

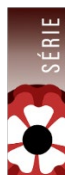
DÉBORA MARIZ
JEAN AMÉRICO CARDOSO
(ORGS.)

VOZES DO ENSINO MÉDIO

A Palavra do
Estudante na
Formação de
Professores
de Filosofia



VOZES DO ENSINO MÉDIO



Processos Formativos

DIRETORES DA SÉRIE

Prof. Dr. Ana Paula Leivar Brancaleoni
(Unesp/FCAV)

Prof. Dr. Jackson Gois
(Unesp/IBILCE)

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto
(Unesp/IBILCE)

Prof. Dr. Ricardo Scucuglia
(Unesp/IBILCE)

COMITÊ EDITORIAL CIENTÍFICO

Prof. Dr. Adriano Vargas Freitas
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof. Dr. Alejandro Pimienta Betancur
Universidad de Antioquia (Colômbia)

Alexandre Maia do Bomfim
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Prof. Dr. Alexandre Pacheco
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Prof. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Prof.ª Dr.ª Ana Clédina Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Braz Dias
Central Michigan University (CMU/EUA)

Prof.ª Dr.ª Ana Maria de Andrade Caldeira
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Armando Traldi Júnior
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

Prof. Dr. Daniel Fernando Johnson Mardones
Universidad de Chile (UCHile)

Prof.ª Dr.ª Deise Aparecida Peralta
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Eder Pires de Camargo
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Elenilton Vieira Godoy
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Prof. Dr. Elison Paim
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Fernando Seffner
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. George Gadanidis
Western University, Canadá

Prof. Dr. Gilson Bispo de Jesus
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Prof. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

Prof. Dr. João Ricardo Viola dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. José Eustáquio Romão
Universidade Nove de Julho e Instituto Paulo Freire (Uninove e IPF)

Prof. Dr. José Messildo Viana Nunes
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. José Sávio Bicho de Oliveira
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciriaco
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Prof.ª Dr.ª Lucélia Tavares Guimarães
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Marcelo de Carvalho Borba
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof.ª Dr.ª Márcia Regina da Silva
Universidade de São Paulo (USP)

Prof.ª Dr.ª Maria Altina Silva Ramos
Universidade do Minho, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Prof.ª Dr.ª Olga Maria Pombo Martins
Universidade de Lisboa (Portugal)

Prof. Dr. Paulo Gabriel Franco dos Santos
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Ricardo Cantoral
Centro de Investigación e Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav, México)

Prof. Dr. Rodrigo Ribeiro Paziani
Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Prof. Dr. Sidinei Cruz Sobrinho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL/Passo Fundo)

Prof. Dr. Vlademir Marim
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Dr. Wagner Barbosa de Lima Palanch
Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)

VOZES DO ENSINO MÉDIO

A PALAVRA DO ESTUDANTE NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE FILOSOFIA

Organizadores
Débora Mariz
Jean Américo Cardoso



Diagramação: Marcelo Alves

Capa: Gabrielle do Carmo



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V977 Vozes do Ensino Médio: a palavra do estudante na formação de professores de Filosofia [recurso eletrônico] / Débora Mariz e Jean Américo Cardoso (orgs.). – Cachoeirinha : Fi, 2025.

137p.

ISBN 978-65-5272-090-0

DOI 10.22350/9786552720900

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Formação de professores – Filosofia – Estudantes. I. Mariz, Débora. II. Cardoso, Jean Américo.

CDU 377.8:1-057.87

Catalogação na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023

SUMÁRIO

Introdução	7
<i>Débora Mariz</i>	
1	11
Da Prática da Residência sob a Perspectiva do Professor Preceptor	
<i>Jean Américo Cardoso</i>	
2	21
Os conceitos de “reprodução” e de “função conservadora da escola” de Pierre Bourdieu e a escola pública brasileira	
<i>Luciana Telles Machado Da Silva</i>	
3	47
Reflexões sobre a percepção dos alunos acerca da natureza da formação: um diálogo com Adorno e Koselleck	
<i>Lucas Rocha</i>	
4	57
Sofrimento Mental dos Estudantes do Ensino Médio: uma análise à luz de Pierre Bourdieu	
<i>Mônica Aparecida Vieira de Paula</i>	
<i>Israel dos Santos Costa</i>	
5	71
Ensino Médio: qual a utilidade disso para minha vida?	
<i>Israel Alessandro Victorino de Souza Silva</i>	
6	81
Considerações Acerca da Educação Brasileira: o modelo seletivo de prova para a entrada nas universidades	
<i>Sylson Henrique Maciel</i>	
7	95
A Sobrecarga de Atividades dos Estudantes do Ensino Médio	
<i>Vinícius Baldo</i>	

8

109

A Formação da Pessoa Através do Ensino Médio e a Expectativa de Viver uma Vida Satisfatória

Iryan Carvalho Ferreira

9

127

Transcrição das respostas dos estudantes à pergunta norteadora da pesquisa: “o que é o Ensino Médio para você e qual o impacto você espera que ele tenha em sua vida?”

Sobre as autoras e os autores

135

INTRODUÇÃO

Débora Mariz

“O que é o Ensino Médio para você?” – a partir desta pergunta norteadora, endereçada a estudantes de Ensino Médio de três escolas públicas estaduais em Belo Horizonte/MG, desenvolvemos uma pesquisa baseada na metodologia de análise de conteúdo, cujos resultados estão aqui apresentados. O estudo foi realizado no primeiro semestre de 2024 por licenciandos do curso de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com professores-preceptores de filosofia, todos integrantes do Programa Residência Pedagógica (PRP-Capes).

