por cada CRE deveria atuar exclusivamente em sala de aula, não participando, portanto, de trabalhos de secretaria ou de algum departamento. Este professor, além de estar ministrando a disciplina específica, deveria ter um vasto conhecimento e saber trabalhar em equipe. Não precisava ser necessariamente de escola pública.

Neste caso então, segundo o discurso oficial, se tem que os currículos programáticos do PEIES são elaborados a partir de uma união entre os professores das escolas de ensino

médio credenciadas no programa e também pela UFSM, representada por professores dos respectivos departamentos. Por outro lado, temos que esta relação não se dá por igual. Há uma grande diferença entre a educação básica e a Universidade, a qual representa uma grande potência frente a essas instituições escolares, na medida em que se discutem critérios a serem utilizados na elaboração de uma programação curricular para o ensino médio de toda uma região (geoeducacional do Estado do Rio Grande do Sul).

Segundo Corsetti, a divulgação e oficialização do PEIES “não precedida por uma discussão com as licenciaturas envolvidas no vestibular” (1997, p. 46) ocasionou um profundo mal-estar entre os docentes.

O mais preocupante, em termos do processo educacional, é que todo esse procedimento adotado em relação ao Vestibular, na UFSM, careceu da sustentação através de uma proposta pedagógica clara e explícita, que desse sustentáculo ao discurso oficial. Se o processo implantado na Universidade fundamentava-se, realmente, numa perspectiva de avanço, em relação ao estabelecido, nem careceria de uma base pedagógica que assim o orientasse, como, também, não teria sido estabelecido sem que as áreas interessadas fossem ouvidas e dele participassem. O fundamento central do PEIES, portanto, foi técnico, o que, em última análise não nos permite com ele concordar. (CORSETTI, 1997, p. 47)

Outro fator a ser considerado é que muitos professores consideram o currículo programático do PEIES uma ‘camisa de força’, pois se sentem presos ao mesmo, sem uma autonomia de flexibilização curricular. Com isso, tem-se que a implantação do PEIES acaba se tornando um empecilho à diversidade e à prática de uma autonomia didático-pedagógica por parte de toda a comunidade escolar.

Falamos, portanto, de um processo, que é o processo educacional, no qual intervêm fatores muito mais complexos que mereciam ter sido considerados na estruturação daquilo que se constituiu numa verdadeira intervenção no ensino de 2º Grau da região. Como isso não ocorreu, o caminho foi o inverso, ou seja, criou-se, no imaginário da sociedade regional, a idéia de que os jovens poderiam chegar à Universidade sem o “trauma” do vestibular, o que, sem dúvida, criou uma expectativa favorável ao Programa, fazendo com que o processo posterior, de aprovação do mesmo nas instâncias institucionais se tornasse irreversível. (CORSETTI, 1997, p. 46)

O Currículo Programático do PEIES foi elaborado com base na Taxonomia de Bloom, pois, conforme explicações da Coperves, permite classificar conteúdos que necessitam de memorização, de análise, de interpretação. Esta relação de conteúdos foi feita para servir como um instrumento de classificação, de forma a selecionar os alunos para a universidade. Por ser um concurso público, esta parte de classificação de conteúdos para a prova se torna

necessária, pois sua função é a de selecionar alunos, o que torna essencial que saibam o que cada um precisa estudar para alcançar uma vaga na UFSM.

Os níveis de exigência foram então tomados como um nivelamento, para que os alunos e os seus professores pudessem se guiar, saber o mínimo e o máximo a ser cobrado na prova dentro de cada tópico do conteúdo. Para isso, a Coperves, em conjunto com o CEPRO, chegou à conclusão de que a melhor metodologia a ser utilizada seria a da Taxonomia de Bloom.

Após esta proposta ter sido submetida à aprovação dos Coordenadores de Educação – na época chamados de Delegados de Educação – ficou definida a metodologia que seria usada para a elaboração do currículo básico do PEIES. Segundo a Coperves, o melhor de tudo é que este currículo não foi elaborado nem por ela e nem pelos professores da UFSM, mas sim construído pelos professores das escolas do RAP. Com isso, a Coperves afirma que conseguiram fazer com que a universidade abrisse mão do seu direito de fazer os programas para democratizar e socializar essa construção com os professores do ensino médio.

Em Kelly, temos o conceito dessa Taxonomia:

O conceito da natureza hierárquica da inter-relação desses objetivos é fundamental à própria taxonomia, como se vê da graduação de objetivos no domínio cognitivo a partir da aquisição do conhecimento de específicos, através de capacidades cognitivas de nível superior como classificação, compreensão, aplicação, análise, síntese e o mais, até a prática de juízos de valor. Graduações semelhantes são oferecidas dentro de cada uma das categorias, sendo, por exemplo, a compreensão decomposta em tradução, interpretação e extrapolação. (1981, p. 21)

A grande crítica relatada por Kelly (1981) é de que a Taxonomia de Bloom se pretende precisa demais, o que, na prática não se afirma, pela dificuldade de distinção dos objetivos de forma tão específica, e também de que a mesma carece de um conceito claro de educação e, desse modo, não oferece “nenhum critério de avaliação, nenhuma base sobre a qual se possa fazer uma escolha do que sejam os objetivos mais adequados em dado contexto” (KELLY, 1981, p. 23).

A Taxonomia de Bloom leva em conta, na sua formulação de objetivos, somente a relação lógica entre eles. Entretanto, sabe-se que, na realidade de qualquer situação prática, a lógica de qualquer objetivo é apenas uma consideração. Em qualquer trabalho, o planejamento exigirá que sejam levados em conta fatores psicológicos, sociológicos e educacionais.

Em suma, a Taxonomia de Bloom, sendo muito precisa, exprime uma perspectiva muito ingênua dos processos educacionais e, desse modo, nos dá um

modelo ultra-simplificado para o planejamento curricular, que inevitavelmente levaria a uma prática educacional deficiente se fosse seguido à risca. [...] A Taxonomia é deliberadamente neutra e não proporciona nenhum critério pelo qual possamos decidir o que seria válido como objetivo educacional. (KELLY, 1981, p. 25)

Essa caracterização da Taxonomia de Bloom com sua estrutura hierárquica, considerando alguns conteúdos que devem ser alcançados antes do que outros, reflete a primazia do ensino sobre a educação, pois não trabalha com as eventualidades comportamentais dos sujeitos envolvidos na escolarização.

Acentuar essa característica equivale a partir do pressuposto de que nossa única tarefa é simplesmente descrever os tipos de objetivos que visivelmente as professoras estão procurando alcançar, objetivos “escolares” mais do que “educacionais”, e os fatores lógicos e psicológicos sugestivos de que para serem eficazes eles precisam ser buscados em determinada seqüência. Ela não se dedica à questão de saber se tais objetivos devem ser visados pelas professoras, ou de saber se eles fazem parte do que entendemos por “educação”. (KELLY, 1981, p. 25-26)

As relações entre os objetivos dos conteúdos escolares são altamente complexas e demasiado variadas e sofisticadas pra se reduzirem a um tipo ou categoria, como propõe essa Taxonomia e, assim, o Currículo Básico do PEIES.

3.3.2 - As provas

As Provas de Acompanhamento do PEIES são aplicadas nos municípios das escolas credenciadas e cadastradas no programa. Todas são realizadas no mesmo dia, sempre no mês de dezembro, de modo que a Prova de Acompanhamento I, para a primeira série, é realizada na parte da manhã, e a II e III, para a segunda e terceira série, são aplicadas na parte da tarde.

No ano de 2007, ocorrerá uma mudança: as provas serão realizadas em ‘Cidades-Pólo’, definidas pela Coperves como “locais onde existem Coordenadorias Regionais de Educação, órgãos descentralizados das Secretarias Estaduais de outros Estados brasileiros, ou ainda qualquer cidade que tenha uma quantidade mínima viável de alunos inscritos no Programa”⁴.

No ano de 2006, as provas foram aplicadas no dia 17 de dezembro, em 354 municípios⁵ dos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Em cada município, as provas foram aplicadas em somente um ponto, isto é, em uma única escola de ensino

⁴ Fonte: <http://coralx.ufsm.br/coperves/not.php?id_noticia=630> Acesso em: 30/03/2007, às 14h15min, atualizada às 14h14min.

médio, com exceção do município de Santa Maria, onde as provas foram aplicadas no campus universitário e em mais 29 escolas, totalizando 30 pontos de aplicação.

Desde sua primeira prova, em 1995, até o ano de 2005, a soma total referente às questões das três etapas do PEIES somavam 207 questões, sendo 23 para cada uma das 9 disciplinas: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Estrangeira Moderna (nas opções de Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano), Matemática, Biologia, Geografia, História, Física e Química. No ano de 2006, houve a inserção da disciplina de Filosofia na Prova de Acompanhamento III, em um total de 8 questões, o que totaliza então 215 questões.

As Provas de Acompanhamento são elaboradas da seguinte forma:

a) Prova de Acompanhamento I: composta por 60 questões de múltipla escolha, com duração de três horas e cinquenta minutos. O número de questões por disciplina é assim distribuído: 8 de Língua Portuguesa, 8 de Literatura Brasileira, 12 de Língua Estrangeira Moderna, 8 de Matemática, 8 de Biologia, 8 de Física e 8 de Química;

b) Prova de Acompanhamento II: composta por 77 questões de múltipla escolha, com duração de quatro horas e vinte minutos. O número de questões por disciplina é assim distribuído: 7 de Língua Portuguesa, 7 de Literatura Brasileira, 11 de Língua estrangeira Moderna, 7 de Matemática, 7 de Biologia, 12 de Geografia, 12 de História, 7 de Física e 7 de Química; e

c) Prova de Acompanhamento III: é constituída de duas fases: 1ª fase: composta por 78 questões de múltipla escolha, com duração de quatro horas e vinte minutos. O número de questões por disciplina é assim distribuído: 8 de Língua Portuguesa, 8 de Literatura Brasileira, 8 de Matemática, 8 de Biologia, 11 de Geografia, 11 de História, 8 de Física, 8 de Química e 8 de Filosofia; 2ª fase: prova de redação, coincidindo com as provas aplicadas no quarto dia do Concurso Vestibular da UFSM. Está apto a realizar a prova de redação o candidato que, na soma total das três provas, ficar acima do ponto de corte estabelecido.

O ponto de corte é determinado pelo número de acertos do último candidato classificado. Estarão classificados os primeiros candidatos em números de acertos nas três provas, referentes a quatro vezes o número de vagas estabelecido.

⁵ Fonte: <http://coralx.ufsm.br/coperves/not.php?id_noticia=489> Acesso em: 12/12/2006, às 9h40min, atualizada às 9h41min.

3.3.3 - As vagas e os candidatos inscritos

O número total de vagas oferecidas aos candidatos do PEIES/2006 é de 694, assim distribuídas: 494 vagas da UFSM, no Campus de Santa Maria; 70 no CESNORS, sendo 35 no Campus de Frederico Westfalen e 35 no Campus de Palmeira das Missões; e 130 vagas na UNIPAMPA, sendo 30 no Campus de Alegrete, 10 no Campus de Itaquí, 30 no Campus de São Borja, 30 no Campus de São Gabriel e 30 no Campus de Uruguaiana⁶.

Em 2006, o PEIES, segundo informações oficiais, bateu o recorde no número de inscritos⁷, superando o ano de 2001 que tinha sido de 35.355, em um total de 35.705 candidatos inscritos. Destes, 19.384 estão inscritos na primeira série, 10.361 na segunda série e 5.960 na terceira série. No ano de 2005, 35.128 candidatos se inscreveram no programa.

Segundo a lista de candidato/vaga do PEIES/2005, 5.058 candidatos concorreram a 495 vagas nos cursos de graduação da UFSM, no campus de Santa Maria, o que totalizou uma densidade média de 10,22 candidatos/vaga⁸. Na lista de candidato/vaga do PEIES/2006, 5.519 concorreram a 694 vagas nos cursos de graduação da UFSM, CESNORS - nos seus dois campus, e UNIPAMPA - nos seus cinco campus. Isso totalizou uma densidade média de 7,95 candidatos/vaga⁹.

A diferença da densidade candidato/vaga entre 2005 e 2006 seria de -22,21%. Esta redução estaria relacionada com o aumento de 40,2% no número de vagas no PEIES/2006 e com o aumento de apenas 9,11% no número de candidatos que realizou a Prova de Acompanhamento III.

Uma análise mais detalhada do número de vagas e candidatos de 2006 permite verificar que a diferença de candidatos vaga 2005/2006 não pode ser feita de forma linear. No quadro abaixo, que apresenta os dados do PEIES/2006, é possível perceber que, em comparação com o PEIES/2005, a densidade do PEIES/2006 teve um aumento de 3,9% nos cursos de graduação da UFSM, e não uma redução, que poderia então ser atribuída a um aumento de vagas para o PEIES.

⁶Fonte: <http://coralx.ufsm.br/coperves/not.php?id_noticia=489> Acesso em: 12/12/2006, às 9h40min, atualizada às 9h41min.

⁷ Fonte: <http://coralx.ufsm.br/coperves/not.php?id_noticia=262> Acesso em: 17/07/2006, às 17h45min, atualizada às 17h32min.

⁸ Fonte: <http://coralx.ufsm.br/coperves/peies/edital.php?id_edital=6>

⁹ Fonte: <http://coralx.ufsm.br/coperves/not.php?id_noticia=496> Acesso em: 14/12/2006, às 20h10min, atualizada às 20h38min.

TABELA 1 – Número de Candidatos por Vaga no PEIES/2006 por Campus

		Inscritos	Vagas	Densidade	
PEIES/2006 - Geral		5519	694	7,95	
UFSM		5244	494	10,62	
C E S N O R S	Geral	112	70	1,6	
	Campus	F. Westfalen	79	35	2,26
		P. das Missões	33	35	0,94
U N I P A M P A	Geral	163	130	1,25	
	Campus	Alegrete	28	30	0,93
		Itaqui	12	10	1,2
		São Borja	32	30	1,07
		São Gabriel	32	30	1,07
		Uruguaiana	59	30	1,97

Fonte: <http://coralx.ufsm.br/coperves/not.php?id_noticia=496>

Sendo assim, cabe destacar que o PEIES não ampliou o número de vagas na UFSM, e sim apenas destinou um percentual das vagas já existentes. Da mesma maneira, o número de inscritos nos concursos vestibulares não diminuiu após a implementação do programa, o que demonstra que o referido ‘trauma’ do vestibular não foi extinto, a não ser para uma minoria aprovada por meio do PEIES.

Para a maioria dos alunos que participam da prova do PEIES, resta realizar a prova do vestibular caso queiram uma vaga na UFSM. Por exemplo, dos 5.244 inscritos na terceira série do PEIES/2006 na UFSM – campus Santa Maria, 4.750 não conseguiram a vaga e, nesse caso, tiveram que disputá-la por meio do concurso vestibular 2007.

Se a proposta inicial do programa tinha vistas à melhoria da qualidade do ensino nas escolas de ensino médio, de forma a abandonarem o caráter propedêutico que sempre marcou o ensino secundário no País, ela não se concretizou.

[...] a implementação do PEIES, da maneira como foi feita, atrelou o ensino de 2º Grau da cidade mais profundamente ao Vestibular, agravando o problema estrutural do ensino deste nível educacional, pelo reforço dado ao perfil de mera passagem ao ensino superior que o tem marcado. (CORSETTI, 1997, p. 48)

As possibilidades lucrativas, em nível de mercado, que surgiram com o PEIES, foram imensas. Os cursos pré-vestibulares têm, desde então, não somente uma prova, mas duas para lucrar, e os alunos do PEIES acabam enfrentando três anos de cursinho. Se a proposta inicial era a da democratização das vagas, possibilitando o acesso à UFSM para alunos de menor nível sócio-econômico, então, pelo contrário, a situação agravou-se ainda mais.

Todo aluno de nível médio deveria ser capaz de responder a seguinte questão: Qual é a relação entre as ciências e as humanidades e quão importante é essa relação para o bem estar dos seres humanos? Todo intelectual e líder político também deveria ser capaz de responder a essa questão. Metade da legislação com a qual o Congresso Americano tem de lidar contém componentes científicos e tecnológicos importantes. Muitos dos problemas que afligem a humanidade diariamente – conflitos étnicos, corrida armamentista, superpopulação, aborto, meio ambiente, pobreza, para citar alguns dos que mais persistentemente nos perseguem – não podem ser resolvidos sem integrar conhecimentos das ciências naturais com conhecimentos das ciências sociais e humanas. Somente a flexibilidade que atravessa as fronteiras especializadas pode fornecer uma visão do mundo tal como ele realmente é, e não como é visto pela lente das ideologias, dos dogmas religiosos ou tal como é comandado pelas respostas míopes a necessidades imediatas. (WILSON apud DCNEM, 1998, p. 28)

CAPÍTULO 4

O ENSINO MÉDIO E SUA FUNÇÃO PROPEDÊUTICA

Um dos aspectos fundamentais das sociedades democráticas é a extensão da escolarização pública, obrigatória e gratuita para todos os cidadãos, sem considerar condição social, raça, religião ou gênero. Este pensamento parte das idéias Iluministas, de que a

formação para todos os cidadãos numa mesma instituição e com currículo inclusivo era o requisito imprescindível para garantir uma mínima igualdade de oportunidades que legitime a inevitável, embora freqüentemente escandalosa, desigual distribuição dos recursos econômicos e sociais. (PÉREZ CÓMEZ, 2001, p. 132)

O desenvolvimento que a escola provoca está diretamente relacionado com fatores socioculturais que determinam a desigual distribuição econômica da população, isto é, alunos que possuem maior renda apresentam um desenvolvimento cognitivo e acadêmico maior que os de menor renda.

Com lamentável freqüência, a vida na instituição escolar está presidida pela uniformidade, pelo predomínio da disciplina formal, pela autoridade arbitrária, pela imposição de uma cultura homogênea, eurocêntrica e abstrata, pela proliferação de rituais carentes de sentido, pelo fortalecimento da aprendizagem acadêmica e disciplinar de conhecimentos fragmentados, inclusive memorialístico e sem sentido, distanciados dos problemas reais que logicamente provocam aborrecimento, desídia e até fobia pela escola e pela aprendizagem. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 133)

O saber é distribuído de forma igual para os desiguais, e isso se percebe claramente quando alunos de comunidades mais carentes não conseguem prosseguir nos estudos, seja em um curso superior ou em cursos técnicos.

A relação entre educação e trabalho é determinada por outra relação: a de trabalho e capital. O trabalho, atividade ao mesmo tempo teórica e prática, reflexiva e ativa, concebido como processo de elaboração de conhecimento, é “compreendido como todas as formas de atividade humana através das quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo que é transformado por elas” (KUENZER, 1988, p. 15).

Com isso, tem-se que o trabalho possui dois momentos inseparáveis, o de decisão e o de ação, uma vez que “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda e qualquer atividade intelectual, assim como toda atividade intelectual exige algum tipo de esforço físico ou atividade instrumental” (KUENZER, 1988, p. 18).

Se essa ruptura não é possível com o trabalho, o mesmo não ocorre com as relações de capital, nas quais a consciência passa a supor-se como separada da prática. É a partir disso que o trabalho intelectual se separa do manual, passando a designar a indivíduos distintos da sociedade certas funções, determinadas pela classe social.

[...] a um grupo reduzido de pessoas cabe o exercício das funções intelectuais, justificado pela capacidade e competência que permite escolaridade mais extensa, escamoteando-se o caráter de classe de referida divisão; já à maioria da população compete o exercício das tarefas de execução, para o que não se exige muita instrução e experiência, sob a alegação, fornecida pela escola e já incorporada ao discurso do trabalhador, da sua suposta incapacidade para aprender. (KUENZER, 1988, p. 19)

Esta situação é muito bem representada pelo número decrescente de matrículas do ensino fundamental para o ensino médio e do ensino médio para o ensino superior. Tem-se assim uma escola claramente como reprodutora e produtora de diferenças:

O papel desempenhado pela escola, historicamente, foi de uma ação distintiva – na educação propedêutica e na educação profissional. Reprodutora e produtora de diferenças. Neste sentido, o acesso é um dos indicadores que demonstram a persistência desta situação de forma mais clara, sobre aqueles que estão dentro da escola e os que estão fora dela: ricos/pobres; brancos/pretos; meninos/meninas; católicos/protestantes; adultos/crianças; normais/deficientes; e outros de dicotomia similares. (TEIXEIRA, 2003, p. 185)

Essa discrepância entre as escolas, mesmo entre as públicas, geram constantes iniciativas para mudança e reforma da escola e do sistema educativo. Tais iniciativas procuram estabelecer propostas bem diferenciadas de política educativa geral e de concretas experiências de inovação educativa, na busca por uma escola promotora de aprendizagens duradouras, significativas e relevantes para o desenvolvimento dos cidadãos.

4.1 - O Ensino Médio no Brasil

O ensino médio no Brasil sempre foi uma incógnita no sentido de o que um jovem deve aprender nesse período da sua escolarização. Essa etapa da educação escolar sempre

esteve em conflito entre o ensino propedêutico e a preparação para o trabalho. Tal dicotomia clássica entre a educação para a elite (propedêutica) e para o povo (trabalho) culminou em uma proposta que contemplasse uma educação geral, voltada para a formação do cidadão.

Desde o seu surgimento, o ensino médio sempre alternou entre a preparação para as provas de ingresso nos cursos de graduação e o ensino profissionalizante. Essas alterações dependiam de quem estava no Governo e de qual era a sua proposta, sendo que a maioria delas sempre foram voltadas para a elite, para aqueles que ingressariam em uma instituição de ensino superior. O povo raramente cursava o ensino médio, pois como teriam que trabalhar para sua sobrevivência, não havia sentido continuar os estudos, já que lá não aprenderiam profissão alguma.

No final do século XX, a partir das demandas e dos efeitos da globalização da economia e da reestruturação produtiva, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n.º 9.394/96, o ensino médio começou a ser visto de outra maneira: perdeu seu caráter de intermediação entre educação fundamental (geral) e superior (profissional) para constituir-se na última etapa da educação básica.

Esta proposta deveria entrelaçar as duas, a educação propedêutica e a profissionalizante, na constituição de um sujeito ativo na sociedade, que refletisse sobre seus atos e sobre a realidade que o cerca, analisando tudo de maneira autônoma e crítica. Mas, como afirma Kunzer, “[...] aquilo que está em tudo corre o risco de não estar em lugar nenhum” (2002, p. 41), sendo assim, este ensino médio, passados 10 anos, ainda não aconteceu. Ele ainda continua enraizado na sua proposta inicial, a de ensino preparatório para a etapa seguinte, só que agora de modo muito mais problemático. Isso porque o número de jovens e adolescentes que freqüentam o ensino médio cresceu muito, muito mais que o aumento do número de vagas nas instituições de ensino superior públicas e gratuitas. Esta situação é preocupante, pois ao cursar um ensino médio propedêutico, e não conseguir ingressar em um curso superior, o jovem não teve aprendizado algum para o trabalho, nem formação para enfrentar os obstáculos e as incertezas da vida.

O ideal seria que não houvesse a necessidade de um curso superior, pois para os que vivem do trabalho, muitas vezes, há a exigência de uma qualificação mais rápida do que a de um curso de graduação. O direito às diferenças, de forma que estas não se constituíssem em desigualdades, deveria ser dever do sistema escolar, propiciando uma sociedade mais justa e igualitária.

[...] em uma sociedade na qual os jovens possam exercer o direito à diferença, sem que isso se constitua em desigualdade de tal modo que as escolhas por determinada trajetória educacional e profissional não seja socialmente determinada pela origem de classe. [...] que a decisão de não cursar o nível superior corresponda ao desejo de desempenhar uma outra função que exija qualificação mais rápida, mas que seja igualmente valorizada socialmente, de modo a propiciar trabalho e vida digna. (KUNZER, 2002, p. 35-36)

A partir disso, se torna necessário conhecer a trajetória do ensino médio no Brasil na busca por compreender a escola de ensino médio hoje, século XXI. Para tanto, inicialmente procurar-se-á situar a questão em termos contextuais, colocando alguns aspectos que possibilitem visualizar o tema em termos históricos e educacionais. Em um segundo momento, com a ajuda de dados do Censo Escolar 2005, conhecer o ensino médio no Estado do Rio Grande do Sul, bem como no município de Santa Maria, para confrontar com a realidade estatística do Programa de Ingresso ao Ensino Superior, da Universidade Federal de Santa Maria.

4.2 - Do Ensino Secundário ao Ensino Médio: a trajetória de uma etapa do sistema educacional sempre rodeado de incertezas

O primeiro curso de nível secundário no Brasil foi o Curso de Letras e Curso de Filosofia e Ciências da Companhia de Jesus. Esse curso tinha uma duração de aproximadamente nove anos e o objetivo era preparar os jovens para a carreira eclesiástica. Os que pretendiam continuar seus estudos em geral buscavam alguma instituição de ensino superior na Europa.

Com a chegada da família real ao Brasil em 1808, houve uma grande preocupação com a formação da elite dirigente do País. Para isso, o governo criou algumas escolas superiores e, a partir dessa criação, houve a necessidade de instituir um curso que preparasse para os exames de ingresso aos estudos de nível superior: o curso secundário.

A principal função então do ensino secundário era preparar os estudantes para a admissão em cursos superiores, sendo estes cursos constituídos por escolas isoladas. Quem conseguia estudar era oriundo da elite e somente procurava a escola como via de acesso ao ensino superior e às profissões liberais. Isso acontecia porque, para o ingresso nos cursos superiores, não era exigida a conclusão do secundário, mas sim a aprovação nos exames.

O ensino secundário era constituído, predominantemente, por cursos avulsos, de livre frequência e sem uma organização hierárquica das matérias e das séries. Somente em 1834,

após o Ato Adicional, é que as províncias começaram a criar os liceus provinciais. As aulas que antes funcionavam dispersas, a partir de então passaram a funcionar em um mesmo estabelecimento, o que de forma alguma criou uma estrutura orgânica e organizada, mas sim simplesmente um ajuntamento de aulas. A preocupação era, principalmente, oferecer aos alunos as disciplinas exigidas nos exames de preparatórios para o ingresso ao ensino superior. A primeira tentativa de organizar o ensino secundário no País foi o Colégio de Pedro II.

A partir do Ato Adicional, criaram-se então dois sistemas paralelos de ensino secundário, que perduraram mesmo durante a Primeira República:

- O sistema regular, seriado, oferecido pelo Colégio Pedro II e, eventualmente, pelos liceus provinciais e alguns poucos estabelecimentos particulares;
- O sistema irregular, inorgânico, constituído pelos cursos preparatórios e exames parcelados de ingresso ao ensino superior, mantido pelos estabelecimentos provinciais e particulares. (PILETTI, 1997, p. 46).

Como para ingressar no ensino superior não se exigia a conclusão do ensino secundário, mas sim a aprovação nos exames, os alunos preferiam não freqüentar o Colégio Pedro II, tendo em vista que a aprovação era mais rápida quando não se passava por tal instituição. Desse modo, a maioria freqüentava o sistema irregular de ensino.

Ao iniciar a República, o Brasil não tinha um sistema nacional articulado de educação pública. É somente quando a educação elitista entra em crise, o que ajuda a ‘desembocar’ na Revolução de 30, que começa o avanço do processo educacional brasileiro, o qual passa por numerosas transformações. Assim, o sistema educativo brasileiro se construiu de 1930 em diante.

[...] durante toda a Primeira República, o governo da União limitou-se a manter o ensino superior e a “prover a instrução secundária no Distrito Federal”, isto é, a sustentar o antigo Colégio de Pedro II. Não criou estabelecimentos de ensino secundário nos Estados; antes, extinguiu os que existiam mantidos pelo Governo Federal [...].(PILETTI, 1997, p. 58)

É somente em 1930 que o ensino secundário passa a ser reformado por legislação independente, sendo que até então era reformado pelo mesmo decreto que o ensino superior. Os objetivos que regeram o curso secundário de 1890 a 1931 podem ser analisados por meio do quadro abaixo, que abrange as reformas de Benjamin Constant (1890), Epitáfio Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911), Carlos Maximiliano (1915) e João Luís Alves (1925):

Reformas	Objetivos	Duração do curso secundário
1. Benjamin Constant (1890)	“Proporcionar à mocidade brasileira a instrução secundária e fundamental, necessária e suficiente, assim para a matrícula nos cursos superiores da República, como em geral para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social.” (Art. 1º do Decreto n.º 1075, de 22/11/1890)	Sete anos
2. Epiáfio Pessoa (1901)	“Proporcionar a cultura intelectual necessária para a matrícula nos cursos de ensino superior e para a obtenção dos graus de bacharel em ciências e letras.” (Decreto n.º 3914, de 26/01/1901)	Seis anos
3. Rivadávia Correia (1911)	“Proporcionar uma cultura geral essencialmente prática, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino das ciências e das letras, libertando-o da preocupação subalterna de curso preparatório.” (Art. 1º do Decreto n.º 8660, de 05/04/1911)	Externato – seis anos Internato – quatro anos
4. Carlos Maximiliano (1915)	“Ministrar aos estudantes sólida instrução fundamental, habilitando-os a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular.” (Art. 158 do Decreto n.º 11530, de 18/03/1915)	Cinco anos
5. João Luís Alves (1925)	“Base indispensável para a matrícula nos cursos superiores”; “preparo geral e fundamental para a vida” (Exposição de Motivos). “Fornecer a cultura média geral do país.” (Art. 47 do Decreto n.º 16782-A, de 13/01/1925)	Cinco anos – certificado de aprovação Seis anos – bacharelado em ciências

QUADRO 1 – Reformas no Ensino Secundário de 1890 a 1925

Fonte: (PILLETI, 1997, p. 60-61)

Em 1930, ocorreu a criação do Ministério da Educação e da Saúde e das Secretarias de Educação dos Estados. Francisco Campos, primeiro ministro da Educação, procurou estruturar o sistema de ensino nacional por meio de cinco decretos – Reforma Francisco Campos -, dentre eles, o decreto que organizou o ensino secundário – n.º 19.890, 18/04/1931; e o decreto que consolidou as disposições sobre o ensino secundário – n.º 21.241, 14/04/1932.

Para não fugir à tradição de primeiro as elites e depois o povo, o governo que assumiu em 1930 também se dedicou inicialmente à reforma do ensino secundário e superior. A reforma separou totalmente o ensino comercial do ensino secundário, sendo que este último passou a ter dupla finalidade: formação geral e preparação para o ensino superior. Como se pode perceber no decreto de 1932:

A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si e

tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e seguras. (PIMENTA, 1990, p. 33)

A partir de então, o ensino secundário, com duração total de sete anos, passa a ser dividido em dois graus: o primeiro, curso fundamental, pretendia oferecer a formação geral, com uma duração de cinco anos; o segundo, curso complementar ou pré-vestibular, oferecer a preparação para o ensino superior, com duração de dois anos. O curso complementar era dividido em três ramos:

[...] para os que se destinassem aos estudos jurídicos, ênfase nas matérias de Humanidades; para os que pretendiam cursar Medicina, Farmácia e Odontologia, ênfase às Ciências Naturais e Biológicas e, por fim, para os que objetivavam os cursos de Engenharia e Arquitetura, o estudo de Matemática era fundamental. (PILLETI, 1997, p. 79).

Em 1932 havia, no Brasil, apenas 394 unidades de ensino secundário, das quais 58 eram mantidas pelos poderes públicos, enquanto 336 pertenciam à iniciativa particular (PILLETI, 1997). A educação de nível secundário era privilégio dos ricos.

A partir de 1942, o Ministro da Educação e da Saúde Pública, Gustavo Capanema, elaborou algumas reformas que ampliaram o caráter nacional de legislação educacional iniciado por Francisco Campos. Estas reformas ficaram conhecidas como as Leis Orgânicas do Ensino e, dentre elas, está a Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-lei n.º 4244, de 09/04/1942.

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isso, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da Pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino (CAPANEMA, Gustavo. Exposição de motivos da lei orgânica do ensino secundário. apud PILLETI, 1997, p. 96)

Com as Leis Orgânicas do Ensino, permaneceu o mesmo sistema de provas e exames e foi aprofundada a elitização do ensino. A Lei Orgânica do Ensino Secundário acentuou a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático, pois expressava a clara separação entre o ensino profissional e o ensino propedêutico.

De um lado o ensino secundário, destinado a “dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial” (art. 1º da Lei Orgânica do Ensino Secundário) e, de outro lado, o ensino profissional

destinado à formação de mão-de-obra para suprir as necessidades do mercado. (PIMENTA, 1990, p. 36)

O ensino secundário continuou dividido em dois graus, com duração de sete anos, porém de modo diferente: um curso ginásial de quatro anos e, após, um curso colegial de três anos, que perdeu o caráter exclusivo de preparatório para o ensino superior, como o antigo curso complementar. O curso colegial passou a preocupar-se mais com a formação geral, dividindo-se em dois ramos: o colegial clássico e o colegial científico, com poucas diferenças de conteúdos entre eles. Mesmo apresentando poucas diferenças, o científico chegou a reunir cerca de 90% dos alunos do colegial, tornando-se predominante.

Até 1949, quem houvesse concluído algum curso técnico e quisesse candidatar-se a qualquer curso de nível superior deveria frequentar o curso secundário, que detinha, assim, todos os privilégios. O primeiro passo para a equivalência entre ensino secundário e ensino técnico aconteceu com a lei n.º 1076, de 31/03/1950, que assegurava o direito à matrícula nos cursos clássico e científico, mediante exame das disciplinas não cursadas, para os estudantes que estavam concluindo o primeiro ciclo dos cursos técnicos.

Essa equivalência somente aconteceu com a lei n.º 1821, de 12/03/1953, que facultava o ingresso em qualquer curso de graduação aos alunos que houvessem concluído o curso secundário: ginásial e colegial, ou um curso técnico industrial, agrícola ou comercial, ou ainda o segundo ciclo do curso normal, todos mediante exames de seleção. Mas a verdadeira equivalência entre os cursos técnicos e o curso secundário aconteceu com a primeira LDB, em 1961, por meio da qual passaram então a formar o ensino médio, concedendo direito à matrícula no ensino superior.

Foi somente em 1961, após treze anos em discussão até ser aprovada, que o Brasil teve a sua Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei n.º 4024, de 20/12/1961. É a primeira lei que versava sobre todos os níveis de ensino e tinha, ao mesmo tempo, validade em todo o território nacional.

Em síntese, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 foi uma oportunidade que a sociedade brasileira teve para organizar formalmente seu sistema de ensino atendendo às necessidades determinadas pelo estágio de desenvolvimento social da época. No entanto, não contemplou a necessária democratização da escolaridade, já reclamada pelos educadores brasileiros nas décadas de 30 e, depois, de 60, em decorrência, inclusive, dos parques mas palpáveis progressos propiciados pelo avanço da industrialização e da urbanização. As heranças culturais e as formas de atuação política foram suficientemente fortes para manter o sistema educacional distante do direito à escolarização. (PIMENTA, 1990, p. 45-46)

A LDB/61, no seu capítulo sobre o ensino médio, declarava que:

Art 33 - A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34 - O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Ela também estabelecia a necessidade de prestar exame de admissão para o ingresso no ensino médio:

Art. 36 – O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos do ensino médio depende de aprovação em exames de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.

Sobre o ensino secundário, ela estabelecia:

Art. 44 – O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos.

§ 1º - O ciclo ginásial terá a duração de quatro séries e o colegial, de três no mínimo.

§ 2º - Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais.

Art. 45 – No ciclo ginásial serão ministradas nove disciplinas.

Parágrafo único: Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser optativas e de livre escolha do estabelecimento para cada curso.

Art. 46 – Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série.

§ 1º - A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo aspectos lingüísticos, históricos e literários.

§ 2º - A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários.

A preocupação com a preparação para as provas de ingresso ao ensino superior ainda continuou, mas agora, na lei, restringiu-se ao terceiro ano do colegial, não mais como o principal objetivo do ensino secundário. A meta do ensino médio passou a ser a formação geral do adolescente. Mas, na prática, pouco se modificou da situação anterior.