A origem desta pesquisa remonta a um dos encontros finais do núcleo de Filosofia do PRP-Capes, no qual refletíamos sobre os desafios e aprendizados ao longo dos quase 18 meses de atividades. Durante essa discussão, o professor Jean Américo Cardoso, preceptor e orientador dos residentes, compartilhou suas experiências no doutorado em Letras com a metodologia de análise de conteúdo. Inspirados por suas contribuições, decidimos aplicar essa técnica como uma última atividade de pesquisa no PRP-Capes, consolidando nossos esforços em um trabalho coletivo e interdisciplinar.

A análise de conteúdo, enquanto metodologia de pesquisa qualitativa, é definida por Laurence Bardin (1995) como um conjunto de técnicas que permite interpretar mensagens, ultrapassando a superfície dos textos para revelar condições de produção e recepção. Nesse sentido, buscamos compreender as percepções e expectativas que os estudantes atribuem ao Ensino Médio, utilizando suas respostas como

janelas para entender suas vivências, desafios e interações com esta etapa da educação.

O processo de pesquisa seguiu quatro etapas principais:

1. Definição da pergunta norteadora

Inicialmente, nossas questões estavam relacionadas ao ensino de Filosofia. Contudo, considerando o impacto da implementação do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que reduziu o espaço das aulas de Filosofia em favor de itinerários formativos, incluindo o componente “Projeto de Vida”, ajustamos nosso foco. Decidimos explorar a pergunta: *“O que é o Ensino Médio para você e qual impacto você espera que ele tenha na sua vida?”* Essa decisão levou em conta as recorrentes insatisfações observadas nas visitas às escolas parceiras do PRP-Capes, onde professores da Educação Básica relataram desafios relacionados à nova organização curricular. Entre as críticas, destacaram-se a insuficiência de formação e tempo para preparar as aulas dos itinerários, a necessidade de assumir disciplinas fora de suas áreas de especialização e o aumento das desigualdades educacionais entre escolas públicas e privadas.

2. Coleta de dados

Os dados foram coletados por meio de questionários aplicados a estudantes do Ensino Médio nos meses de fevereiro e março de 2024. Selecionamos dois estudantes de cada turma nas três escolas parceiras, sendo um voluntário e outro indicado pelo professor de Filosofia. As respostas foram escritas pelos próprios estudantes em ambiente reservado, sem orientações ou interferências, garantindo espontaneidade e autenticidade. Ao todo, obtivemos 70 respostas.

3. Tratamento e categorização dos dados

Todas as respostas foram transcritas na íntegra, preservando a escrita original dos estudantes, e analisadas individualmente pelos residentes. Para preservar o anonimato dos respondentes, cada resposta foi identificada por um código, sem referências a gênero, turma ou escola. Para os capítulos do livro, no entanto, optamos por corrigir eventuais erros ortográficos e gramaticais nas respostas transcritas, visando facilitar a leitura e garantir a fluidez do texto. Entretanto, no apêndice final, apresentamos a transcrição integral das respostas, tal como foram escritas pelos próprios estudantes do Ensino Médio.

4. Elaboração dos capítulos

Na etapa final, os residentes compartilharam suas análises em grupo e selecionaram as respostas mais representativas de suas categorias para compor os capítulos deste livro. A análise foi conduzida de forma a transcender a descrição literal das respostas, interpretando os significados subjacentes e conectando-os às experiências e expectativas dos estudantes.

Sob orientação do professor Jean Américo Cardoso, os residentes consideraram aspectos fundamentais para a análise de conteúdo, como a relação entre as categorias analíticas e o contexto teórico, e evitaram limitar as respostas dos estudantes a critérios que desconsiderassem suas vivências e subjetividades. Como enfatiza Bardin (1995), a análise de conteúdo busca corresponder às estruturas semânticas e psicológicas presentes nos enunciados, conectando os textos aos contextos socioculturais e ideológicos dos respondentes.

A pesquisa revelou o papel central que os estudantes atribuem ao Ensino Médio, tanto como preparação para o mercado de trabalho quanto como base para seu desenvolvimento pessoal. Contudo, uma parcela significativa dos estudantes expressou insatisfação com o Novo Ensino Médio, questionando sua organização curricular e relevância. Essa crítica reflete uma percepção de desconexão entre a estrutura educacional atual e as expectativas dos alunos, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas e adaptadas às realidades das escolas públicas.

Este livro reúne oito capítulos. O primeiro, escrito pelo professor-preceptor, explicita a sua percepção sobre o desenvolvimento da pesquisa e a formação dos futuros professores de filosofia. Os demais capítulos, elaborados pelos licenciandos-residentes, analisam as respostas dos estudantes com base em categorias específicas. Como apêndice, apresentamos a transcrição integral das respostas utilizadas na análise dos capítulos, valorizando as vozes dos estudantes do Ensino Médio que tornaram este trabalho possível.

Assim, esperamos que este livro contribua para o debate sobre o Ensino Médio, trazendo à tona as percepções dos estudantes e fornecendo subsídios para a reflexão e a construção de práticas educacionais mais significativas e alinhadas às suas realidades.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.