Com a reforma de 1961, a situação pouco se modificou, em sua essência, no que diz respeito ao tipo de escola e de ensino que passou a ser oferecido para a população que conseguia ampliar suas oportunidades de acesso, através da luta por mais escolas e vagas. É verdade que abrandou-se o centralismo existente antes de 1961, modificaram-se as grades curriculares, diminuíram-se as exigências do

sistema de avaliação, abriram-se algumas possibilidades de adaptar a escola à sua clientela. (PIMENTA, 1990, p. 70)

A partir de 1964, da mesma forma que os outros setores da vida nacional, a educação brasileira passou a ser vítima do autoritarismo instalado no País, a Ditadura Militar. Com isso, as reformas efetuadas em todos os níveis de ensino foram feitas sem a participação dos alunos, dos pais e de outros setores da sociedade, sempre impostas de cima para baixo.

É com este espírito que, em 1971, após apenas duas horas e meia de discussão entre somente quatro deputados, é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases, lei n.º 5692, de 11/08/1971. Ela estabeleceu os objetivos do ensino, de seus graus, os mínimos de dias letivos, de carga horária anual e por cursos, normas para o financiamento da educação, para formação de pessoal docente, dentre outros aspectos.

Esta reforma unificou o antigo curso primário e o curso ginásial, criando o ensino de 1º grau, com a duração de oito anos. Foi extinto o exame de admissão para o ginásio. O ensino de 1º grau destinou-se somente à educação geral, não oferecendo mais a formação profissional. Com isso, os ramos profissionais existentes no ginásio – industrial, comercial, agrícola e normal -, desapareceram.

O curso colegial transformou-se no ensino de 2º grau, tornando-o todo ele profissionalizante. Com essa obrigatoriedade, o Governo pretendia desviar os alunos das escolas superiores, por meio de um diploma técnico. Se o aluno concluísse o ensino de 2º grau em três anos, ele obteria o diploma de auxiliar técnico; se concluísse em quatro anos, obteria o diploma de técnico. Para ingressar no ensino superior, bastaria a conclusão do terceiro ano e a classificação no concurso vestibular.

Sobre a formação profissional no ensino de 2º grau, a LDB 5692/71, em seu artigo 5º, declarava:

Art. 5º
 § 1º - b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.
 § 2º - A parte de formação especial de currículo:
 a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
 b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

As disposições sobre o ensino de 2º grau foram:

Art. 21 – O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente.

Parágrafo único: Para ingresso no ensino de 2º grau, exigir-se-á a conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes.

Art. 22 – O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2200 ou 2900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente.

Parágrafo único: Mediante aprovação dos respectivos Conselhos de Educação, os sistemas de ensino poderão admitir que, no regime de matrícula por disciplina, o aluno possa concluir em dois anos no mínimo, e cinco no máximo, os estudos correspondentes a três séries da escola de 2º grau.

Art. 23 – Observado o que sobre o assunto conste da legislação própria:

a) a conclusão da 3ª série do ensino de 2º grau, ou do correspondente no regime de matrícula por disciplinas, habilitará ao prosseguimento de estudos em grau superior;

b) os estudos correspondentes à 4ª série do ensino de 2º grau poderão, quando equivalentes, ser aproveitados em curso superior da mesma área ou de áreas afins.

O que era almejado com tal lei era a criação no ensino de 2º grau de um caráter de terminalidade, fazendo com que um grande número de alunos pudesse sair do sistema escolar mais cedo para ingressar no mercado de trabalho, o que diminuiria a demanda para o ensino superior. Desse modo, foi estabelecida uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, subordinando a educação à produção, que só teria sentido se habilitasse ou qualificasse para o mercado de trabalho.

Na prática, essa determinação de profissionalização revelou-se um verdadeiro fracasso. A lei de 1971 estabeleceu um verdadeiro caos no antigo ciclo colegial, pois todos foram obrigados a implantar habilitações profissionais, mesmo sem as mínimas condições para tanto. A iniciativa privada assim como a pública tentaram burlar a lei, seja pelo interesse da clientela que procurava o ensino de 2º grau, quase que exclusivamente, para o acesso ao ensino superior, ou pelos altos investimentos necessários para a implantação da profissionalização.

O que se verificou, então, foi que grande parte dos estabelecimentos procurou burlar a lei ou cumpri-la da forma mais fácil possível: alguns elaboravam um currículo oficial para a fiscalização ver e outro, com matérias diferentes, para os estudantes prepararem-se para o vestibular; muitos estabelecimentos implantaram as habilitações mais baratas, que exigissem menos recursos, mesmo que não houvesse mercado de trabalho etc. (PILLETI, 1997, p. 122)

As reformas de 1930/31, 1942/43, 1961 e 1971, no que se refere ao ensino médio, pouco inovaram a escola que existia antes delas. Apesar de apresentarem propostas diferenciadas, o que se pôde observar na prática é de que o que sempre orientou o ensino médio, desde a sua criação, foi a preparação para as provas de ingresso ao ensino superior.

As duas primeiras reformas mantiveram praticamente sem nenhuma modificação a característica que marcava especificamente o ensino médio – a de ser preparatório ao ensino superior. As grades curriculares e os demais elementos da Reforma Francisco Campos e das Leis Orgânicas do Ensino mostram com clareza que o ensino de 2º grau (chamado na época de ensino secundário e ligado estruturalmente ao “ginásio”) tinha como objetivo único o ingresso na universidade. E quem podia efetivamente nela ingressar eram os alunos provenientes das camadas sociais economicamente mais favorecidas, ficando impedidos de chegar a esta modalidade do ensino os filhos de trabalhadores [...]. (PIMENTA, 1990, p. 70)

É a partir desta realidade que, em 1982, a lei n.º 7044, de 18/10/1982, alterou os dispositivos da lei anterior e revogou a profissionalização no ensino de 2º grau, tornando-a facultativa. Mas somente após oito anos tramitando no Congresso Nacional que foi aprovada a nova LDB, em 20/12/1996, a LDB n.º 9394/96, que transformou o ensino de 2º grau, designando-o ensino médio, não mais como etapa intermediária entre a educação obrigatória e a educação superior, mas como a etapa final da educação básica, em articulação com a educação que o antecede daquela que vem a seguir.

4.2.1 - A legislação atual sobre o Ensino Médio: uma mudança de paradigma

O ensino médio sempre foi uma etapa da educação direcionada para a elite, e sua organização curricular sempre teve como referência os exames para o ingresso ao ensino superior: “num sistema educacional em que poucos conseguem vencer a barreira da escola obrigatória, os que chegam ao ensino médio destinam-se em sua maioria aos estudos superiores para terminar sua formação pessoal e profissional” (DCNEM, 1998, p. 7-8).

Na década de 80, houve um aumento da demanda no ensino médio. Isso aconteceu devido, principalmente, às modernizações conseqüentes do crescimento econômico, e, com isso, a população começou a ver a educação como uma estratégia de melhoria de vida e de empregabilidade.

Foi iniciada então uma campanha para que mais adolescentes conseguissem finalizar o ensino fundamental e, principalmente, concluí-lo numa idade menor. Isso implicou uma demanda muito maior de jovens que desejavam uma vida escolar mais longa. Por outro lado, os trabalhadores já inseridos no mercado de trabalho começaram a almejar uma melhoria salarial, o que fez com que procurassem a educação como forma de aprender habilidades que os fizessem acompanhar as crescentes transformações da sociedade.

Esse aumento significativo da clientela do ensino médio provocou reflexões acerca da situação deste no Brasil, de forma a pensar nessa juventude numa perspectiva mais ampla do que a de um destino dual: educação propedêutica ou educação profissional.

A nação anseia para superar privilégios, entre eles os educacionais, a economia demanda recursos humanos mais qualificados. Esta é uma oportunidade histórica para mobilizar recursos, inventividade e compromisso na criação de formas de organização institucional, curricular e pedagógica que superem o status de privilégio que o ensino médio ainda tem no Brasil para atender, com qualidade, clientelas de origens, destinos sociais e aspirações muito diferenciadas. (DCNEM, 1998, p. 13)

O primeiro passo para um novo caminho para o ensino médio brasileiro foi dado pela LDB n.º 9394/96, que começou destacando o seu caráter de formação geral para superar a sua característica dual. Conforme seu artigo 21, ela estabelece a composição da educação escolar e, em seu artigo 22, trata de suas finalidades:

Art. 21 – A educação escolar compõe-se de:

I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II – educação superior.

Art. 22 – 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.

Com essa mudança, toda a educação básica passou a seguir as mesmas regras e, assim, o ensino médio também passou a ser considerado pelo Poder Público como dimensão essencial do processo formativo de todo o brasileiro. Dois artigos esclarecem sobre o que passam a ser suas finalidades e traçam as diretrizes gerais para sua organização curricular:

Art. 35 – O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com a flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

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

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36 – O currículo do ensino médio observará o dispositivo na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimentos das formas contemporâneas de linguagem;

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

A proposta seria superar as rupturas, de forma a ser a continuação natural, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos durante a trajetória escolar. Em conjunto a isso, o ensino médio seria, ao mesmo tempo, uma etapa de preparação para a aprendizagem futura, seja esta no ensino superior, no mundo do trabalho ou na educação profissional.

A desvinculação parece ter como objetivo revalorizar o ensino médio e ampliar a cultura geral do aluno, em oposição à ênfase na preparação profissional dada pela Lei 5692/71. Aquela política nem conseguiu formar técnicos qualificados para o mundo do trabalho, nem ajudou a desenvolver na juventude muitas aptidões relacionadas à formação humana e cultural. Entre as conseqüências, registramos uma grande proliferação de cursos pré-vestibulares, além da chegada à universidade de alunos despreparados para o ensino superior. (RAMAL, 1999, p. 13)

A preparação básica para o trabalho, a qual se refere a Lei, é uma preparação para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho. Não será a qualificação para o exercício de profissões específicas nem para a ocupação de postos de trabalhos determinados. Essa formação para o trabalho deve perpassar todos os conteúdos curriculares, não estando vinculada à disciplina específica curricular alguma.

O que a lei prevê é o convênio das escolas com outros cursos ou programas, os quais preparem para profissões específicas. Esta articulação entre o ensino médio e estes cursos não poderá acontecer sem antes ser reiterada a importância da formação geral, bem como da definição da equivalência de todos os cursos técnicos para a continuidade dos estudos.

Sendo assim, todos os níveis da educação são chamados a contribuir para um desenvolvimento mais equilibrado dos indivíduos, a partir do qual a aquisição de conhecimentos e competências acontece simultaneamente com a educação do caráter e do despertar da responsabilidade social, tornando o aluno um ser humano completo, não um instrumento da economia, de forma que a origem de classe não seja mais a responsável pelo seu futuro.

Em meio à infinidade de informações, cabe ao ensino médio capacitar o aluno para que este saiba buscar informações nas mais variadas fontes, selecionando a adequada de modo a utilizá-la de modo criativo, consciente e crítico (RAMAL, 1999). Com isso, a educação se torna a esperança de preservação da integridade pessoal e de estímulo à solidariedade.

Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social. (DCNEM, 1998, p. 18)

As DCNEM sinalizam para que tudo nos sistemas de ensino e nas escolas sejam coerentes com valores estéticos, políticos e éticos: uma educação para a sensibilidade, igualdade e identidade. Ressaltam também a importância de cada decisão, seja ela administrativa ou pedagógica, que sempre deve priorizar o interesse dos alunos: usar o tempo e o espaço pedagógicos, os materiais didáticos e os recursos humanos, as instalações e equipamentos.

Como forma de facilitar o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira, no reconhecimento do outro - pertencentes às mais variadas etnias, classes, gêneros e regiões - como legítimo outro na sua convivência, no seu mundo (MATURANA, 1998), a estética da sensibilidade se transforma em uma expressão de identidade.

Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula 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. (DCNEM, 1998, p. 21)

Na busca pela equidade no acesso à educação, ao emprego, à saúde, ao meio ambiente saudável e no combate a todas as formas de preconceito, a política da igualdade vai expressar, em conjunto com a estética da sensibilidade, que “oportunidades iguais são necessárias, mas

não suficientes para oportunizar tratamento diferenciado visando promover igualdade entre os desiguais” (DCNEM, 1998, p. 24)

A política da igualdade incorpora a igualdade formal, conquista do período de constituição dos grandes estados nacionais. Seu ponto de partida é o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, como fundamento da preparação do educando para a vida civil. (DCNEM, 1998, p. 22)

Visando formar a pessoas solidárias e responsáveis por serem autônomas, a ética da identidade reconhece que a educação é um processo de construção de identidades, que orientem a conduta dos sujeitos por valores que respondam às exigências do seu tempo.

A ética da identidade substitui a moralidade dos valores abstratos da era industrialista e busca a finalidade ambiciosa de reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e o mundo da matéria, o privado e o público, enfim a contradição expressa pela divisão entre a “igreja” e o “estado”. Essa ética se constitui a partir da estética e da política e não por negação delas. Seu ideal é o humanismo de um tempo de transição. (DCNEM, 1998, p. 24-25)

4.2.2 - O novo currículo do Ensino Médio

O artigo 26 da nova LDB estabelece que:

Art. 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Esta proposição retrata a autonomia dedicada aos estabelecimentos de ensino, responsáveis pela elaboração de seu currículo, que devem estar de acordo com as características regionais, locais e da vida dos alunos. “Mas o significado de educação geral no nível médio, segundo o espírito da LDB, nada tem a ver com o ensino enciclopedista e academicista dos currículos de ensino médio tradicionais, reféns do exame vestibular”. (DCNEM, 1998, p. 35).

Do ponto de vista legal não há mais duas funções difíceis de conciliar para o ensino médio, nos termos em que estabelecia a Lei 5692/71: preparar para a continuidade de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão. A duplicidade de demanda continuará existindo porque a idade de conclusão do ensino fundamental coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas

características pessoais. Entre os que podem custear uma carreira educacional mais longa esse projeto abrigará um percurso que posterga o desafio da sobrevivência material para depois do curso superior. Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente ele demandará a inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o ensino médio ou imediatamente depois deste último. (DCNEM, 1998, p. 34)

A base nacional comum do currículo do ensino médio deverá ocupar, no mínimo, 75% da carga horária mínima estabelecida para o mesmo. A parte diversificada do currículo, articulada com a base nacional comum, indica uma flexibilização curricular, podendo ser realizada por meio de projetos e de estudos, de modo que passem a fazer parte do currículo, não mais sendo considerados como atividade extracurricular. Esta flexibilização mostra que “a sala de aula está aberta não só a uma série de saberes até então dela excluídos, como também ao diálogo entre as áreas curriculares”. (RAMAL, 1999, p. 2).

Passa-se a considerar, assim, o contexto do conteúdo trabalhado na escola, para que este se torne significativo para o aluno. Com isso, ele se aproxima da realidade de outras formas, construindo novos saberes para a cultura do seu tempo. Desse modo, trabalho e cidadania estarão presentes em todos os momentos da vida escolar, tornando o aluno um sujeito deste processo.

A avaliação da aprendizagem também deve ser diferenciada, conforme o artigo 24, de forma a permitir ao aluno demonstrar o seu conhecimento: contínua e cumulativa, com prevalência do qualitativo sobre o quantitativo, voltada para a promoção e não para a estagnação.

Mudam os objetivos do ensino médio e, para que essa mudança seja percebida na prática nas escolas, alterações significativas devem acontecer no currículo, mas principalmente na prática docente. Isso significa que os professores deverão recusar-se a continuar no velho sistema e reinventar caminhos.

4.3 - O Ensino Médio hoje

A mudança ainda não aconteceu. As escolas continuam funcionando com grades curriculares fechadas, direcionadas para as provas do vestibular. As alterações que o ensino médio sofreu foram, em grande parte, na teoria, porque não houve investimentos na formação continuada dos professores para que pudessem colocar em prática o que prevê a LBD/96, nem as DCNEM/98.

As escolas elaboraram sua proposta pedagógica, em conjunto com a comunidade escolar (Constituinte Escolar). Foram realizadas reuniões por meio das quais foi debatido tudo o que a escola deveria fazer para que, ao saírem dela, os alunos tivessem terminado a sua educação básica educados como sujeitos autônomos, aptos a agirem criticamente na sociedade, na luta por uma sociedade mais justa, humana e igualitária. O projeto pedagógico ficou pronto, mas a escola continuou da mesma forma, com os mesmos conteúdos a serem desenvolvidos e com a mesma metodologia antes utilizada para tanto.

A universalização do ensino médio fez com que um número muito maior de estudantes procurasse esse nível do ensino, buscando por um nível de escolaridade maior o que, como consequência, implica em um melhor emprego e provavelmente em um salário melhor. Não mais somente a elite frequenta o ensino médio, mas sim todos os alunos que, independente de sua classe social de origem, procuram uma melhor posição na sociedade. As DCNEM especificam que a procura pelo ensino médio nas regiões Norte e Nordeste do País cresceu muito, seguindo o exemplo das regiões Sul e Sudeste, onde o ensino médio já é considerado essencial à população.

Em termos percentuais, as matrículas no ensino superior cresceram muito mais que as no ensino médio. Mas o número de matrículas no ensino superior é ainda muito menor do que as do ensino médio, fazendo com que a maioria que o conclui não consiga uma vaga nos cursos superiores. Essa discrepância se intensifica quando são analisadas as vagas em instituições de ensino superior públicas, que são muito menores, ressaltando o fato de os exames para o ingresso neste nível de ensino ainda serem obrigatórios por lei.

O número de matrículas no ensino médio no Brasil¹⁰ em 1995, que era de 5.374.831, passou para 9.031.302 em 2005, o que corresponde a um aumento de 68,03%. O maior aumento nas matrículas se deu na região Nordeste, 133,26%; seguido pela região Norte, 114,87%. A região Centro-Oeste, no mesmo período, sofreu um aumento de 67,71%. As regiões Sul e Sudeste apresentaram o menor aumento, 47,27% e 40,62% respectivamente. O Estado do Rio Grande do Sul, que possuía 313.799 alunos matriculados em 1995, em 2005 teve tal número alterado para 473.182, um aumento de 50,79%.

Na tabela abaixo, é possível analisar o número de matrículas no ensino médio de cada região:

¹⁰ Dados do Censo Escolar 2005, realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por intermédio de sua Diretoria de Estatística da Educação Básica (Deeb). Dados coletados no site <<http://inep.gov.br>>.

TABELA 2 – Número de Matrículas no Ensino Médio em 1995 e 2005

	1995	2005
Brasil	5.374.831	9.031.302
Norte	344.198	739.565
Nordeste	1.144.344	2.669.335
Sudeste	2.679.174	3.767.400
Sul	829.242	1.221.253
Centro-Oeste	377.873	633.749
RS	313.799	473.182

Fonte: Censo Escolar 1995 e 2005

Comparando com os dados do censo do ensino superior¹¹, em 1995 o Brasil tinha 1.759.703 alunos matriculados, sendo destes, 689.720 em instituições públicas. Esse número passou para 4.163.433 em 2004, e, em instituições públicas, 1.178.328, o que representa um aumento no número total de matrículas de 136,6% e de 70,84% nas públicas. O maior aumento aconteceu na região Norte, 290,51%, seguido pela região Centro-Oeste, 213,77%. A região Nordeste sofreu um aumento de 152,37% no número de matrículas, seguido pela região Sul, 140,35%, e pela região Sudeste, 111,13%. No Rio Grande do Sul, o aumento ficou na casa dos 108,08% e, nas matrículas em instituições públicas, 34,24%.

O maior aumento no número de matrículas em instituições do ensino superior públicas aconteceu na região Norte, 181,86%; seguido pela região Centro-Oeste, 127,38%, e pela região Nordeste, 87,91%. Os menores aumentos ficaram concentrados na região Sudeste e na região Sul, 42,29% e 35,03%, respectivamente.

Na tabela abaixo, é possível visualizar o número de matrículas no ensino superior de cada região.

TABELA 3 – Número de Matrículas no Ensino Superior em 1995 e 2004

	1995		2004	
	Total	Pública	Total	Pública
Brasil	1.759.703	689.720	4.163.433	1.178.328
Norte	64.192	47.510	250.676	133.914
Nordeste	269.454	183.872	680.029	345.508
Sudeste	973.448	255.762	2.055.200	363.924
Sul	330.056	160.525	793.298	216.758
Centro-Oeste	122.553	51.995	384.530	118.224
RS	155.141	36.110	322.824	48.474

Fonte: Censo do Ensino Superior de 1995 e 2004

¹¹ Dados do Censo da Educação Superior 2005, realizado pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Dados coletados no site <<http://inep.gov.br>>.

Os maiores aumentos do número de matrículas, tanto no ensino médio, como no ensino superior, aconteceram nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País. Se compararmos o número de matrículas nessas regiões, ele é inferior aos das regiões Sul e Sudeste. Mas estes dados demonstram que as pessoas pertencentes a estas regiões, principalmente ao Norte e Nordeste, que migravam para as regiões Sul e Sudeste em busca de condições melhores de vida, agora estão procurando, na trajetória escolar, um modo de melhorar de vida. Com isso, criam a possibilidade de ajudar suas regiões a viverem uma nova realidade, mais justa e igualitária. O aumento na região Centro-Oeste se deve, principalmente, ao grande número de pessoas que migraram para esta região em busca de trabalho, de terras para cultivar.

O número total de matrículas no ensino médio vai diminuindo série a série, de tal forma que o número de matrículas da 3ª série é muito menor do que a da 1ª série, menos da metade. No quadro abaixo é possível analisar, por meio dos dados do Censo Educacional 2005, o que aconteceu no Rio Grande do Sul:

TABELA 4 – Número de Matrículas no Ensino Médio no RS em 2005

	Total	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Não-Seriada
RS	473.182	204.275	134.705	105.433	4.889	23.880

Fonte: Censo Educacional 2005

4.3.1 - Ensino Público *versus* Ensino Privado

Nas sociedades democráticas, a escolarização é concebida como um serviço público, que deve ser oferecido a todos os cidadãos. É ainda um direito e um dever de todos, na busca por uma igualdade de oportunidades de modo a compensar as desigualdades de origem.

No sistema público de ensino há a exigência, por parte do Estado, de iguais oportunidades de acesso à cultura crítica e ao desenvolvimento pessoal mais satisfatório. Sendo assim, é necessário um currículo comum e um único tipo de escola para todos, pois “o sistema público deve garantir a neutralidade ideológica dos docentes e o respeito à pluralidade de opções” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.142). Com isso, as escolas sempre são muito parecidas.

O controle do ensino se exerce sobre as variáveis de entrada: escolas, docentes, currículo; e não sobre as de saída, de modo que não há controle sobre o tipo de aluno que saiu

formado. Com isso, a liberdade do docente dentro da sala de aula é muito grande, podendo ensinar e avaliar sem controle externo.

[...] os docentes são funcionários públicos e, dentro das condições e restrições que impõem o currículo comum, decidido em nível nacional, têm a liberdade para interpretar desde suas atribuições profissionais e decidir a estratégia de intervenção e prática pedagógica mais adequada a cada situação. A ausência de um ideário próprio da escola e o status de funcionário público, não dessa escola, mas do sistema em geral, permitem ao docente um alto grau de decisão que não existe em nível escolar. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 142)

No sistema privado, a escolarização é concebida como um instrumento a serviço do livre intercâmbio de uma mercadoria e, assim, está submetida às leis do mercado. Todas as relações se estabelecem de acordo com a oferta e a procura, a livre escolha por parte dos pais, a contratação dos docentes, o currículo, está em torno do ideário ideológico e pedagógico de cada escola. As escolas, na maioria das vezes, podem se diferenciar muito.

Como a escola tem livre escolha de sua cultura pedagógica e do seu ideal, os professores e os alunos têm de se submeter a eles. Não se considera que a escolha por alguma determinada cultura ou religião antidemocrática, pois houve a escolha pessoal sobre um produto oferecido e, por isso, pode ser abandonado a qualquer momento, quando não satisfizer mais as expectativas.

O controle no ensino se exerce sobre as variáveis de entrada e de saída: o rendimento escolar e a aceitação dos valores do ideário. Como a escola está submetida às leis do mercado, as preferências por uma ou por outra escola variam muito. No caso específico de Santa Maria, as escolas particulares mais procuradas são aquelas que mais aprovaram alunos na UFSM, tanto pelo PEIES como pelo concurso vestibular.

A política educativa transforma-se em puro instrumento das exigências do mercado e, com isso, o conhecimento também se transforma em mercadoria, adquirindo seu valor no intercâmbio entre a oferta e a demanda. “O conhecimento, em termos de rendimento acadêmico das instituições escolares, adquire seu sentido quando se valoriza no intercâmbio mercantil, quando serve de indicador de aquisições úteis para ganhar créditos acadêmicos ou para a legitimação profissional”. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 139).

Essa mercantilização do ensino gera uma grande competitividade entre as escolas, as quais procuram reduzir custos, incrementar sua produtividade, melhorar o rendimento acadêmico, concomitantemente oferecendo aos pais o direito à livre eleição de escola para seu filho. Isso produz um *ranking* das escolas de ensino médio, caracterizado pelo processo quantitativo de alunos que são transferidos para o ensino superior.

A transformação das escolas de ensino médio particulares em concorrentes leva a uma grande disputa, por meio da publicidade, de cada novo aluno/cliente, com a tentadora oferta da aprovação nos cursos mais disputados da UFSM.

[...] seriam ofertados, aos consumidores (alunos e pais, adultos em processo de reciclagem, educação permanente), saberes-instrumentos, saberes-meios, um capital de informações mais ou menos úteis para o seu futuro “posicionamento” no mercado de trabalho e sua adaptação à vida social. As clientelas escolares se transformariam então em clientes. A definição e a seleção dos saberes escolares dependeriam então das pressões dos consumidores e da evolução mais ou menos tortuosa do mercado dos saberes sociais. A função dos professores não consistiria mais em formar indivíduos, mas em equipá-los tendo em vista a concorrência implacável que rege o mercado de trabalho.” (TARDIF, 2002, p. 47)

No ensino particular os professores são profissionais contratados para estarem a serviço da escola. Por isso, gozam de pouca liberdade em sala de aula, pois as decisões didáticas e o projeto curricular já estão previamente estabelecidos de acordo com o ideário de cada instituição.

[...] as aulas costumam se diferenciar muito pouco entre si, exceto em aspectos superficiais, uma vez que cumpram com a função atribuída no projeto que define a identidade do produto. A organização é estrita e a integração, notável. O objetivo é contribuir para o êxito do produto que, inevitavelmente, vai receber a valoração exterior, seja por meio do êxito na demanda, seja por meio do êxito nas provas externas de rendimento acadêmico. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 144)

4.4 - O Ensino Médio em Santa Maria

O município de Santa Maria possui 28 escolas de ensino médio¹²: 16 estaduais, 3 federais e 9 particulares. O município apresenta um diferencial no Estado em nível de ensino médio, pois retém muitos estudantes de outros municípios que estão em busca de um ensino médio de mais qualidade, neste caso, visando a uma aprovação na UFSM quando do fim da educação básica. Por já estarem em Santa Maria, também buscam a possibilidade de frequentar um cursinho pré-vestibular, de modo a estarem mais bem preparados para as provas do PEIES e do concurso vestibular.

As escolas públicas de ensino médio de Santa Maria, principalmente por essa cobrança dos alunos e dos pais na variável de saída, seguem o currículo programático do PEIES. É assim que eles consideram que também estarão aptos a disputarem uma vaga na UFSM com os alunos das escolas particulares, pois grande parte não tem condições de pagar um cursinho pré-vestibular e nem de pagar um ensino superior particular. Assim, o Estado não controla as

¹² Fonte: 8ª Coordenadoria Regional de Educação.

variáveis de saída do ensino público, passando os pais e a comunidade escolar a desempenharem este papel.

Todas as escolas particulares de Santa Maria seguem o currículo programático do PEIES e o ensino é direcionado para que seus alunos-clientes consigam a aprovação na UFSM. Por essa razão, também, a maioria dos alunos das escolas particulares, bem como parte significativa das escolas públicas de Santa Maria frequenta algum cursinho pré-vestibular para as provas do PEIES e para o vestibular.

Como já foi mencionado no capítulo anterior deste trabalho, Santa Maria é o único município que possui mais de um ponto de aplicação das provas do PEIES, totalizando trinta pontos de aplicação. Assim pode-se concluir que é o município onde há mais alunos realizando a prova. Seria de fundamental importância conhecer o percentual de alunos que ingressam na UFSM por meio do PEIES, bem como por meio do concurso vestibular, que cursaram o ensino médio em Santa Maria. No entanto, não há a divulgação, por parte da UFSM, da origem escolar dos candidatos ingressantes.

O docente engana-se, portanto, quando coloca a coragem intelectual a urgência de manter um discurso próprio. Corre o risco, com isso, de não se fazer ouvir e de fracassar igualmente na sua principal tarefa, ao mesmo tempo pedagógica e científica. Não se faz ouvir porque, crendo falar em nome de um saber “superior” (por suas origens e referências), entra, na realidade, em um sistema acumulativo onde sua afirmação não pode ter o sentido que lhe dá. Por conseguinte, se o escutam (mas não “ouvem”), é porque ele é inevitável e necessário, como guardião da porta do exame e de tudo que se acha atrás dela. (CERTEAU, 1995, p.113)

CAPÍTULO 5

A PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO

Os professores, assim como todos os homens, fazem a história sob as circunstâncias que estão além de suas escolhas; não fazem como querem.

Os agentes ou atores humanos – uso indistintamente um e outro termo – têm, como aspecto inerente do que fazem, a capacidade de entender o que fazem enquanto o fazem. As capacidades reflexivas do ator humano estão caracteristicamente envolvidas, de modo contínuo, no fluxo da conduta cotidiana, nos contextos da atividade social. Mas a reflexividade opera apenas parcialmente num nível discursivo. O que os agentes sabem acerca do que fazem e de por que o fazem – sua cognoscitividade como agentes – está largamente contido na consciência prática. Este consiste em todas as coisas que os atores conhecem tacitamente sobre como “continuar” nos contextos da vida social sem serem capazes de lhes dar uma expressão discursiva direta. (GIDDENS apud FRIDMAN, 1999, p. 21)

O professor, ao pertencer a sua comunidade, torna-se ela de tal forma que seus pensamentos e suas atitudes são determinados pelo contexto, mas também determinam o mesmo. Isso o torna aprisionado ao viver referente às concepções, crenças, mitos, estética, etc., da sua comunidade, não conseguindo refletir sobre o que vive sem a ‘roupa’ de estar vivendo, com as idéias e protótipos do que determina o seu pensamento.

Essa complexidade que envolve os sujeitos educativos é refletida no modo como pensam, falam e agem acerca da situação que se encontra a escola e principalmente a escola de ensino médio no município de Santa Maria. A partir das idéias e os valores que atribuem para a escola, o ensino médio, o PEIES e por fim para a sua prática docente, poder-se-á chegar a uma conclusão sobre o que está acontecendo com as escolas de ensino médio de Santa Maria a partir da implantação das provas do PEIES pela UFSM.

Todos passamos pela escola. É fato. Mas e o porquê disso? Por que vamos para a escola? Para que serve a escola? Qual o seu sentido e significado para os 56.471.622 de alunos que a freqüentam diariamente, bem como para os 2.589.688 professores que nelas

trabalham¹³? A sociedade está habituada à escola e, por isso, não se questiona mais sobre ela, o que desenvolve uma passividade frente ao que acontece nela e com ela.

5.1 - Os professores do Ensino Médio e o PEIES

Nas escolas de ensino médio os professores têm sido chamados para trabalhar duas metas que se mostram, na maioria das vezes, antagônicas: preparar o aluno para o vestibular ou formar o indivíduo-cidadão.

Esta realidade projeta o professor em dois sentidos opostos: se procura realizar um ensino que busque extrapolar a mera informação destinada a cobrir, com a maior riqueza de detalhes, o programa do Vestibular, na direção de uma educação de cunho crítico fundamental para a construção da cidadania, sofre a cobrança de alunos, pais e mesmo direção escolar quanto à preparação para a prova do Vestibular. Aí, o professor tende a abandonar a sua proposta inicial de trabalho, ou a transforma numa colcha de retalhos que pouco faz sentido para o aluno. (CORSETTI, 1997, p. 49)

A partir da fala dos professores, será possível perceber como eles entendem esta relação do ensino médio com o superior. Para relembrar, os colaboradores da pesquisa são Pedro, Elisa, Ivan, Edeimar e Sílvia, respectivamente professores de escola estadual, estadual, federal, estadual e particular de Santa Maria/RS.

Com as narrativas dos professores, pode-se observar a relação que estabelecem com o meio social, bem como com a cultura e a ideologia dominante. Eles percebem a escola como o espaço onde a educação acontece, onde os alunos vão para crescer. Esta situação remete a Charlot, quando ele define a escola como instituição social que se pensam, não como social, mas sim como culturais:

A vocação da escola não é, portanto, automaticamente educativa. Pode-se considerar a escola, seja como um lugar no qual a criança adquire conhecimentos e técnicas que a sociedade não pode transmitir-lhe diretamente, seja como um meio de vida que pretende formar a personalidade da criança em todos os seus aspectos. No primeiro caso, a escola apenas prolonga a ação da sociedade num domínio especializado. No segundo caso, organiza-se como meio fechado que se substitui à sociedade no domínio educativo. A escola é uma instituição especializada nos dois casos, mas o sentido dessa especialização é muito diferente. Historicamente, a escola nasceu como lugar de instrução e tornou-se lugar de educação quando os colégios forneceram ao pensamento pedagógico esse meio fechado que toda a pedagogia da luta contra a corrupção implica. As escolas tornaram-se, então, o que elas são

¹³ Dados referentes ao Censo Escolar 2005, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), por intermédio de sua Diretoria de Estatísticas da Educação Básica (Deeb). Dados coletados no site <<http://inep.gov.br>>.

atualmente: instituições sociais que se pensam, elas próprias, não como sociais mas como culturais.” (1983, p. 162-163)

A visão que os professores têm do conceito de escola é semelhante, reportando sempre à premissa ‘formar cidadãos’, a escola como espaço de crescimento intelectual das crianças e adolescentes. O professor Ivan vê a escola como um espaço de socialização, de encontro; já a professora Sílvia nos remete instantaneamente à escola como preparatória para o ingresso na universidade, como um curso pré-vestibular, o que pode ser percebido por meio de fragmentos das falas de cada um, citadas respectivamente abaixo:

A colocação que você está me fazendo sobre o objetivo da escola, eu acho que a gente poderia desmembrar em duas partes a resposta. Primeiro é a formação do cidadão naquilo que diz respeito ao ensino médio, a preocupação é essa; e, segundo, é a formação profissional. [...] Eu sei que hoje a questão da formalidade ou informalidade do ensino, ela nos faz questionar da validade ou da exclusividade da escola com relação ao monopólio do ensino. Porque hoje, com os meios tecnológicos que você tem, você pode aprender em qualquer lugar, você pode aprender debaixo de uma árvore, você pode aprender deitado na cama se você quiser, mas, mas ainda pelo que a gente observa no comportamento dos alunos, especialmente os que chegam aqui no primeiro ano, a escola, ela é ainda uma referência de encontro que é muito estimulante, que é bom. A diversidade, a formação de um grupo, ela é valorizada, é o encontro com os professores que podem trocar, há uma troca afetiva além daquela do conhecimento, que eu não considero mais a escola o lugar como a maior referência em termos de se encontrar, e o aluno ainda está valorizando isso, a gente percebe, especialmente nos alunos que chegam aqui. (Ivan)¹⁴

Então, assim, o real objetivo da escola, acredito que pra mim o real objetivo seria alguma coisa relacionada a formar cidadãos, não mais que só conteúdos, porque conteúdos no fim qualquer professor consegue dar. Eu acho que a escola como um contexto todo, na verdade ela está mais preocupada eu acho em formar cidadãos, formar um aluno consciente, independente se ele vai pra fazer vestibular, se ele vai tentar PEIES ou, enfim, se ele vai tentar um futuro mesmo, na verdade porque a gente não sabe realmente se o aluno quer fazer faculdade. Na verdade, na escola aqui seria, a opção deles é por entrar na universidade e, principalmente na Federal de Santa Maria, mas não que isso seja só essa a nossa idéia, a gente quer formar pessoas dignas, pessoas que saibam o que é certo, as coisas que são corretas, que não são. (Sílvia)

Ao falar sobre a escola, Edegar fala da escola como desafiadora, como espaço que desafia o aluno a crescer, considerando o professor o maior desafiador. Não mais a escola como transmissora de conhecimentos, mas sim capacitando o aluno a trabalhar com a enormidade de informações que lhe são disponíveis.