1

DA PRÁTICA DA RESIDÊNCIA SOB A PERSPECTIVA DO PROFESSOR PRECEPTOR

Jean Américo Cardoso

Quando alguém pergunta para que serve a filosofia,
a resposta deve ser agressiva,
visto que a pergunta pretende-se irônica e mordaz.
A filosofia não serve nem ao Estado, nem à Igreja,
que têm outras preocupações.
Não serve a nenhum poder estabelecido.
A filosofia serve para entristecer.
Uma filosofia que não entristece a ninguém e
não contraria ninguém, não é uma filosofia.
A filosofia serve para prejudicar a tolice,
faz da tolice algo de vergonhoso.
(DELEUZE, 1976)

A atividade de pesquisa realizada pelos residentes junto aos estudantes do Ensino Médio (EM) para marcar o fim deste período de residência buscou utilizar uma metodologia que pudesse compreender os fazeres de todos os atores envolvidos nesse processo em seus mais diversos momentos. Motivo pelo qual partimos do encontro da fala do estudante de EM com a audição do residente para a produção desta coleção de artigos, de maneira que, cada artigo pudesse compreender o entendimento dos estudantes a respeito do Ensino Médio e o perfil teórico filosófico que cada residente carrega consigo.

A pergunta, “O que é o Ensino Médio para você e qual o impacto você espera que ele terá em sua vida?”, que orientou a entrevista de estudantes escolhidos entre as três séries do Ensino Médio, foi pensada segundo os critérios da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1995) com o intuito de se evitar idealizações em relação ao papel desempenhado

pelos atores envolvidos nesta pesquisa. O estudante é tanto receptor quanto produtor da realidade que o cerca, e as categorizações que permitem qualificar o conteúdo respondido pelo estudante não podem restringi-lo a sua identidade de aluno, desprezando os elementos do imaginário que constituem sua realidade, elementos pelos quais é transpassado. Nesse sentido, a fala do aluno foi analisada não só pelas teorias do ensino e do ensino de filosofia, mas também pelo perfil teórico que cada residente traz consigo segundo suas preferências e escolhas feitas durante sua graduação.

Incorporar a resposta dos questionários à escrita do residente no artigo reforça o quanto estudantes e residentes são agentes dinâmicos nesse processo de residência. Embora o ensino de filosofia no nível médio se constitua como uma espécie de generalização guiada pelos documentos oficiais institucionais e por aquilo que é exigido no ENEM, a formação do licenciando para o magistério não apaga as preferências que o residente tem por essa ou aquela corrente filosófica. Os questionários escolhidos por cada residente para dialogar com os teóricos de seu artigo são reveladores da percepção que tiveram da realidade de formação do estudante do nível médio, tanto nos possíveis cruzamentos destes questionários com os teóricos escolhidos, quanto no afastamento entre um e outro. Ter consciência de qual perfil de estudante está mais propício para responder a perspectiva pedagógica filosófica do residente pode ajudá-lo a procurar por outros caminhos que o auxiliem na aproximação do estudante que ainda não pensa criticamente sobre sua condição no EM. Esta aproximação tem que ser feita por diversas vias porque é comum durante o ensino de filosofia no nível médio o estudante ter maior envolvimento nas aulas de filosofia de acordo com o tema, pensador ou período histórico abordado. Não há um padrão de resposta para a expectativa do estudante em relação ao

EM, como também não há uma via de acesso privilegiado que leve ao sucesso na aquisição de competência desenvolvida por este estudante em relação ao aprendizado de filosofia. Como esperar que um estudante que se envolveu com a filosofia por meio da estética, por exemplo, seja bem qualificado em sua competência se ele for avaliado segundo critérios da filosofia medieval quando se ignora os gostos e preferências já desenvolvidos pelos estudantes? Como constituir um referencial para a qualificação do ensino/aprendizagem se as categorias de pensamento inerentes a filosofia medieval forem preferencialmente utilizadas para avaliar este aluno que demonstra maior entendimento da estética? Aprender a escutar e distinguir os silêncios dos estudantes pode ajudar a identificar em qual momento prevalece sua dúvida ou o desinteresse.

A resposta do questionário é um texto¹ que traz a marca de quem o responde. A marca é aquilo do ser que se deixa transparecer na escritura², não como a verdade do eu, mas como a do eu escritor que tem no seu estilo, nos seus elementos composicionais, alguma possibilidade de autenticidade que ao mesmo tempo se oferece como matéria, como meio, para o desenvolvimento do artigo do residente. Num sentido, a resposta-texto encerra-se em si mesma, quando exprime o aprendizado e as perspectivas de futuro daquele aluno até o momento, noutro sentido a resposta-texto é também abertura que faz chegar até o

¹ Sabemos agora que um texto não é feito de uma linha de palavras, libertando um sentido único, de certo modo teológico (que seria a «mensagem» do Autor-Deus), mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escritas variadas, nenhuma das quais é original: o texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura. (BARTHES, 1998, p. 69) Entendemos que a resposta-texto do questionário não é uma representação da verdade, mas é o encontro de forças que naquele momento atravessavam o inquirido-escritor.

² “A escritura é esse neutro, esse composto, esse oblíquo onde foge o nosso sujeito, o branco-e-preto onde vem se perder toda identidade, a começar pela do corpo que escreve” (BARTHES, 1998, p. 65). O estudante questionado passa a existir para o residente-escritor do artigo como palavra, como experiência efetiva, porém anônima, que irá compor junto ao pensamento do residente um texto sobre esta vivência pedagógica.

residente avaliador, indicativos do quão crítica e filosófica é a escrita que chega em suas mãos.