¹⁴ Todas as entrevistas foram autorizadas com Consentimento Informado pelos educadores entrevistados. As narrativas transcritas, bem como as fitas das entrevistas, encontram-se no acervo do Núcleo de Estudos sobre Educação e Memória (CLIO), do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

Eu acho que hoje a escola, acima de ser uma transmissora de conhecimento, deve ser um espaço aonde os alunos venham para crescer. Tanto na excelência acadêmica como pessoas vêm para buscar habilidades e capacitação para um mercado de trabalho que está aí cada vez mais exigente, onde precisamos de líderes, de pessoas criativas e acima de tudo empreendedoras. Este é, hoje, o cenário que nós temos, ele aí, e nessa era de globalização, a escola, hoje, desempenha um papel, digamos assim, de desafiar o aluno a crescer. Hoje esse é o papel da escola. Em outros tempos a escola era o local aonde o aluno vinha buscar o conhecimento. Hoje o conhecimento não está na escola. Hoje a escola funciona como uma desafiadora pro aluno, capacitando o aluno como trabalhar com essa enormidade de informações que ele tem. Acho que a escola hoje desempenha esse papel, e os professores são os grandes desafiadores dos alunos, desafiar os alunos a saberem usar e discernir, separar os conhecimentos, o que é benéfico pra ele e o que, que não é, e acima de tudo, eu acho, a escola hoje tem que contextualizar, situar cada conhecimento e até ir dizer pro aluno onde esse conhecimento vai ser aplicado; acho que hoje o papel da escola é esse aí. [...] Eu acho que nós vamos chegar, em um curto espaço de tempo, que a escola não vai ser um local obrigatório onde as pessoas têm que passar. Acho que era obrigatório quando o conhecimento era buscado na escola; hoje o conhecimento não está só na escola, então, tanto é que nós temos vários cursos e cada vez um número maior de cursos à distância, o que reforça que a escola não vai ser um espaço obrigatório, porque o conhecimento vai estar, em qualquer “site” você pode se apossar do conhecimento hoje, o que tem que saber. A escola vai ser um espaço aonde os alunos vão buscar, eu acredito, orientações, e é muito importante hoje o relacionamento entre as pessoas, o conhecimento sem um bom relacionamento não tem valor nenhum. Acho que é por aí que passam as coisas. (Edemar)

Quando fala sobre a escola, Pedro se refere basicamente à escola pública, considerando ela como a principal instância da educação.

Bom, as escolas são espaços de progresso entre as pessoas, ninguém chega a lugar nenhum se não tiver passado pela escola. Nesse sentido, as escolas, o ideal seria que mais pessoas pudessem vir para as escolas, e que as escolas públicas especialmente, pudessem ter um respeito maior, que pudessem, se houvesse mais investimento na escola pública, ela pudesse ser mais qualificada, que tivesse assim melhores instrumentos para se trabalhar. A escola pública seria... Seria não, é a principal, a principal instância da educação, até mesmo pelos acessos, que aqui todo mundo vem sem pagar. E aqui as pessoas podem, podem atingir qualquer posto do conhecimento a partir daqui. (Pedro)

Quando o professor Pedro coloca a escola pública como a principal instância da educação, pelo fato de ela ser gratuita, ele remete as discussões para a criação de uma escola que possibilite a inclusão na sociedade dos trabalhadores e dos seus filhos, articulando trabalho, cultura e cidadania. Kunzer, ao estudar a questão do trabalho e do ensino médio, detalha esta situação:

As discussões havidas culminaram com o reconhecimento da necessidade de elaborar propostas que de fato permitam articular cidadania, cultura e trabalho, identificando a escola pública como um dos únicos espaços de que dispõem os trabalhadores e seus filhos, bem como os excluídos do mundo do trabalho, para ter acesso a todos os tipos de conhecimento que lhes permitam melhor compreender as relações sociais e produtivas das quais participam, inserir-se no mundo do trabalho

como condição de existência e organizar-se para destruir as condições que produzem exclusão. (2002, p. 12)

A escola foi criada e instituída para perpetuar a situação social vigente, como um instrumento de reprodução do status quo e sempre voltada para a elite. A partir de sua popularização, com a ampliação do número de vagas, a classe trabalhadora começou a ver na escola a sua possibilidade de ascensão social na busca por ocupar um lugar diferenciado na sociedade via estudo.

Conforme mencionado no capítulo anterior deste trabalho, o prolongamento da vida escolar manteve a situação do ensino médio no Brasil, considerado, a partir da LDB n.º 9.394/96, como a etapa final da educação básica, no entanto sempre mantendo seu caráter preparatório para as provas de vestibular, na grande luta por um diploma em algum curso em nível superior.

Os professores, assim como grande parte das pessoas, possuem dificuldade em definir a escola de ensino médio. A visão que apresentam é a de ensino médio como uma fase de preparação/transição entre a escola e a universidade, entre a escola e a vida profissional. O professor Ivan traz uma reflexão em torno dessa dúvida sobre o sentido/objetivo do ensino médio. Ele fala que é dúvida, até entre os professores, o questionamento de o ensino médio ser preparatório para a vida, para o vestibular ou para o trabalho. Para ele, o PEIES trouxe uma direção para isso:

Com relação à formação do cidadão, que é a parte específica do ensino médio, e várias vezes, nós temos colocado algumas preocupações, especialmente se nós confrontarmos a relação que tem a formação do ensino médio com a verdade dos outros países. [...] Que realmente nós ficamos devendo na formação de cidadão, porque se a gente perguntar pro aluno, e eu acho que o ensino médio tem que atender isso: você está se preparando para a vida?; você está se preparando para o vestibular?; ou você está se preparando para trabalhar? E aí nós temos uma dificuldade de responder, especificamente qualquer uma das três perguntas. Então nós devemos isso, e nem mesmo, nós, professores, temos uma clareza em relação a isso. Se nós conversarmos com todos os professores, cada um vai dizer uma coisa. Claro que é uma tendência. Aí vamos entrar nas questões posteriores do PEIES. Hoje o PEIES praticamente trouxe um norte para nós. Hoje temos, o grupo já tem uma preocupação de competir com as outras escolas em formação, em relação à formação que nós estamos dando em preparar o aluno pro PEIES e pro vestibular. Então naquilo que é proposta do PEIES e nos pegou assim, numa hora de dúvida, e nos assina como um norte daquilo que é um objetivo que a escola tem como prevenção. Agora, estamos mais próximo disso. (Ivan)

A professora Sílvia, como já comentado em momento anterior neste trabalho, apresenta a realidade do ensino médio como propedêutico, como preparatório para as provas de ingresso na universidade. Ela ressalta a diferença do ensino médio hoje com o que ela

cursou, enfatizando que hoje ele é muito importante na preparação dos alunos para o vestibular e para o PEIES.

Nossa, outra coisa... Mudança total e absoluta. Porque assim, eu desde que comecei a trabalhar em escola particular, eu já peguei o PEIES. Então quando eu saí da Federal, saí em 2001, e aí o PEIES já estava implantado desde 95, foi o primeiro ano. Eu vejo por mim, Sílvia, no ensino médio, eu no ensino médio e como ficaria, eu como professora de alunos do ensino médio. Hoje a visão para o ensino médio, pelos menos aqui na escola, a gente passa o tempo todo: gente, é PEIES, é vestibular, você tem que ver isso, ficar enfatizando que isso é importante, por que é importante, e, ao mesmo tempo em que tu estás dando conteúdo, mostrando que esse conteúdo é importante, tu tens que mostrar para o teu aluno que não é só isso, que tem mais coisas além disso, mas tu tens que passar esse conteúdo pra eles, e eu procuro passar muito assim... Brincando, falando bobagem, contando exemplos. [...] Acredito que seja por aí na questão de envolvimento. Eu, quando fiz o ensino médio, não tinha tanta noção do quanto era importante o ensino médio pra entrar numa universidade. Eu imaginava que faria o ensino médio, aí eu ia fazer cursinho para, aí sim, entrar na faculdade. Não uma seqüência que primeiro ano é uma soma, pro segundo é uma soma, pra um terceiro ano pra que, no final, tu já consigas entrar direto. É que normalmente no meu tempo não era assim que funcionava. (Sílvia)

A cultura docente, bem como a cultura escolar, estão interligadas com as pessoas, com a comunidade de um modo geral. Com isso, a relação que os professores estabelecem é entre educação e competição, com vistas a preparação dos alunos para que estes enfrentem um mundo marcado pela economia de livre mercado, onde quem conseguirá sobreviver será o mais forte, o mais competitivo, o mais bem qualificado.

Difícilmente entenderemos a cultura docente e a cultura escolar sem atender às determinações plurais, conscientes e inconscientes, individuais e sociais, racionais e sentimentais, convergentes e discrepantes, dos valores, das expectativas e dos comportamentos das pessoas e dos grupos. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 164)

Qualificar as pessoas em uma visão geral, de forma que estejam aptas à realização de diversas funções e atividades, freqüentando ou não cursos técnicos ou cursos de graduação. Esta é a visão que Pedro tem do ensino médio. Através de sua fala, ele retrata o que foi tratado anteriormente, que o ensino médio não deveria estar atrelado ao vestibular. Conforme escreve Kunzer (2002), as pessoas que precisam de uma qualificação mais rápida, seja por que motivo for, deveriam tê-la no decorrer do ensino médio, ou em algum curso mais rápido que um de graduação.

Olha a escola do ensino médio, assim... É, hoje em dia, a proposta de trabalho do ensino médio ainda é um ensino assim que tem bastante... É bastante dirigido pra universidade, queira ou não queira a grande maioria das pessoas que estão aqui, embora muitas não tenham este objetivo, é a conciliação dos estudos, mesmo porque não tem uma qualificação profissional, ninguém sai daqui técnico em nada, ninguém sai daqui com conhecimento específico. [...] Na verdade, o grande objetivo é qualificar as pessoas assim, numa visão geral, para aqueles que têm

condições de fazer qualquer coisa. E agora estão aí as ofertas na própria universidade de cursos técnicos de várias coisas pós-médio, sem falar na possibilidade de entrar numa universidade federal, que as dificuldades são imensas, mas tem 500 universidades particulares pra quem tem possibilidade de ir e ainda agora mais uma facilidade regional que é a prova do Enem. (Pedro)

Para Edemar, a escola deveria habilitar e capacitar os alunos a trabalharem com todas as informações que eles têm disponíveis por meio da internet. O professor comenta que isso é uma coisa recente, que a escola está começando a se inserir neste universo, de modo a se tornar mais atrativa para seus alunos e muito mais ágil na construção de conhecimento pelos mesmos.

É como eu digo, hoje o ensino médio, ele é um período em que o aluno frequenta a escola, vem à escola, para, digamos assim, aprender a trabalhar com todas essas informações que ele tem, porque na realidade a escola, hoje, é um espaço muito pequeno de informação. Hoje acho que o papel principal da escola é habilitar e capacitar os alunos a trabalhar com todas essas informações que eles têm ali; e um tempo atrás não, um tempo atrás, quando nos não tínhamos internet e toda essa globalização, os alunos vinham e era na escola que eles buscavam tudo, nas bibliotecas, nos livros. Hoje você vê os alunos muito mais conectados na internet buscando conhecimento do que nos livros, porque o que está no livro está lá na internet, e ao mesmo tempo em que ele pesquisa, ele interage com outras pessoas, porque conversa sobre aquele assunto ali e sobre qualquer coisa. É “MSN”, é “orkut”, e toda essa gama de coisas que têm ali, e o que desenvolve, porque ele conversa com pessoas da mesma língua e com línguas diferentes, então com isso ele aprende também a falar, embora eu ache que a internet compromete um pouco o português, porque os alunos hoje, as palavras, eles não escrevem as palavras inteiras, então isso é que precisa ser trabalhado. (Edemar)

Na sociedade da imagem e do conhecimento de fazemos parte, não faz sentido o professor somente repassar informações, as quais os alunos obtêm de forma muito mais divertida e colorida por meio dos meios de comunicação. É preciso transformar informação em conhecimento, possibilitando ao aluno condições de filtrar essas informações, analisá-las, com autonomia e discernimento.

A idéia de ensino será substituída por uma auto-aprendizagem, cabendo ao professor criar situações (animador), em que os jovens se disponham a utilizar a informação de que está preenchendo o ambiente. Ora, utilizar informação do ambiente é, simplesmente, pesquisar. A atividade do aluno não se distinguirá, fundamentalmente, da do cientista. (LIMA, 1975, p. 27)

A complexidade da realidade social e das instituições, bem como a aceleração das mudanças tecnológicas que perpassam todos os segmentos das interações humanas estão causando a incerteza, uma generalizada sensação de vertigem e de impotência na vida cotidiana e, em especial, na atividade escolar. Esse pano de fundo norteará as relações pessoais, interferindo de forma brusca na procura por novas alternativas.

Nesta inevitável tensão, os docentes se encontram cada dia mais inseguros e indefesos, se sentem ameaçados por uma evolução acelerada a que não podem ou não sabem responder. As certezas morais ou ideológicas de antes são questionadas e se desvanecem, sem encontrar substitutos nem compensações válidas e críveis. Por isso, com lamentável frequência, suas reações são ineficazes, se caracterizam pela passividade, inércia ou regresso a comportamentos gregários, conservadores e obsoletos que dão primazia ao isolamento ou ao autoritarismo. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 164-165)

Esta concepção de escola, que deveria transitar livremente por meio da sociedade da imagem e do conhecimento, foi sempre muito bem retratada na fala do professor Edemar. Para ele, há sempre a necessidade da busca de novas alternativas, refletindo muito frente às novas situações que se apresentam.

Hoje, após 11 anos de sua implantação nas escolas de ensino médio, o PEIES não é mais novidade. O que está iniciando agora é o debate sobre o PEIES, bem como sobre a maneira como a escola está reagindo a ele e sobre o que os professores que trabalham com o Currículo Programático do PEIES pensam sobre ele.

A maioria dos professores entrevistados – 4 entre os 5 – se posiciona em favor do programa. Para Sílvia e para Estela, o maior benefício é a maneira seriada do programa, o que facilita o estudo para o aluno, pois cada prova é referente somente ao conteúdo que foi estudado naquele ano. A visão de ambas está atrelada à imagem com que foi repassado o PEIES: a de que ele evitaria o ‘trauma’ do vestibular; como se ele não tivesse criado outro. A professora Estela ainda ressalta que, com o PEIES, aumentou a responsabilidade dos professores em relação ao cumprimento do conteúdo, visto que os alunos precisam do mesmo para a realização da prova.

Nossa, eu acho ele fantástico, eu acho que é um meio muito mais fácil de o aluno entrar. O aluno às vezes não tem noção que vestibular é muito mais difícil, o vestibular é muito mais difícil. O PEIES, tu vais ali, tu sabes que é um conteúdo que tu viste um ano inteiro. No vestibular, é um conteúdo que tu viste há três, quatro anos atrás; até tu consegues retomar, às vezes tu não tens possibilidade de fazer cursinho, alguma coisa assim... Eu acho, o PEIES é perfeito. (Sílvia)

Eu acho assim, por exemplo, sobre o PEIES, sobre o PEIES, eu acho que é uma grande oportunidade, é assim uma experiência maravilhosa que a universidade, não é, está fazendo. Quer dizer que já não é mais uma experiência, agora é uma realidade, porque dá uma oportunidade para os alunos, pra que não crie aquela tensão, e aquela preparação que a gente tem, que a maioria dos que ingressaram antes, ingressaram nas universidades, porque é uma preocupação e é um acúmulo de conteúdos e tudo. Com o PEIES, o aluno pode se preparar com mais calma, mais profundidade nos assuntos. E para a escola aumentou uma responsabilidade dos professores, não que os professores não têm uma responsabilidade, mas assim, da parte de conteúdos, da parte de vencer conteúdos, porque queira ou não nós temos que vencer os conteúdos, nós temos que fazer com

que o aluno, com que ele estude, que ele acompanhe, que ele se interesse por aqueles conteúdos que foram escolhidos para serem dados durante aquele ano. (Estela)

Para Ivan e Pedro, o PEIES é uma premiação para aquele aluno que estuda, que ‘corre atrás’, que se dedica. É para aquele aluno que realmente merece uma vaga na UFSM. O professor Pedro aborda ainda o fato de que o PEIES unificou os conteúdos, e assim não há mais divergência quando da transferência de um aluno para outra escola.

Então, em princípio, a melhor coisa que vi foi unificação dos conteúdos. Isso sem dúvida nenhuma foi uma coisa sensacional, que todas as pessoas, todas as escolas que estão seguindo o programa, e aqui em Santa Maria, todas na região. Há algum tempo atrás, vinha um aluno transferido de um lugar qualquer e chegava, lá e da própria Santa Maria, estavam trabalhando os conteúdos aí que... Um verdadeiro absurdo, então as pessoas do ensino médio que eram transferidas, até se adaptarem era um problema sério. Chegava os conteúdos assim, que a gente trabalhava no primeiro ano estavam dando lá no terceiro... [...] Depois uma enorme oportunidade assim pra quem quer! Por que na verdade o PEIES é um instrumento de avaliação pra quem tem vontade de ir para a universidade, porque fora disso, não tem como dizer assim que tenha sido a salvação da lavoura, porque, é, de fato não foi, o percentual de vaga é pequeno. Mas é uma chance. Quanta gente tem conseguido entrar sem vestibular sem nada? Diminuiu aquela tensão bárbara do vestibular, pra uma prova muito mais simples com conteúdos. Aí a prova é feita na escola, não tem nem aquela coisa de se deslocar, de enfrentar trânsitos, de ir para ambientes diferentes. Dá para fazer muitas vezes na sua própria sala de aula, então foi uma coisa assim relaxante. [...] Se as pessoas que passam na universidade em determinados cursos são os melhores, os que passam no PEIES são os melhores dos melhores, porque geralmente os alunos... Sim, tem casos, eu conheço pessoas que entram na universidade direto, direto, sem cursinho, sem nada, estudavam o que era visto na escola e entraram direto na universidade, e foram bons alunos da universidade. Acho que nesse sentido, porque criou uma oportunidade. Infelizmente nós vivemos num mundo de competição; as vagas da universidade são limitadas perto do enorme universo de alunos que tentam entrar na universidade anualmente. (Pedro)

Eu sou muito favorável, eu sou um dos motivadores do programa. É preciso que se reconheça que o programa é para os alunos que descobrem primeiro que tem que estudar. Eu acho... Nós vivemos o quarto período do sistema capitalista que é o capitalismo científico, (...) na era do conhecimento, e aí, eu acho que o PEIES sinalizou pra isso. Os alunos tão tomando consciência disso. Só que falta muita gente despertar, porque o PEIES chega na frente de uma criança com quatorze, quinze anos, ele não tem bem definição do que é estudar ainda. Então ele precisa logo se conscientizar de que ele tem que estudar todos os dias porque a disputa é muito acirrada e muitas vezes ele vai dar importância, ele vai se dar conta da importância do PEIES quando ele tiver lá no terceiro ano; já é tarde, mas aí ele vai correr atrás pra tentar o vestibular um pouco melhor, porque a maturidade está pegando ele e a consciência está chegando. Mas ele é um programa espetacular, eu acho que ele vem contemplar o aluno que estuda. Eu acho que é um prêmio para o aluno que se interessa, que tem que amadurecer primeiro, que toma consciência de que ainda há saída. O conhecimento é um recurso econômico fundamental. Hoje ele não tem limite, corre atrás, por isso eu acho que o PEIES é uma oportunidade que chega cedo para aqueles que acordam cedo. A minha opinião é essa, a posição da escola em função do PEIES é muito simpática. (Ivan)

“O PEIES é para os alunos que amadurecem antes”. Na fala desse professor, a qual, em sua essência, se percebe na fala de muitos professores, à primeira vista, entende-se que o aluno que conseguiu ingressar pelo PEIES é aquele aluno que mais se dedicou no ensino médio e, por isso, ‘merece’ uma vaga na UFSM. Agora, em um olhar mais amplo, ao se analisar que aluno é esse, partimos do ponto que é, em sua maioria, aquele aluno que pôde se dedicar exclusivamente ao ensino médio. É um adolescente que não precisou estudar e, nos outros turnos, trabalhar, porque precisa do seu trabalho para viver; é um jovem que teve apoio para se dedicar aos estudos desde cedo.

Então, concluir que o aluno que entra pelo PEIES é aquele que amadureceu antes é muito complicado em face da grande massa de adolescentes que também amadureceram antes, mas que, muitas vezes, eram a única, ou a essencial fonte de renda para a sua família. Nesse caso, estamos tratando daqueles que, desde cedo, tiveram que conciliar trabalho e estudo e, com isso, não conseguiram a sua vaga na UFSM, mas sim, continuaram o seu trabalho, só que agora em turno integral – com exceção dos alunos que já trabalhavam em turno integral e estudavam à noite.

Outro fator a ser destacado é sobre as vagas e a escolha pelo curso. São poucas as vagas e, por melhor que seja o aluno (em notas na escola), não há vagas para todos e a maioria não conseguirá ingressar na UFSM. Geralmente, a escolha pelo curso por meio do PEIES se dá com base no ponto de corte do ano anterior, de forma a visar somente ao ingresso na UFSM, deixando de lado muitas vezes a preferência pessoal.

Torna-se essencial neste ponto a fala da professora Elisa, do Centro de Educação. Ela questiona esse consenso que os professores têm de bom aluno e de que este é o que ingressa por meio do PEIES. Os melhores não são necessariamente os mais humanos; são os que foram treinados tecnicamente.

Então só retomando, a questão desse sistema, de eu dizer que ele é perverso, porque ele alimenta essa representação social de que o bom aluno passa. Se ele for bom aluno, ele vai conseguir passar, e quem não passou é porque não foi bom aluno. E não é verdade, porque não tenho como colocar vinte mil em dois mil e eu posso ter cinco mil bons alunos, excelentes alunos e só dois mil vão entrar. [...] E o que é o bom aluno? [...] Esse bom aluno ele é bom aluno em quê? Ele é bom aluno em obedecer ordens? Ele é bom aluno em memorizar? Ele é bom aluno em quê? Porque o tipo de habilidade que se requer para fazer uma prova de PEIES ou de vestibular é basicamente memorização. Então que bom aluno é esse que eu estou premiando? Eu não estou premiando autonomia, eu não estou premiando a criatividade, eu estou premiando apenas a memorização de um monte de frases e fórmulas que nem tem significado; por maior esforço que se tenha em fazer as provas por temáticas, de se fazer as questões envolvendo uma questão geradora ou um tema gerador. Mesmo assim, eu acho, que ainda é muito problemático. (Elisa)

Com isso, compreende-se que o papel desempenhado pelo ensino nas escolas de ensino médio está direcionado para a preparação dos alunos para as provas do PEIES, visto que os docentes colaboradores consideram o programa muito bom. Esta concepção vem do fato de que, ao enxergar o ensino médio como preparatório para o ingresso na UFSM, e o PEIES como uma alternativa mais fácil para que isso aconteça, ele torna-se um programa espetacular.

Já para o professor Edegar, o PEIES apresenta um lado bom e o outro lado ruim. Edegar considera muito bom o programa como possibilidade de ingresso em um curso superior, deixando para trás o stress do vestibular. Mas, para ele, o PEIES engessou o currículo do ensino médio, de maneira que os professores se vêem obrigados a trabalhar com o currículo básico do PEIES.

Olha, o PEIES tem o lado bom e tem o lado ruim. O lado bom é que os alunos fazem, tem a possibilidade de acessar o curso superior sem passar pelo estresse de um único vestibular. O lado negativo engessou todo o ensino médio, porque escravizou o ensino médio daquele conteúdo. Hoje, na sala de aula, você é obrigado, digamos assim, a trabalhar o programa do PEIES, porque na região da universidade se tu não trabalhares o PEIES... Então com isso, eu acho, comprometeu um pouco o trabalho dos professores. E o PEIES hoje, por serem mais de 600 escolas credenciadas, na realidade o PEIES é mais difícil que o vestibular, porque são 20% das vagas, e com 600 escolas tu imaginas quantos candidatos tem por vaga para esses 20%. Então, na realidade, ele é bem mais difícil do que o vestibular, está sendo hoje o PEIES. (Edegar)

Ao ingressar em uma escola, o professor tem de se adaptar ao sistema desta, às exigências de toda a comunidade escolar. Muitas vezes, a direção, os pais e até mesmo os alunos cobram que o professor ‘vença’ o conteúdo para as provas do programa de avaliação seriada, o que pode impossibilitar outras formas de interação com os alunos, conforme Tardif estabelece:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atitude docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. [...] Além disso, essas interações ocorrem num determinado meio, num universo institucional que os professores descobrem progressivamente, tentando adaptar-se e posicionar-se a ele. Esse meio – a escola – é um meio social constituído por relações sociais, hierárquicas, etc. Por fim, as interações ocorrem também em meio a normas, obrigações, prescrições que os professores devem conhecer e respeitar em graus diversos (por exemplo, os programas). (2002, p. 50)

Esta mesma relação se estabelece entre as escolas de ensino médio de Santa Maria e a Universidade Federal de Santa Maria por meio do PEIES. As escolas do município, bem como escolas de 85% do território gaúcho aderiram ao programa. Uma das conseqüências, fora a implantação do currículo básico do PEIES, foi o objetivo da escola, que passou a girar em torno da aprovação de seus alunos no PEIES.

Aqui a gente prima principalmente pelo PEIES. É o PEIES que é o ponto forte, sendo que no terceiro ano a gente enfatiza não só o PEIES como o vestibular. Porque a gente tem um programa que é assim: de manhã, a gente tem os normais da escola, e, à tarde, a gente tem um programa de avanço curricular que seria as cinco disciplinas, por exemplo, português, física, química, matemática e biologia, que, além de eles terem o conteúdo de manhã, que seria uma revisão para o terceiro ano, à tarde eles têm específico de PEIES. Então é pra que realmente esse aluno consiga passar e consiga entrar na Federal. Sempre pensando na Federal. (Silvia)

Olha, a escola aderiu ao programa. O pessoal do terceiro ano até esses dias estava escutando, o pessoal participa maciçamente, aqui é uma das escolas estaduais em que o pessoal faz mesmo as provas. Sei porque já trabalhei em outras escolas estaduais que era um percentual ridículo que participavam do programa, cumpriam o programa, e os alunos não abraçavam, preferiam fazer vestibular. Agora aqui não, aqui o número de inscritos é bem significativo. (Pedro)

Para o professor Edegar, se a escola não participasse do PEIES, ela estaria tirando uma possibilidade de seus alunos ingressarem em uma universidade federal, do mesmo modo que há uma grande pressão por parte dos pais e alunos, o que faz com que a escola de tal forma se sinta obrigada a participar do programa, o que é retratado na narrativa do professor Ivan.

Deixa eu te dizer assim, a escola nem teria como se posicionar contra o PEIES. Não tem como, porque a influência da Universidade é muito grande, e as escolas não teriam, não conheço nenhuma escola que teria como não participar do Programa do Ensino Superior através do PEIES. Não tem nenhuma escola aqui em Santa Maria que tenha hoje condições de não aderir ao Programa do PEIES, até porque era, era tirar uma possibilidade dos alunos. Então não tem. Tomara que todo o ingresso ao ensino superior caminhe para não ter o vestibular. Essa seria uma possibilidade, mas por enquanto ainda não, mas as propostas são estas. (Edegar)

As nossas reuniões de planejamento, elas são em função disso. E os alunos também, toda vez que eles se dirigem a nós pra falar em conteúdos, o que está por trás de tudo é o PEIES cobrando, e ele sabe que a escola pode, na carga horária que ele trabalha, trabalhar todos os conteúdos. Então a escola é favorável, caminha nessa direção, e todo o nosso planejamento é em função disso sim, porque aí junto com o PEIES está o vestibular. [...] Bom, a escola sempre está presente. Todas as vezes que nós fomos convidados a participar das ações, nós estamos presente todas as vezes, nós estamos convidados a sugerir, nós sugerimos, nós discutimos os temas que são propostos dentro dos eixos temáticos com os alunos, eles sabem o que está embutido nisso. As leituras que são recomendadas, passamos para eles, a gente procura facilitar o acesso, tudo isso a gente organiza. [...] Nós passamos a ser cobrados, e é claro que tem toda uma interdisciplinaridade que a

gente procura fazer, eu sei que não é fácil, mas isso nos faz pensar [...] Então nós temos aquele compromisso com os programas, e o aluno se sente no direito de cobrar porque eles sabem que o professor também tem essa preocupação, esse drama que ele tem que cumprir um programa, e ele cobra. Então eu acho que aí nasceu um vínculo de compromisso, mesmo que tenha surgido de uma maneira um pouco forçada, que é cumprir o programa. (Ivan)

A partir dessa fala, percebe-se que, na visão de Ivan, essa cobrança por parte do aluno e essa preocupação em cumprir todo o currículo programático do PEIES se dá de forma positiva, criando um vínculo de compromisso na relação professor/aluno.

Novamente, a fala da professora Elisa traz uma reflexão, no sentido da cobrança que há, por parte dos pais e dos alunos, para que as escolas cumpram as determinações e participem do PEIES. É importante a colocação que ela faz para que se pense sobre a arrecadação que a Coperves consegue por meio do programa, que agora não é somente mais uma, mas sim quatro.

[...] o PEIES tomou conta da cidade, não tem mais espaço algum. E as escolas que se atrevem a fazer qualquer coisa diferente, os pais invadem a escola, exigindo que se obedecem os critérios do PEIES porque... É claro... É compreensível... Eles querem que seus filhos possam estar também competindo por essas vagas. A coisa é muito complicada, muito mesmo. Então eu acho que o PEIES agravou a questão da competitividade, mas ele foi uma jogada de esperteza no sentido de arrecadação, porque tu arrecadas três vezes, e mais uma que é o vestibular, então são quatro. Então realmente, em termos administrativos e logísticos, é uma grande sacada da Coperves. (Elisa)

A escola onde trabalha a professora Estela é uma escola credenciada ao programa, mas ao contrário das demais que participaram da pesquisa, não há tanta preocupação com o cumprimento do currículo do PEIES. Nesta escola, também não é grande a cobrança por parte dos alunos para que os professores preparem para as provas do programa.

Eu acho que os professores tentam, eu acho que os professores tentam, agora eu acredito que não vençam, porque eu sempre escuto falarem, entende, de que não se conseguiu. Eu vejo pelas nossas reuniões, quando nós temos assim, o conselho das notas, que a gente se reúne, pra gente avaliar o aluno, pra gente dar os pareceres, na parte dos conteúdos, o aluno foi bem, venceu esse, esse, aquele objetivo, e daí a gente vê. (Estela)

A concepção, antes desenvolvida, de que as pessoas enxergam a escola como possibilidade de ascensão social, pois os pais querem um futuro melhor para seus filhos, o que está ligado diretamente com o ensino superior, está relacionada com a participação maciça das escolas no PEIES. A disputa pelas vagas gera uma grande competitividade entre os alunos, da mesma forma que entre os professores e entre as escolas.

Esta busca por lugar mais satisfatório na sociedade motiva muitos adolescentes, que exigem o cumprimento de um programa e a preparação para uma prova como dever da escola. Para eles, ser bom é ingressar em um curso de graduação, e ser o melhor é ingressar na Universidade Federal de Santa Maria.

Cultivar-se, tornarem-se melhores que as outras crianças. Elevar-se culturalmente, ser uma criança bem educada é também mostrar-se o melhor aluno. E esse sistema escolar funciona, que isso desagrade ou não aos defensores da pedagogia nova, mesmo que produza uma grande quantidade de resíduos: todo professor que tenta suprimir as notas e as classificações pode trazer aqui, em testemunho, as reações de protesto de seus alunos. Esse sistema funciona (infelizmente!), pois se apóia psicologicamente num desejo bem real da criança, sem cessar, lembrado pelos pedagogos tradicionalistas: o desejo de tornar-se grande. Esse desejo de tornar-se grande, que é também necessidade de segurança e aspiração a se livrar do domínio dos adultos, é transformado, escolar e culturalmente, em desejo de grandeza: grandeza cultural do Homem e grandeza social e escolar daquele que é classificado em primeiro lugar. Amor à glória, emulação, admiração pelos grandes homens, pelos pais e pelo próprio mestre, desejo de grandeza e desejo de tornar-se grande, formam assim um todo pedagógico muito coerente que dá sua forma escolar à idéia de elevação cultural, de lento encaminhamento em direção à perfeição humana. O itinerário cultural é, aliás, traduzido na escola por programas que exprimem os níveis da cultura, pela sucessão de classes, cada uma das quais representa um passo suplementar nesse caminho que conduz da maternal à Universidade, através de médias que indicam o mínimo cultural que se tem direito de esperar de cada criança num dado momento de seu desenvolvimento, e através de exames sucessivos que atestam que uma etapa cultural foi transposta e que é preciso agora se preparar para enfrentar outra. (CHARLOT, 1983, p. 165-166)

É trágico, mas é assim que a escola está funcionando. As provas de ingresso ao ensino superior são elaboradas de maneira padrão: uma questão com cinco alternativas, onde uma somente é a alternativa correta. O aluno não elabora geralmente a sua resposta a partir do que ele sabe, mas sim tenta eliminar quatro alternativas, restando apenas uma. É assim que funciona.

E é na busca por ajudar o seu aluno a conseguir ultrapassar esta barreira que os professores trabalham. De que adiantaria aquele aluno que reflete sobre a sociedade, procura compreender o mundo vivido, se ele não conseguisse encontrar uma única resposta correta entre as cinco propostas? Ele não ingressaria na universidade, e o professor sentir-se-ia frustrado por não tê-lo ajudado, mais do que isso, por não tê-lo treinado para a prova. A situação que se estabeleceu no ensino médio é perversa, porém é esta.

5.1.1 - A prática docente

Há muito se fala na autonomia das instituições escolares e também na autonomia profissional dos docentes, na busca por um currículo aberto e contextualizado, o qual sem dúvida

é uma clara responsabilidade profissional dos docentes adequar de maneira autônoma o currículo às características dos alunos e de seu contexto natural e social, de modo que os processos de aprendizagem garantam o desenvolvimento de capacidades autônomas de pensar, sentir e atuar e não uma mera e efêmera acumulação enciclopédica de conhecimentos sem sentido. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 137)

O sentido que os professores atribuem ao conteúdo é, muitas vezes, a sua possibilidade de estar na prova do PEIES. Eles estão submersos nessa realidade e aceitam de maneira tranqüila que o currículo da escola esteja diretamente vinculado ao Currículo Programático do PEIES.

O professor Ivan considera que o PEIES alterou, sim, sua prática docente, não só em sala de aula, mas em todo o contexto escolar:

Eu posso dizer que, há dois anos atrás, eu só fazia provas discursivas e eu resisti muito a mudar. E hoje eu tenho aqui na minha frente... Não é por acaso, é... Eu tenho uma prova de geografia aplicada. Hoje, elas são todas de marcar, e eu selecionei em toda a prova questões que já foram aplicadas no PEIES e vestibular de todo o País. Todas as provas que são, além de cobrar os conteúdos, vão tendo um treinamento para que o aluno se habitue a relacionar, a trabalhar dentro da dinâmica que é um processo de cobrança. (...) O que a gente se deparava, no dia da prova, os alunos não conheciam, eles não sabiam como iam marcar no cartão, eles não tinham “treino”. Eles sabiam resolver as questões e deixar na prova e, muitas vezes, muitos alunos não tinham visto, nunca tinham se deparado, por exemplo, numa prova de matemática que não era só de resolver as questões. Pela primeira vez, uma criança, um adolescente, um jovem se depara aqui na escola com uma prova de marcar de matemática, de ciências, de história, e esse sofrimento me faz amadurecer. [...] Muitas vezes os alunos me sugerem, durante o bimestre, trabalhos que sejam de pesquisa, e eu satisfaço esse desejo deles. A gente dá trabalho de pesquisa, mas a prova bimestral é dentro daquilo que é um treinamento para eles fazerem prova de marcar. Então, realmente o PEIES interferiu muito na minha questão da avaliação, não só a prática docente. Não se resume à avaliação, mas a questão também dos temas que são transversais, temas que são interdisciplinares também mexeu com nossa vida fora da sala de aula. Nós estamos sempre discutindo questões que são comuns. Então afetou muito. (Ivan)

Já o professor Pedro e o professor Edegar não consideram que sua prática docente tenha sido interferida pela implantação do PEIES:

Não, não mudou assim, porque, embora que seja vinculada ao programa, o programa do PEIES, o objetivo do curso não... Embora se trabalhe os programas...