A experiência na lida com o estudante em sala de aula nos ajudou a localizar o seguinte problema: o descompasso na linguagem entre os dizeres e os ouvires compartilhados por estudantes e residentes na prática diária da residência. A expectativa que o residente tinha em relação a uma possível argumentação mais conceitual por parte dos estudantes acabava por vezes frustrada. Identificamos na concisão da fala dos residentes³ o motivo desse descompasso. Principalmente no momento de sua atuação, esta situação era difícil de ser percebida pelo residente, devido a sua pouca experiência de magistério. Entretanto, depois de findada a aula do residente, tal situação retornava como pauta de discussão em reuniões com os residentes. Chamávamos a atenção para que a linguagem com que o estudante se expressava era bem diversa da linguagem de um graduando, e bem diversa também da linguagem que o residente se expressava em sua época de estudante de EM. Nesse sentido, dar a oportunidade para o estudante também se manifestar por meio do questionário, possibilitava ao residente um tempo a mais com a manifestação deste estudante.

Responsabilizar-se pela função de Preceptor Pedagógico em Filosofia exige uma reconstituição da caminhada que coloca o professor nesta função. Esta pesquisa interna de uma caminhada que nos trouxe até o presente momento, que nos força ao posicionamento perante o

³ Durante o exercício desta residência (2023/2024) quando foi oferecida aos residentes a possibilidade de lecionarem algum conteúdo previsto no plano de curso, foi observada a seguinte situação: Havia uma tendência do tema abordado pelo residente ser apresentado como uma espécie de tratado sobre o assunto, perdendo assim o caráter introdutório, muitas vezes exigido para o nível médio de ensino, o que tinha como consequência desta sofisticação de linguagem, respostas altamente conceituais para as dúvidas dos estudantes, que acabava por fim, não sanando a inquirição original. Esta foi uma das situações que nos fez recorrer à pergunta bem geral para a questão da pesquisa "O que é o Ensino Médio para você e qual o impacto você espera que ele terá em sua vida?"

residente em relação a quem nós somos enquanto profissional é a lição a ser aprendida. Uma lição mútua, compartilhada, espelhada, porque ela é válida tanto para o preceptor quanto para o residente. Se pela primeira vez o residente está se perguntando que tipo de profissional ele vai ser, o professor preceptor se pergunta por diversas vezes ao longo de sua vida que tipo de profissional ele é. Por isso que ao recorrermos à função de preceptor de maneira dicionarizada, “1 que(m) dá preceitos, instruções; educador, instrutor; 2 educador particular de criança ou jovem [ETIM: lat. *Praecēptor*,ōris ‘o que lança mão de algo antecipadamente, o que ordena, institui, mestre’, por via erudita” (HOUAISS, 2011, p.749), nos vemos obrigados a considerar que essa “ordenação” e essa “instituição” da definição anterior dizem respeito também a um exercício de autorreflexão e não só de “instrução”. A própria condição de “predecessor” não garante um lugar cômodo de instrução, já que, “por via [pouco] erudita”, como a do dito popular que nos diz, “quem chega primeiro bebe água limpa”, não se realiza quanto ao ensino de filosofia. Negativa pessoalmente experimentada desde o retorno das aulas de filosofia ao EM nos primeiros anos deste milênio: não há água limpa para se beber. E este é o complemento da lição que o residente assume quando percebe que o ensino de filosofia está num processo de construção e que agora ele faz parte deste processo. Somente quem está vivendo a felicidade de olhar para sua caminhada na graduação e se posicionando profissionalmente e teoricamente⁴ consegue além de tomar impulso para se projetar na sua vida

⁴ Foi graças à disciplina Prática de Ensino de Filosofia ministrada no segundo semestre do ano 2000 pela professora Maria Tereza Marques Amaral (UFMG-FAE) que pude me posicionar teoricamente quanto as minhas preferências dentro do que me foi ensinado na graduação de filosofia. Este posicionamento foi crucial para construção de meu percurso profissional, principalmente porque não havia projetos de pesquisa para a licenciatura e a continuidade de estudo na habilitação bacharelado concluída por mim no segundo semestre de 2003, não havia sequer nesta habilitação a obrigatoriedade de um TCC.

profissional, também oferecer ao preceptor a possibilidade do diálogo e da discussão acadêmica que por vezes se distância das condições oferecidas ao ensino de filosofia no nível médio.

O encontro entre residente e preceptor na sala de aula do EM marca um momento de definição na trajetória do licenciando de filosofia. Por mais que ainda esteja vivendo os últimos momentos na graduação e já esteja experimentando contato com as turmas de EM, o residente, agora responsável por dar voz à filosofia, passa por uma irremediável solidão. Devido à estrutura curricular do EM que limita as aulas de filosofia a uma quantidade mínima, exceção feita ao preceptor nesse momento, o residente em sua atividade é provavelmente o único a responder pela filosofia em toda escola. Assim como nos disse Zaratustra, o residente que um dia ousou elevar-se, também terá que descer do pico da montanha para ter filosoficamente com os outros, se voltando para aqueles que hoje ocupam um lugar que há poucos anos atrás era seu, o banco do aluno de EM. Esta é a hora do acerto de contas com os mestres: “Retribui mal a um mestre quem sempre permanece apenas discípulo” (NIETZSCHE, 2008, p.10). Junto a este desafio de retorno colocado, dois outros se apresentam já de imediato: definir para o aluno o que é filosofia e como fazer esta e outras definições.

Embora o residente integre o trabalho do professor preceptor num plano de curso previsto para o decorrer do ano, é inevitável que perante a curiosidade do aluno de EM que está acostumado a ter apenas como referencial de filosofia na escola seu professor, o residente tenha que responder já em sua apresentação para a turma o que para ele é a filosofia. Há neste momento um misto de apresentação pessoal e de definição conceitual sobre o que é filosofia, mistura esta que, para o professor de filosofia, talvez nunca possa ser desfeita. Para não deixar o aluno sem uma resposta que satisfaça sua curiosidade, de maneira a

evitar respostas lacunares para esse primeiro contato, como a apresentada pelo Plano Curricular Nacional de 1999 na atribuição feita a Kant da expressão, “não se ensina filosofia, ensina-se a filosofar” (PCN, 1999, p. 50), cabe ao residente fazer seu primeiro teste em se fazer entender numa sala de aula de EM enquanto autoridade filosófica. Por vezes, esse primeiro momento de apresentação formal acaba se desdobrando em outros informais, quando os próprios alunos passam a se dirigir aos residentes em períodos livres de atividades.

Ao recuperarem a necessidade de se fazer a pergunta que intitula o livro *O que é a filosofia?* (2010), Gilles Deleuze e Felix Guattari colocaram a pretensão de verdade que há muito ficara protegida por detrás de idealismos, empirismos, racionalismos, realismos e criticismos em xeque. Havíamos nos habituado ao esquecimento de que toda filosofia representada por estes ismos são criações de um complexo conceitual, e que eles dizem respeito a um referido pensador, não expressando, portanto, a essência, a alma verdadeira da filosofia. Quando o residente escolhe determinado tema do plano de curso do preceptor para apresentar, para se apresentar a turma, ele está também apresentando o que é a filosofia, no sentido de que, está apresentando um pensamento conceitual de determinada corrente filosófica, de determinado pensador, sobre a vida e o mundo, não a própria vida e o próprio mundo. Se, por um lado, este momento é desafiador para o residente por lhe faltar a experiência da oratória, por outro é redentor por lhe ser possível expressar um pouquinho do que foi planejado durante a licenciatura. O sucesso dessa empreitada, como dito anteriormente, depende do quão acessível é a linguagem do residente para com o estudante.

Os residentes que escreveram os artigos deste livro são os residentes que praticaram as rotinas de pensamento⁵ trazida dos projetos pedagógicos da licenciatura, que integraram projetos escolares e que ministraram suas primeiras aulas. De tudo que lhes foram concedidos experimentar, acreditamos que o devir seja o sentimento que melhor expresse os momentos vividos nesse processo pedagógico, pois buscamos ressaltar em todas as nossas práticas de que não existem receitas definitivas para o ensino de filosofia, que a chama do professor-pesquisador deve estar sempre acesa e que a equalização da linguagem que faça estudantes e professores se entenderem é um desafio diário.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília, 1999. 394p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a Filosofia**. Tradução de Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DICIONÁRIO Houaiss Conciso. Instituto Antônio Houaiss, organizador [editor responsável Mauro de Salles Villar]. São Paulo: Moderna, 2011.

⁵ O desenvolvimento das rotinas de pensamento oferecido pela coordenação da Residência Pedagógica aos residentes se constituiu como um norte, um meio seguro, para a interação entre o residente e o estudante. O estímulo para a aplicação da rotina “ver, pensar, perguntar” (MARIZ, 2024, p.10) foi importante tanto para a desinibição de um primeiro contato com o estudante, quanto como metodologia de valorização de uma aula mais dialogada. Seja no diálogo entre alunos e professores, seja no diálogo entre arte e filosofia.

MARIZ, Débora (org.). **Rotinas de pensamento na formação de professores**: relatos de experiência. Cachoeirinha: Fi, 2024.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**: como se chega a ser o que se é. Tradução de Artur Morão. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2008.

2

OS CONCEITOS DE “REPRODUÇÃO” E DE “FUNÇÃO CONSERVADORA DA ESCOLA” DE PIERRE BOURDIEU E A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Luciana Telles Machado Da Silva

Escapar ou permanecer em uma estratificação social que apenas permite a sobrevivência, após a conclusão do Ensino Médio em uma escola pública de Belo Horizonte, foi uma ideia presente, entre outras, nas respostas de três dos setenta alunos de escolas públicas de Ensino Médio de Belo Horizonte, em Minas Gerais, que participaram da pesquisa implementada pelo Programa de Residência Pedagógica (Edital n.º 24/2022) da UFMG-CAPES, em março de 2024, na qual a pergunta apresentada foi: “O que é o Ensino Médio para você e qual o impacto você espera que ele tenha em sua vida?”.

Nessas três respostas, selecionadas e agrupadas por abordarem o mesmo tema, identificam-se expectativa, apreensão, descrença e resignação em relação à capacidade da escola pública de Ensino Médio em que estudam esses alunos de viabilizar mobilidade social ascendente.

O presente capítulo indaga acerca da aplicabilidade dos conceitos bourdieusianos de reprodução das desigualdades sociais realizada pela escola pública e de sua função de conservação dessas desigualdades ao falhar como elevador social, elaborados no contexto francês de uma escola pública de massa na década de 1960, que recebia estudantes de todas as classes sociais, à realidade da escola pública brasileira da segunda década do século XXI, em que as classes mais pobres brasileiras não se encontram — como de resto não se encontravam de modo

expressivo a partir das séries que compunham o antigo ginásio desde a instituição do ensino público no Brasil — no mesmo espaço de ensino e aprendizagem em que estudam os filhos das classes dominantes.