Não se tem como foco principal as provas do PEIES, não é um cursinho. A visão é geral. Se trabalha, é claro se as pessoas saem, digo assim, a proposta é uma proposta de qualificação que dê oportunidade. Se vai fazer o PEIES, faça o PEIES e tenha condições de ir bem; se vai fazer vestibular, idem; se vai fazer qualquer outra coisa na vida que tenha essa qualificação, que tenha essa visão em geral. O conteúdo é o conteúdo programático do PEIES, mas, assim, eu particularmente não tenho esse enfoque: não espera lá, isso só cai no PEIES, não, não é essa visão, pelo menos da física do meu ponto de vista. [...] O conteúdo programático do PEIES é o conteúdo programático dos padrões curriculares. Isso é uma coisa unificada nacionalmente. Esses padrões curriculares nacionais são adotados de "Oiapoque ao Chui", então é uma coisa assim, é pra todo o Brasil. Os programas, falo da física, os programas de física são programas unificados nacionalmente, o que é recomendado se trabalhar no Brasil inteiro é aquilo ali com enfoque. Ou vai entrar na universidade ou só quer terminar o ensino médio, independente o conteúdo é trabalhado. (Pedro)

Eu acredito que não. Quem trabalha capacitando o aluno e desenvolvendo habilidades, tanto faz preparar para o PEIES ou pra qualquer outro. Tu tens que preparar para a vida. E quando tu desenvolves habilidades, não desenvolve só pra um determinado momento. Tu desenvolves habilidades para o todo, então eu acho que as provas do PEIES... Claro que a gente trabalha com o aluno, procurando também direcionar um pouco as coisas, questões semelhantes, se pegam provas que já foram realizadas, se projetam provas que possam ser, questões que possam ser trabalhadas pelo PEIES. É isso que a gente faz, e se trabalha com os alunos. [...] Não pra quem trabalha habilidades e competências, não houve modificações. E o PEIES cobra habilidades e competências. Os níveis - identificar, classificar, reconhecer -, quem trabalha nestes níveis, o PEIES não faz diferença nenhuma. E, os alunos que a gente trabalha, eles entendem, porque a gente tem objetivos bem claros e mostramos a eles o que a gente vai trabalhar e por que que a gente vai trabalhar. Assim fica fácil trabalhar, quando você mostra. O que não pode é trabalhar sem dizer o porquê daquilo ali, aí fica complicado. Mas, senão... E dar aula é um espetáculo. (Edemar)

A professora Estela analisa as mudanças a partir da preocupação em trazer para os alunos materiais extras que possam auxiliar nos estudos individuais, para a preparação para as provas. Ela ressalta também o incentivo que dá aos alunos para que participem do programa, pois acredita que ainda é pequeno o número de inscrições na escola.

Eu acho que depois da implantação do PEIES, a preocupação foi maior e a responsabilidade maior, porque a gente, eu noto que têm alunos que inclusive, assim, eu trouxe dos filhos e da minha futura nora todas aquelas apostilas que eles estudaram fazendo cursinho. A gente vê, tem na biblioteca, eles procuram, os alunos procuram, eles se interessam, e eles procuram. Eu acho assim, que depois que houve a implantação, foi porque o PEIES, ele assim, por mais que muitos, talvez, as inscrições não aconteçam em grande número, mas eu sei que há aprovação, entende, da implantação do PEIES, e eu vejo que aqueles que vão fazer estão sempre buscando, é uma pena que é sempre uma minoria. Como eu digo, sempre no início do ano, sempre eu digo pra eles, por que que vocês todos não se inscrevem, por que todos vocês não buscam, é uma oportunidade maravilhosa de vocês ingressarem numa faculdade, de vocês se aprofundarem mais depois na profissão que vão exercer. E é uma coisa que eles têm um ano inteiro pra estudar aquela parte, depois têm um ano inteiro pra estudar a outra parte. (Estela)

A professora Sílvia, por sua vez, começou a lecionar quando o PEIES já estava vigorando, mas afirma que toda a sua prática docente está direcionada para o mesmo. Mesmo

assim, ela afirma conseguir trabalhar conteúdos extras, isto é, conteúdos que não estão no Currículo Programático do PEIES. Entretanto, na sua fala percebe-se claramente que a sua visão é de que a sua prática tem a finalidade de fazer com que seus alunos gravem o conteúdo para a prova do programa.

Toda a minha [prática docente], todinha, todinha. Assim oh... Não posso te falar pelos outros colegas, mas eu, Sílvia, com certeza trabalho direto com o PEIES e vestibular também, mas mais específico pra PEIES... Mais específico pra PEIES. [...] Acho que hoje os alunos estão mais conscientes, bem mais conscientes da importância que é... Até porque um aluno, quando ele vem pra uma instituição particular, eu acredito que ele venha pensando realmente em botar um valor a mais agora pra entrar sem precisar pagar cursinho... Porque realmente o que a gente escuta, eu não trabalho no estado, mas o que a gente escuta, que os alunos fazem colégio, estudam num colégio público e fazem cursinho pra PEIES. Aqui eles não precisariam disso. Já estaria em contato, seria mais ou menos isso assim. Então eu acho, assim, o que essa escola proporciona para os alunos, eu acho perfeito. E assim tudo na base de, eu vou te dar todo o programa, eu vou brincar contigo, eu vou te mostrar que isso é importante, mas eu vou te mostrar que o mais importante: é tu seres honrada, uma pessoa certa, um cidadão legal. Pensando na tua vida como profissão mesmo, assim, o que tu queres pra ela. Seria mais ou menos isso. [...] O professor não precisa só dar aquele [Conteúdo Programático do PEIES], ele pode dar fora, mas ele tem que enfatizar: isso é PEIES. Tanto que na parte da Literatura, tem algumas coisas que eu dou e que não estão específicas no programa, mas eu acho que faz falta, eu acho que pode acrescentar, que pode mostrar aquilo, e eu trabalho. Claro que eu me restrinjo ao PEIES, mas eu não fico só nele, eu saio, volto, mostro: PEIES; e ainda peço: marca aqui, isso aqui é PEIES, é questão certa. Eu fico indo e vindo. Claro que, obviamente, mais específico pra PEIES, mas eu começo, fico indo e vindo também. Mais ou menos isso. Mais ou menos isso assim. Acho que é por aí, mas eu acho o ensino perfeito. Eu acho muito mais fácil o aluno tentar entrar pelo PEIES do que pelo vestibular, não tem... Eu acho muito mais fácil, eu acho bem mais fácil. (Sílvia)

Acima disso tudo, o professor deveria criar no aluno uma curiosidade política, uma visão geral da realidade que o cerca, e não somente alunos aptos a serem aprovados em concursos como vestibulares. A realidade que nos cerca requer dos educadores uma posição séria e eficaz perante as dificuldades e a todo o contexto, de modo que eles procurem fazer com que o aluno tenha atitudes corretas, gerando um pensamento do contexto e do complexo (MORIN, 2002a). Freire (1996) escreve que

este saber é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro. Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. (1996, p.95)

Mesmo percebendo as contradições das práticas escolares dominantes, os docentes acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura da escola, com o objetivo de conseguir a aceitação institucional. Tradicionalmente, o que se faz em educação é *representar*, isto é, o professor estabelece sua interpretação sobre as informações, uma representação dos fatos, impondo uma verdade a priori, transmitindo os conteúdos de acordo com a sua visão, e os alunos são convidados a receber e aceitá-los, pois na representação sempre há moralismo.

Com isso, podemos compreender a necessidade de outra forma, que seria a *apresentação*, a partir da qual o professor, sem perder sua autoridade respeitosa, problematiza os conteúdos, promovendo visão de conjunto com vistas à formação ética de seus alunos. Nas palavras de Maffesoli,

a apresentação, preocupando-se com a verdade, favorece o conhecimento, isto é, aprende a “nascer com” o que é observado. Trata-se de uma postura intelectual particularmente adequada, quando se é confrontado com uma cultura nascente que, como se sabe, é sempre instável, complexa, o que, na maior parte do tempo, traduz-se por uma eflorescência de mitos; uma multiplicidade de imaginários dificilmente explicáveis pelo simples procedimento racionalista. (1996, p. 126)

O professor almejaria, assim, ao invés de uma transmissão de informações úteis apenas para uma prova, uma formação, com pensamento crítico e reflexivo, um criar e não somente aprender conteúdos. Daria, com isso, sentido e significado às informações, o que tornaria o aluno autônomo, apriorístico e com um desejo de projeto de futuro.

A prática docente deve ser pensada desenvolvendo nos alunos o respeito à dignidade humana, valorizando o pensar, o refletir; desenvolvendo a autonomia e um olhar crítico sobre a sociedade. Este aprendizado cujo professor deve trabalhar com seus alunos não faz parte de nenhuma grade curricular. Para além disso, deve estar presente no cotidiano como um todo da escola.

5.2 - Os professores do Centro de Educação e o PEIES

A maior crítica que os professores Cristiano e Elisa fazem é de que, com o PEIES, houve um engessamento curricular. O professor Edegar também problematiza o fato de que os professores se sentem aprisionados ao Currículo Programático do PEIES. Isso em parte contraria o que o professor Pedro considera de melhor no programa: todas as escolas seguem o mesmo currículo, o que para ele, facilita em caso de transferências de alunos.

O professor Cristiano, na sua fala, faz uma reflexão sobre o PEIES e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96. Para ele, se o programa atinge 85% do

território gaúcho, num total de 435 municípios, todas estas escolas de ensino médio seguem o Currículo Programático do PEIES. E, desse modo, está implícito que, com isso, também optaram pelos objetivos e pressupostos que estão ‘por trás’ do PEIES, o que implicaria todas terem o mesmo projeto político-pedagógico. Esta situação estaria se confrontando com o artigo 12 da LDB, que destaca caber a cada estabelecimento de ensino elaborar e executar a sua proposta pedagógica.

A partir desta situação, competir-se-ia à escola apenas repassar um conteúdo que já veio elaborado. Para ele, mesmo que não tenham sido somente professores da UFSM que montaram o currículo, dada a suposta participação de professores das escolas de ensino médio, este fato inviabiliza a escola de construir o seu próprio projeto político-pedagógico, pois padroniza o currículo.

[...] sobra ao professor trabalhar na perspectiva de achar metodologias, achar técnicas com as quais ele possa melhor seguir aquele programa, cumprir o programa. E isso tira a autonomia da escola e engessa a discussão na própria escola sobre projeto político-pedagógico, currículo e depois a parte metodológica. [...] Os PCN's claramente sinalizam contra a idéia de currículos concebidos a priori. Na verdade, é uma sinalização oficial. Entendo que o PEIES está cometendo um aligeiramento em relação a este aspecto. [...] Discussões mais contemporâneas têm destacado que contextualização e currículos definidos a priori são incompatíveis, ou seja, a contextualização, também a defendida interdisciplinaridade, exigem flexibilidade curricular, não engessamento. Então, nos PCN's e na LDB está muito claro, contextualização, interdisciplinaridade; uma condição fundamental é flexibilidade curricular, e não engessamento. O PEIES também defende interdisciplinaridade e contextualização, só que no meu entender isso é inviável no contexto do engessamento curricular. Como que você vai contextualizar, trabalhar numa prática mais interdisciplinar com o currículo engessado? (Cristiano)

Esta padronização do conteúdo, imposta pelo PEIES, estaria reforçando uma cobrança por parte significativa da comunidade escolar, que exige o cumprimento deste programa pré-estabelecido. Este tipo de situação leva a escola a priorizar a minoria, pois a maioria não consegue a aprovação, e, muitas vezes, acabam reprovando e até mesmo evadindo.

[...] É igual à lógica do “vencer o conteúdo”, se faz presente com muita força. Vencer... É uma guerra. É a própria guerra. É bélico, até a terminologia é bélica: vencer esta aí. Ou é passar... Transmissão passiva mesmo, onde o aluno fica lá só recebendo. Quer dizer, ainda não conseguimos superar e nem chegar próximo ao que propõem Paulo Freire. Nós continuamos numa educação bancária, depositando coisas dentro desse recipiente vazio que é o aluno, dentro dessa perspectiva de vencer o conteúdo, de passar o conteúdo, de transmitir. Então, eu não sei se é possível fazer qualquer movimento com isso instaurado, e com a força que isso tem. (Elisa)

Esta também é uma das grandes críticas ao programa. Ao direcionar o ensino das escolas para o PEIES, está-se valorizando uma minoria dos alunos, pois a maioria não consegue uma vaga na UFSM, o que tornaria então a escola um fracasso para a maioria.

Dessas vinte mil, duas mil ingressam e as outras, dezoito mil, ficam de fora, se sentindo completamente incompetentes. Isso tem um custo, isso é, de certa forma, perverso, perverso... Tu fazeres com um adolescente esse jogo de que, se ele for bom, se ele for excelente, ele consegue essa vaga. Não é verdade. Ele pode ser excelente e ficar de fora. E isso é perverso. Muitos não vão conseguir ingressar. E especialmente em alguns cursos. Fora o custo que têm os anos que se fica tentando. (Elisa)

Normalmente, quanto mais você está preso à lógica do vencer programas, maior passa a ser o desinteresse dos alunos, maior passa a ser a reprovação e maior a evasão. Então você tem essa lógica de vencer programas, ela é perversa, ela não contribui para o aumento da aprendizagem do conjunto das pessoas. Ela pode beneficiar algumas pessoas individualmente e possivelmente são essas que vão fazer PEIES e vestibular e passam, agora o conjunto das pessoas acaba sendo prejudicado por essa lógica. [...] Se o objetivo maior, se o parâmetro é o PEIES, aspecto assumido ao ser adotado, a sua configuração curricular, para que serviu o ensino médio para o conjunto dos alunos que, para essa lógica fracassaram? Nesta lógica, sempre a maioria estará submetida ao fracasso, por mais que eles estudem, por mais que eles se esforcem, porque não há vagas na universidade para todos. Então se o meu objetivo único, se o meu objetivo maior, parâmetro maior é PEIES, já de antemão a escola é um fracasso para a maioria. [...] Está implícito, ao meu entender, no encaminhamento da proposta do PEIES, uma individualização, uma culpabilização do indivíduo. Ignoram-se problemas sociais, problemas educacionais, concepções educacionais obsoletas. Senão vejamos, dentro dos objetivos do PEIES, oferecer condições aos candidatos de, num período de três anos, poderem corrigir falhas individuais no processo de aprendizagem. Corrigir falhas individuais sempre remete ao individual. Se o sujeito não aprendeu, se ele teve lacunas, a falha é dele, vamos ver o que houve ali. Em momento nenhum se discute o processo, que o não aprender pode estar ligado a um projeto político-pedagógico descontextualizado, a um currículo obsoleto, a um currículo engessado, a uma metodologia inadequada, nada disso está em discussão. O que está em discussão é o indivíduo, se ele fracassou, a culpa é dele. (Cristiano)

Esse programa confirma a escola de ensino médio como uma escola propedêutica, isto é, que só prepara para etapas futuras. E, com isso, a lógica das escolas se aproxima muito da lógica dos cursinhos pré-vestibulares, ou seja, a melhor escola é a que mais aprova na UFSM. Para isso, elas deixam de lado a autonomia conquistada, detendo-se no cumprimento de um currículo engessado.

[...] eu constato que boa parte dessas escolas perderam sua autonomia, sua identidade e estão operando, funcionando muito próximo das lógicas dos cursinhos, particularmente as grandes escolas. Elas funcionam basicamente como cursinhos, considerando que o sucesso de uma escola é avaliado em função do número de aprovados no PEIES. Os cursinhos aprovando bastante, essas chamadas de grandes escolas se adaptaram à lógica dos cursinhos. Então eu percebo que você tem, progressivamente, não só aqui em Santa Maria, mas é o local que eu mais conheço, você tem as escolas abandonando a autonomia, suas identidades, sua ligação com a

comunidade local e passando a funcionar como cursinhos, através do currículo engessado. Isso é particularmente forte quando um aluno meu chega na escola, e a escola já mostra para ele: oh, está aqui, você tem que seguir o currículo do PEIES, é isto o que você vai fazer. Então perdeu, qual é a lógica? (Cristiano)

Interfere e interfere exatamente desta forma que eu estou te colocando, que é esta forma perversa. Primeiro porque deixa de existir o ensino médio, ele passa a ser apenas uma preparação para o ingresso. Então ele vira um cursinho. A escola, o ensino médio, vira um cursinho. Ele não tem outro propósito, e é muito triste quando a justificativa pra aquilo que tu ensinas pro teu aluno é que vai servir para ele fazer uma prova. Quer dizer que aquilo não tem um significado em si, e isso é muito ruim. Quando a gente precisa justificar que um conteúdo, tem importância porque um dia tu vais fazer uma prova... Alguma coisa deve estar errada aí, penso eu. (Elisa)

Este fato leva então a escola a realizar um ensino que não desenvolve a criatividade, a imaginação, a criticidade e a capacidade de se enxergar o mundo de outra forma. Sendo assim, o ensino médio perde o seu sentido em si, ficando somente como passo para uma etapa futura, cuja maioria dos alunos provavelmente não alcançará.

O aluno seguidamente pergunta: por que estou trabalhando isso? Qual é a resposta que nós damos? Em geral a resposta é propedêutica: você precisa estudar isso porque vai precisar nas séries seguintes, no ano seguinte, vai precisar no PEIES, vai precisar no vestibular, você vai precisar na vida adulta, vai precisar no trabalho futuro, vai ser um futuro cidadão. Sempre a escola jogando a satisfação para o futuro... O momento presente é um momento de preparação para etapas futuras, para tempos futuros. É como se o tempo presente fosse um tempo de sofrimento, você precisa sofrer hoje que amanhã vem a recompensa. E essa escola propedêutica, no meu entender, tem pouco a contribuir para uma escola mais alegre, uma escola mais aberta e também uma escola que se coloca nesta perspectiva de reinventar a sociedade. (Cristiano)

Só que aí eu acho que falta a reflexão sobre se me basta que minha disciplina só sirva pra isso... Eu só ensino biologia para ele marcar a resposta certa no vestibular... Eu só ensino matemática pra isso? Física? Química? História? Então eu acho que isso é preocupante. É tão preocupante quando a gente começa a receber esses alunos e perceber o quanto eles não conseguem andar sozinhos, porque essa escolarização se limita a isso, é uma tecnologia para tu descobrires a alternativa correta. [...] Isso eu acho que é preocupante. E aí fica aquela loucura do “vencer” o conteúdo. Então não importa o que o aluno aprende; importa que eu vença o conteúdo. E o que é eu vencer o conteúdo? É eu declarar, eu declamar o conteúdo, eu escrever esse conteúdo no quadro para que esse aluno copie e escute, e os dias se passam assim na escola. E aí é muito triste ver que o PEIES e o vestibular funcionam como a justificativa pelo silêncio, a justificativa para a importância do meu conteúdo, o que é uma inversão total: eu deveria ter o conteúdo e ele ser importante e, por consequência, isso estar lá. Mas não é assim, o PEIES acabou sendo a justificativa para tudo. (Elisa)

A proposta de que o PEIES traz da democratização das vagas na UFSM, bem como de que possibilita uma chance maior para os alunos de escolas pobres e de cidades pequenas de ingressarem na UFSM não acontece. Ele trata de forma igual os desiguais, o que mantém a

situação estática, isto é, nos cursos mais concorridos, a situação não se difere da do concurso vestibular.