A pergunta que se coloca e se tenta responder é se a reflexão de Bourdieu sobre a conservação e a reprodução dissimulada das desigualdades sociais promovida pela escola pública francesa, em que o “idioma” falado pelos “bons” professores é o mesmo “idioma” corrente nos lares dos integrantes das classes dominantes, pode ajudar a pensar se há uma conservação e uma reprodução das desigualdades sociais promovidas pela escola pública brasileira, à qual tem sido atribuída, ao menos em teoria, a função de elevador social por políticas públicas de diversos governos, pelo menos desde a mais recente redemocratização do Brasil, e, em caso positivo, por meio de que mecanismos elas operariam.

Os conceitos de Bourdieu e uma base empírica brasileira

Poderia um conceito construído a partir de uma conjuntura social e escolar tão distinta da brasileira ser manejado para se refletir sobre as estratégias escolares da escola pública brasileira contemporânea e sua eventual colaboração em relação à perpetuação e ao aprofundamento das desigualdades sociais, na medida em que ela fracassa em viabilizar uma mobilidade social ascendente aos mais pobres?

Um olhar cético para esta questão não descuidaria do fato de que, na França, onde Pierre Bourdieu desenvolveu os conceitos de reprodução e de função conservadora das desigualdades sociais realizadas pela escola pública, filhos de médicos, magistrados e empresários estudavam e ainda estudam, no mais das vezes, na mesma escola em que também são estudantes filhos de operários e de

imigrantes com baixa qualificação profissional. Embora os alunos de classes médias e mais altas francesas reproduzam o destino de sucesso profissional e econômico de suas famílias, avaliando, assim, o ensino público ministrado como de qualidade, Bourdieu identifica que, embora se dê no mesmo espaço escolar financiado pelo Estado francês, este ensino de qualidade mostra-se proveitoso apenas para os grupos de classes superiores que terão tido êxito econômico com as atividades que terão desenvolvido a partir do que lhes foi ensinado na escola. Por outro lado, pouca diferença faz em relação à trajetória acadêmica dos estudantes de classes mais baixas, sempre mais curta do que a dos alunos das classes dominantes, restando aos estudantes mais pobres empregos e atividades mal remunerados que demandam apenas a mesma baixa qualificação profissional dos integrantes de suas famílias.

Se, na França das pesquisas de Bourdieu, na França contemporânea ou mesmo na Europa contemporânea, as classes mais pobres não se limitam à obtenção do mínimo vital, no Brasil contemporâneo, mesmo em capitais como Belo Horizonte, a pobreza pode, em determinados espaços da cidade, interditar o acesso ao saneamento básico e à provisão suficiente de alimentos. Isso afasta, em graus distintos, as classes mais baixas francesas das classes mais baixas brasileiras, que empregam suas forças para fazer frente à sobrevivência.

A pesquisa que ensejou a elaboração do presente capítulo obteve respostas de estudantes participantes nas quais é possível identificar uma relação entre essa pobreza profunda, própria das classes sociais brasileiras mais baixas, caracterizada pela dificuldade de transpor a sobrevivência, e a expectativa, a falta de expectativa ou mesmo a frustração em relação ao fato de a escola poder lhes permitir mobilidade social ascendente.

Com efeito, o receio de não conseguir, por meio dos estudos, deixar o limiar da sobrevivência onde alguns familiares seguem retidos aparece ao final de uma das respostas de um(a) aluno(a) do Ensino Médio das escolas envolvidas na pesquisa que deu azo ao presente capítulo:

No início do ensino médio, no primeiro ano em específico foi muito tranquilo, vi como algo bacana, como “Eba! Ensino Médio, estou mais velha!”! Porém, esse ano no terceiro, venho tenso a ansiedade como guia. Me sinto sobrecarregada com a tarefa de além da escola, revisar as matérias em casa, algo que me ocupa no mínimo 3 horas do meu dia. Recentemente tenho ficado mais aflita, visto que em março irei começar a estudar de manhã, trabalhar a tarde e fazer curso técnico a noite até às 22h. Minha sorte é que não são todos os dias, o que me dá um alívio, mesmo que pouco.

Quando mais nova, costumava tomar medicamentos responsáveis pelo controle dessa ansiedade, eu odiava, tanto é que interrompi o uso por conta própria. Porém hoje mesmo cogitei em retornar com ele, pois venho tendo diversas crises de choro e desespero com o tamanho de peso e responsabilidade que, para mim, é de imenso estresse e sono desregulado ou sono muito cedo justamente pelo cansaço mental.

Temos uma professora de matemática, [...], ela nos sobrecarregou de matérias de Enem, para ter uma noção, explicou potência, geometria analítica (o mais difícil e que ela menos fez questão de nos ajudar) e ainda passou fórmulas em menos de 20 minutos nas aulas que teve, sem contar os exercícios para serem entregues na mesma data com 10 a 15 minutos para fazer.

Com isso, tenho o ensino médio agora como uma enorme responsabilidade e angústia por ser meu último ano.

Como impacto, um trabalho melhor, pois algumas pessoas da minha família não se formaram e eu pude ver o quanto isso atrapalha/faz falta na vida como adulto.

Quero ter dinheiro, o suficiente para viver e não apenas sobreviver. Mesmo com tanta dificuldade, sigo realmente dando o meu melhor, mesmo que, muitas vezes eu acabo me desgastando mentalmente e fisicamente também.

(Grifo acrescentado) (Aluno(a) 5.DPM3)

Em outra resposta da pesquisa, outro(a) aluno(a) de Ensino Médio considera que o lugar pautado pela necessidade de sobrevivência em que vive deve ser considerado de modo prioritário na capacitação dos

professores que os acompanharão no processo de ensino e aprendizagem, de modo que esse processo seja “ajustado” a essa condição:

O E.M pra mim é um período de estudo onde, atualmente, jovens se dirigem para uma escola durante 3 anos, de segunda a sexta, integralmente, para ficarem submetidos a esse sistema educacional, onde você fica 9hrs do seu dia sentado em uma cadeira olhando para o professor falando e escrevendo no quadro. Em escolas que não tem estrutura para isso, com profissionais que não foram formados e capacitados para isso (sem ofensa), com estratégias que não funcionam, só ficam no papel, os alunos saem do E. Fundamental com 12 matérias e chegam no E.M e dão de cara com 27 matérias, pensadas estrategicamente, porém não dá certo, eletivas, itinerários formativos, não são feitos como está escrito, sempre tem que adequar a escola, reajustar, no final das contas uma coisa que seria bom pra nós, nos prejudica. Sem falar que esse sistema não preocupa com a situação da vida de cada pessoa, a pessoa pode estar passando o que for, mas ela tem que se adequar, ainda mais a gente que mora na favela e tem todo um contexto histórico envolvido que precisa ser notado e “ajustado” com uma das possibilidades que são políticas públicas

Creio eu que vai impactar negativamente na minha vida, não deveria, mas na minha opinião vai, pois foi um impacto grande pra mim. Algumas adequações que a escola faz em relação ao que era de fato pra estar sendo implementado, nos prejudica, itinerários formativos, eletiva. Sem contar que perdemos várias aulas das matérias da BCC, a carga horária prejudica também, pois na minha realidade e de onde eu venho as pessoas precisam preocupar em **sobreviver** e pensar em estudo acadêmico depois e etc etc e etc das coisas que eu poderia falar que comprovam que E.M. impactará negativamente na minha vida (Grifo acrescido) (Aluno(a) 13. IrPA3)

Um(a) terceiro(a) aluno(a), em sua resposta à pesquisa, parece naturalizar sua permanência na faixa social marcada pela sobrevivência como algo próprio da vida adulta que conhece:

E um sistema de ensino básico que deveria nos preparar para a vida adulta, mas ao invés disso ele só distribui várias matérias avulsas e grande parte sem sentido ou objetivo. Claro que temos algumas necessárias para termos um conhecimento básico extremamente importante para termos mais

chances de conseguir um bom emprego. Para mim o pior de tudo no ensino médio foi o novo ensino médio, com várias matérias aleatórias sem sentido e inúteis.

O que eu espero do ensino médio é justamente o conhecimento básico que todo ser humano que vive em uma sociedade deveria saber, como matemática básica, história, português básico e até geografia básica. E com esse conhecimento poder entrar na vida adulta e conseguir sobreviver.
(Grifo acrescido) (Aluno(a) 8.DPM2)

Se a base empírica para uma análise do ensino público brasileiro não compreende uma mesma escola para todos os estudantes, dos mais pobres aos mais ricos, nem um mesmo grau de pobreza de muitos alunos brasileiros em relação à escola francesa, a teoria bourdieusiana poderia lançar alguma luz sobre o caso brasileiro, investigando a influência das culturas das famílias dos alunos e, no caso mais específico do presente capítulo, da cultura das escolas públicas brasileiras sobre a exígua mobilidade social no Brasil?

A propósito da escola pública francesa da década de 1960, que possuía “bons” professores a educar todas as classes sociais no mesmo ambiente, Bourdieu investiga como essa mesma escola podia estar falhando como fator de mobilidade social para os alunos nascidos em famílias menos abastadas e, analisando as estruturas tanto da escola quanto dos grupos familiares a que pertenciam esses alunos, procurou demonstrar que a resposta que se vinha apresentando para seu fracasso escolar estava errada: não era uma falta de dom ou de mérito pessoal dos estudantes mais pobres que os impedia de seguir uma trajetória acadêmica mais longa e economicamente mais recompensadora, mas, sim, que os professores e avaliadores dos estudantes falavam uma “língua” que era “materna” àqueles que obtinham maior sucesso escolar, facilitado por uma cultura familiar. Assim, não partiam todos os estudantes do mesmo ponto ao serem apresentados aos temas

escolares, nem recebiam os alunos “não falantes” desse “idioma” adotado pelas classes dominantes uma atenção pedagógica específica dos professores para alcançarem a proficiência nessa “língua”.

Bourdieu constata que a desigualdade presente no momento do ingresso do estudante na escola o acompanha até o final de seus estudos, o qual, muitas vezes, é precipitado pela sensação de inaptidão e de desidentificação com aquele ambiente. A responsabilidade por seu malogro em ascender socialmente e, por conseguinte, pela desigualdade social e econômica persistente no país, recai integralmente sobre o aluno fracassado, que teve “todas as oportunidades” em uma “boa” escola financiada pelo Estado. Bourdieu aponta para uma segregação dissimulada em um único espaço físico de educação, no qual estudantes ricos e pobres encontram-se lado a lado, mas que conserva as desigualdades que oficialmente se pretende diminuir.