Um outro aspecto que eu gostaria de questionar em relação ao PEIES é o chamado discurso de democratização do acesso à universidade. Entendo que as vagas oferecidas não aumentaram pela implementação do programa... Por que houve a democratização? Entraram mais pessoas na universidade? Aí eu pergunto: quantas pessoas de cor, por exemplo, entraram na universidade através do PEIES? Ainda: quantas pessoas de cor entraram por via PEIES em cursos mais concorridos, mais prestigiados social e economicamente na universidade, num curso de medicina ou de direito, por exemplo? Então eu questiono muito este discurso da democratização, porque ele tenta atribuir um poder à universidade que ela não tem. A universidade é um problema social mais amplo. As classes sociais que você tem na sociedade, as questões estruturais, que são problemas maiores que a universidade não tem como resolver, ela pode até ajudar a encaminhar soluções, agora, e aí é um aspecto, no meu entender, marcante, todo texto, toda concepção do PEIES, nele perpassa a idéia que o PEIES opera no vazio, ignora as diferentes condições em que as escolas atuam, as diferentes condições em que os professores atuam, em nenhum momento. Sempre o PEIES sinaliza para a ação individual, jamais discute causas maiores que estão por trás. É claro que o PEIES não ia resolver isso, agora não pode se arrogar o poder de que vai resolver os problemas, então esse acesso à democratização é um discurso muito complicado. Ele é sedutor, mas na prática não aumentou o número de vagas, e não vejo grande alteração nas pessoas que têm entrado na universidade. (Cristiano)

O PEIES veio a firmar e a enfatizar uma prática docente propedêutica que, de certo modo, sempre aconteceu no ensino médio. Ele sempre foi considerado uma incógnita, no sentido de o que um jovem deve aprender nesse período de escolarização. Como foi analisado no Capítulo 3 deste trabalho, na legislação fica estabelecido que o ensino médio é a etapa final da educação básica, devendo ser superada a sua habitual função propedêutica. Todavia, na prática, toda a organização está, sim, voltada para a etapa seguinte.

5.3 - Ensino Médio *versus* PEIES

Toda a situação social encaminha para um maior tempo de estudo, e o que prevalece é a preparação para ser o melhor profissional na área escolhida: não adianta ser bom, é preciso ser o melhor. Para isso, os professores agem de forma imediatista, de forma a auxiliar seus alunos a conseguirem alcançar este ‘ser melhor’.

O problema se formula quando se percebe que quem consegue alcançar tal nível de superação que a sociedade requer são poucos, um ou dois por sala de aula, quando muito. A maioria das turmas não ingressará no ensino superior, pois, como foi visto por meio dos dados do censo, não há vagas para todos. E para estes alunos, de que adiantou ter cursado o ensino médio?

Muitos abandonam os estudos por não verem sentido no que estão estudando, conclusão esta observada pelo número decrescente de matrículas da primeira série para a terceira série do ensino médio. É fato que muitos também vivem mergulhados na sociedade hedonista e não vêem sentido algum em ‘gastar tempo’ estudando, o que também pode estar relacionado com o tipo de aula que as escolas oferecem.

Se a finalidade prioritária da escola deve ser “fomentar e cuidar da emergência do sujeito” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 77), para que tenha liberdade pessoal e busque o desenvolvimento da sua comunidade, então ela precisa redefinir o que está habitualmente praticando.

Por isso, os docentes e a própria instituição escolar se encontram diante do desafio de construir outro marco intercultural mais amplo e flexível que permita a integração de valores, idéias, tradições, costumes e aspirações que assumam a diversidade, a pluralidade, a reflexão crítica e a tolerância. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 77)

O retorno, o resultado é muito mais demorado quando se pensa em uma educação voltada para a construção de um sujeito autônomo e crítico, que seja apto a refletir sobre o melhor para si e para a sua sociedade, e que consiga viver qualitativamente a partir um trabalho decente que lhe dê condições de sustentar a si e a sua família. Mas, isso deve ser pressuposto para todos, e não somente para alguns: uma educação mais igualitária, onde todos, realmente, dentro de suas possibilidades possam se desenvolver ao seu máximo na busca por melhores condições de vida.

CONCLUSÃO

O PEIES, como o primeiro programa alternativo de ingresso no ensino superior, merece ser analisado, estudado e debatido pelos educadores. Em especial, pelos desdobramentos que vem causando no ensino médio, apontados no decorrer do texto, e que continuam firmando este nível de ensino ainda como propedêutico.

É necessário diferenciar os papéis que exercem o ensino médio e os exames de ingresso para o ensino superior. O ensino médio é, hoje, a etapa final da educação básica, e, por isso, responsável pela complementação e pelo aprofundamento da formação generalista do estudante, de modo a contribuir para a possibilidade consciente da cidadania na construção de uma sociedade política e socialmente democrática. Aos exames de ingresso ao ensino superior cabe selecionar candidatos para os cursos universitários. Definindo claramente estes papéis, o do ensino médio e o dos exames, é possível encontrar as afinidades a fim de elaborar estratégias que tornem o ensino médio igualitário e democrático para as mais variadas classes sociais e que, da mesma maneira, possibilitem para estes o prosseguimento dos estudos em um curso superior.

A situação em que se encontram os professores das escolas de ensino médio de Santa Maria os torna subordinados ao PEIES, pois há o controle, tanto nas escolas públicas e particulares por parte dos pais e alunos, de se trabalhar com o currículo básico do programa. Esta cobrança por parte da comunidade escolar se deve ao fato de o PEIES ter se tornado uma possibilidade a mais para o ingresso na UFSM e de ter sido criado no imaginário social que, como ele era um caminho alternativo, não se precisaria mais passar pelo ‘traumático’ vestibular: seria mais fácil este ingresso. Foi assim que facilmente se criou uma expectativa favorável ao programa.

Quando os alunos são questionados, conforme escreve Corsetti (1997), se torna claro que eles preferem as aulas com esquemas e questionários, pois estas preparam melhor para as provas. As metodologias alternativas são, na maior parte dos casos, consideradas ‘perda de

tempo'. O mais preocupante é que o número de ingressantes pelo programa na UFSM é muito pequeno se comparado aos alunos que receberam um ensino médio direcionado para o mesmo.

A prática pedagógica, habitual entre os professores e cobrada pela comunidade escolar, se reduz à transmissão de informações prontas e que sejam de fácil captação pelos alunos para que, na hora da prova, eles os lembrem. Esta prática não traduz, nem de perto, toda a riqueza presente no processo de construção do conhecimento, muito menos auxilia na construção, pelo aluno, de autonomia, criticidade, desejo de mudança em favor de uma sociedade mais justa e mais humana.

Por meio da fala dos professores, pode-se concluir que o PEIES interfere sim na sua prática em sala de aula. Mesmo por meio da fala dos professores que afirmaram que o PEIES não interfere na sua prática, se percebe que eles trabalham sim com o currículo básico do programa e que apóiam seus alunos a participarem dele. Na fala de um professor se percebe isso claramente, quando ele afirma: “E nem teria como uma escola não participar do PEIES”. Sendo assim, toda a realidade do ensino médio de Santa Maria está voltada para a aprovação na UFSM, e o PEIES, como uma possibilidade a mais deste ingresso, se torna a peça fundamental para a aprovação.

Nesse sentido, a forma como estiverem estruturadas as provas de acesso ao ensino superior, principalmente as do PEIES, pela maior influência que exerce dentro da escola, poderá reforçar aquelas características ou, pelo contrário, auxiliar os professores na construção da cidadania.

Torna-se necessário repensar a posição tomada pelas escolas de ensino médio e a sua função dentro da sociedade, de modo que construam um ensino para todos, que preparem para as incertezas e inseguranças possíveis de serem encontradas na sociedade contemporânea. É preciso que qualifiquem o aluno a fim de que ele consiga pensar criticamente, e não apenas que o auxiliem a memorizar conteúdos descontextualizados de seu meio escolar para reproduzi-los em avaliações.

A partir disso, é fundamental o trabalho com as habilidades e as competências propostas para o ensino médio, ou seja, ao se trabalhar os conteúdos, desenvolver uma visão muito maior nos alunos da realidade que os cerca, bem como a concepção de pertencimento a ela. Com isso estar-se-á muito mais do que preparando para uma prova. O aluno estará sendo preparado para a vida, em conjunto com todas as incertezas nela constituintes.

Antes de o PEIES se tornar um programa de ingresso da UFSM, já existia o vestibular tradicional. A partir das narrativas dos professores, se pode concluir que, mesmo antes do

programa, já se direcionava o ensino para as provas de vestibular, mais especificamente na terceira série. O que acontece com o PEIES é que esta preocupação passa para todas as três séries, visto que o aluno – bem como o professor e a escola - é(são) avaliado(s) de maneira seriada.

Para que estas mudanças aconteçam, precisam ser criados ambientes de debates entre os professores e, em seguida, com a comunidade escolar, sobre os prós e os contras do PEIES. Isso não significa que a melhoria da qualidade do ensino médio dependa unicamente da melhoria das provas do PEIES, mas sim que há uma profunda relação entre os dois que precisa ser levada em consideração. A melhoria da qualidade e da real abrangência do ensino médio passa pela transformação de muitos fatores de maneira que, um dia, todos aqueles que desejarem possam ter acesso a uma instituição de ensino superior e, especialmente, a uma universidade pública.

Este trabalho foi voltado a uma pesquisa em torno de uma pequena parcela de professores das escolas de ensino médio, e mais especificamente ainda, no município onde está localizada a UFSM. A necessidade de compreender o ensino médio no Brasil, bem como a prática docente neste nível de ensino precisa de muito mais: conhecer se esta realidade que encontramos no município de Santa Maria condiz com a realidade de todo o Estado do Rio Grande do Sul, bem como de todo o País; saber se o ensino médio que, na prática, acontece nas escolas, condiz com a teoria apresentada nas leis e nos livros; analisar qual é o objetivo dos milhares de jovens que freqüentam hoje este nível de ensino; conhecer a diferença social/econômica/cultural apresentada por alunos que freqüentam um curso superior e os que não tiveram esta possibilidade; estabelecer a real relação do ensino nas escolas de ensino médio com os exames de admissão ao ensino superior; entre outras problematizações possíveis.

Ainda são muitos, portanto, os questionamentos oriundos desta pesquisa. Eles foram aumentando gradativamente à realização deste trabalho, que é rodeado de muito silêncio (omissões), incertezas, dúvidas, medos, inseguranças e perdas, mas também de possibilidades de se fazer ouvir, de certezas, descobertas e vitórias. Sabe-se que o caminho para as respostas de todas as perguntas aqui lançadas está apenas começando, e também que, mesmo assumindo o caráter incompleto deste trabalho, ele já se constitui como uma oportunidade de reflexão para muitos outros educadores que, do mesmo modo, sentem-se incomodados com a situação do ensino médio no País.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Celso. **A memória: como os estudos sobre funcionamento da mente nos ajudam a melhorá-la.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade - lembranças de velhos.** São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,** de 01 de junho de 1998.

_____, Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.

_____, Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932.

_____, Decreto nº 4.244, de 09 de abril de 1942.

_____, Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950.

_____, Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953.

_____, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____, Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.

_____, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____, Parecer nº CP 98, de 06 de julho de 1999.

_____, Ministério da Educação.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1983.

CORSETTI, Berenice. **A História e o Vestibular – A experiência da UFSM**, IN: SEFFNER, Fernando. *Qual história? Qual ensino? Qual cidadania?* Porto Alegre: ANPUH, Ed. Unisinos, 1997, p. 39-51.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Leitura, 1996.

FRIDMANN, Luís Carlos. **Pós-Modernidade: sociedade da imagem e sociedade do conhecimento**. *Hist. Cienc. Saud-Manguinhos*. [online]. Jul/jul. 1999, vol 6, nº. 2 [citdo 24 julho 2006], p. 353-375. Disponível na Wold Wide Web: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=90104-59701999000300007&Ing=pt&nrm=iso ISSN0104-5970.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOERGEN, Pedro. **Pós-Modernidade, ética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

HAGUETTE, Maria Teresa Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

KELLY, Albert Victor. **O currículo: teoria e prática**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e Trabalho: questões teóricas**. Educação e Trabalho. P. 13-29. CRH – FAGED – UFBA: FATOR Editora, 1988.

_____. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Mutações em educação segundo Mcluhan**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda., 1975.

LOZANO, J. **Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea**, IN: FERREIRA, M. e AMADO, J. (org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996, p. 15-25.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MATURANA R., Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução. José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MONTAGNER, Rosângela. **Ressignificando imagens/memória de alunas do Instituto de Educação Olavo Bilac: processos de formação de professoras (1929-1969)**. Dissertação de Mestrado – UFSM, 1999.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Edgar Morin; Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho. (org) – São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. O método 5: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2002b.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

PÉREZ GÓMEZ, A . I . . **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 7ª edição. São Paulo, SP: Editora Ática, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. **Revedo o Ensino de 2º grau – propondo a formação de professores**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1990.

RAMAL, Andrea Cecilia. **As mudanças no Ensino Médio a partir da Lei 9.394/96 e das DCNEM**. Porto Alegre: Revista Pátio, Ano 2, janeiro/março de 1999. p. 13-17.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Tomo I. Trad. Constança Marcondes César. Campinas, SP: Papirus, 1994.

SOCZER, Daniel. **Comunidade, utopia e realidade: uma reflexão a partir do pensamento de Zigmunt Bauman**. *Rev. Sociol. Polit.* [online]. Nov. 2004, nº. 23 [citado 24 julho 2006], p. 175-177. Disponível na World Wide Web: http://www.scielo.br/scielo.php/script=sci_arttex&pid=90104-44782004000200017&Ing=pt&nrm=iso . ISSN 0104-4478.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEDESCO, João Carlos. **Nas cercanias da memória: temporalidade, experiência e narração**. Passo Fundo: UPF; Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

TEIXEIRA, Zuleide. **Discriminação na escola: raça e gênero**. IN: Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto. *Uma escola para a inclusão social*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Comissão Permanente de Vestibular. **Relatório Final da Fase Experimental do PEIES**. 1997

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Resolução 019, de 25 de outubro de 1995.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura; usos da cultura na era global**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

ANEXOS

ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO

1. Para você, como professor, qual o real objetivo da escola?
2. Por que é obrigatório que todas as pessoas passem por ela?
3. Como você percebe a função do Ensino Médio, atualmente e a tempos atrás?
4. O que você pensa do Programa de Ingresso ao Ensino Superior – PEIES, da UFSM?
5. Qual a posição da sua escola em relação ao PEIES?
6. Ela promove/participa das ações específicas do programa ou como ela age em relação aos mesmos?
7. A implantação das provas do PEIES pela UFSM interferiu na sua prática docente?
8. Para você, como professor do Ensino Médio, houve alguma mudança na sua prática em sala de aula após a implantação do PEIES pela UFSM?

CARTA DE CESSÃO

À Universidade Federal de Santa Maria,
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Eu,, CI
....., CPF, declaro para devidos fins que
cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia de do ano de dois
mil e seis para a pesquisadora Luciani Missio e ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, para ser usada integralmente ou
em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma,
autorizo a sua audição, transcrição e os usos das citações a terceiros, ficando vinculado o
controle ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFSM que
detém a guarda da mesma.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá
minha assinatura.

_____ / _____ de _____ de 2006.

Local e data

Assinatura

Santa Maria, 27 de novembro de 2006.

À Luciani Missio

Assunto: **Autorização para cessão de entrevista**

Prezada Luciani

Ao cumprimentá-la, venho manifestar-me sobre a Carta de Cessão de entrevista para ser utilizada em sua tese de Mestrado e demais fins dispostos, citados no referido documento.

Primeiramente, saliento que, no dia da referida entrevista, recebi a informação de que esta sena utilizada apenas como subsídio para a realização da Dissertação de Mestrado; portanto, em momento algum, tive conhecimento de que poderia ser usada para outras finalidades.

Ao analisar a entrevista, concluí que determinados aspectos lexicais, semânticos e pragmáticos não condizem com o propósito do tema: o Programa de Ingresso ao Ensino Superior – PEIES. Neste momento, enfatizo que, em qualquer exposição oral, é impossível ao ouvinte perceber o "sentimento" e o "sentido" das expressões não verbais utilizadas, fator fundamental para agregar o valor necessário ao proposto.

Durante a entrevista, a conversação aconteceu entre professor e aluno, o que gera um diálogo diferenciado, ou seja, informal, visando a facilitar o entendimento do que é elucidado. No caso de uma explanação pública, como palestra, congressos, a forma de expressão é totalmente diferente da do diálogo que tivemos.

Assim, da forma como está transcrita a fala, não acrescenta qualquer valor e não demonstra a dimensão dos quase 12 anos de PEIES, sendo, por isso, improficuo ao leitor. Ainda, percebi que assuntos não relacionados ao tema PEIES foram expostos como parte de e, por exemplo, a elucidação sobre o Programa Trabalhando pela Vida!

Finalmente, acredito que a forma como foi transcrita a entrevista não está adequada aos padrões da análise da conversação.

Diante do exposto, comunico que NÃO autorizo o uso total ou parcial da entrevista concedida por mim, no dia 23 de maio de 2006.

Finalmente, esclareço que, anualmente, recebo alunos de diversas áreas com o objetivo de subsidiá-los a respeito do PEIES, proporcionando os conhecimentos e informações necessárias para o desenvolvimento de seus trabalhos, desde artigos até teses de doutorado.

Atenciosamente,



Prof. Dario Trevisan de Almeida,
Idealizador do PEIES.