No Brasil, historicamente, alunos pobres nunca estudaram, em contingentes significativos, em especial a partir do antigo ginásio brasileiro, ao lado de estudantes das classes dominantes, fosse na antiga escola pública que formava a elite econômica brasileira até os anos 1960¹, fosse na escola particular, quando esta passou, a partir de meados da mesma década de 1960, a receber os filhos das classes médias e altas, que fugiam da queda da qualidade da escola pública de massa². A enorme

¹ Veja-se *A escola normal e a formação da elite intelectual da cidade de São Carlos (1911-1930)*, em que se registra que a educação era um privilégio da elite cafeeira oligárquica nessa cidade ao longo da República Velha (JAMBERSI, B.; ARCE, A., 2009) e *A educação brasileira no período de 1930 a 1960, a era Vargas*, que identifica que a reforma do Ensino Secundário promovida por Getúlio Vargas possuía um conteúdo curricular que “continuava a serviço de uma elite intelectual, que se pretendia formar” (PALMA FILHO, J. C., 2005, p. 3).

² Uma ex-professora do Colégio Estadual Central de Belo Horizonte relata que, quando houve a ampliação dos edifícios do Colégio, em meados da década de 1960, para democratizar o acesso à escola, iniciou-se a queda de sua qualidade de ensino: *Mas aí já entrou uma nova era. Os salários já estavam caindo; as turmas eram heterogêneas; a seleção, para preencher todas as vagas, não podia ser tão rigorosa. Houve aquele período glorioso do Estadual Central com os melhores alunos, depois resolveram abrir, que eu acho que foi certíssimo abrir. Tinha que abrir, mas, agora, não daquele jeito, sem preparar os professores, sem*

desigualdade econômica no Brasil já não seria, então, suficiente para explicar a conservação da desigualdade social que prejudica gravemente os estudantes mais pobres realizada pela escola pública brasileira que os recebe mal aparelhada e com gestores e professores mal pagos?

Almeida, em *A noção de Capital Cultural é útil para se pensar o Brasil?*, reflete sobre a utilidade do conceito bourdieusiano de “capital cultural” no estudo da desigualdade educacional de tipo escolar brasileira e identifica que a maior parte dos autores que dele se servem não discute “se a sociedade brasileira apresenta as condições necessárias para tornar operacional esse conceito e como deve funcionar a sua eventual utilização” (Almeida, 2007, p. 44). Almeida propõe diminuir a incipiência da pesquisa sobre este tema por meio da busca, a partir de elementos sociológicos propriamente brasileiros, de sua transposição para a sociedade brasileira.

À partida, Almeida aponta para uma primeira grande distinção entre as escolas públicas francesa e brasileira, consistente na forte segregação econômica que estrutura o ensino brasileiro, com a classe dominante estudando, separadamente, em “boas” escolas privadas, e os mais pobres, na escola pública. Ela se questiona se a melhor condição econômica das famílias mais abastadas já não explicaria o mais longo trajeto educacional dos estudantes mais ricos e suas ocupações mais bem remuneradas, enquanto os mais pobres, estudantes de escolas públicas, permanecem em ocupações mal remuneradas, dispensando qualquer análise das estruturas culturais em que estão envolvidos os

dar os recursos, sem dizer o que fazer com o material didático. Eu acho que foi loucura. Deve ter vindo da Secretaria da Educação a orientação de ampliar o número de vagas na escola pública. Para ampliar foi preciso abrir mão daquele vestibular rigorosíssimo. Foi uma espécie de reforma nos anos 60, quando o governo resolveu abrir os chamados Anexos do Colégio Estadual. Os alunos que entravam no primeiro ginásio mal sabiam ler. Eu acho, era a realidade da cidade. A gente queria extrair deles a mesma coisa que a gente extraía dos privilegiados que tinha antes” (LISBOA, A.; GOUVEIA, M. B., 2016, p. 281-282)

estudantes de distintas classes no Brasil. Almeida identifica, porém, que no momento dos exames admissionais para a universidade, os alunos egressos das duas escolas segregadas confluem para um mesmo ponto, que é a realização das provas do ENEM, cuja prova de redação, que é eliminatória, teve, no ano em que elaborou sua pesquisa, corretores que adotavam critérios³ que levavam em consideração a desenvoltura de escrita e a habituação do candidato à leitura e à escrita, próprias das classes dominantes, o que coloca os alunos de escola pública, de famílias mais pobres, em desvantagem, num processo de legitimação de seu fracasso em prosseguir na trajetória educacional, tal como Bourdieu identificou ao criar o conceito de “capital cultural”.

Contudo, se os abundantes recursos financeiros das classes dominantes fossem, por si só, suficientes para que seus filhos desenvolvessem uma desenvoltura de expressão e escrita, além do hábito de estudos e de leitura, não haveria fracasso escolar ou, pelo menos, fracasso no ingresso nas universidades mais bem-conceituadas do Brasil, que são as públicas, por parte dos filhos de famílias com alto poder aquisitivo. Contudo, não foi isso que se identificou na pesquisa

³ Almeida exemplifica o conceito de capital cultural no sistema educacional cindido brasileiro, servindo-se de um estudo sobre os critérios de correção das redações do vestibular da UNICAMP de 2006, no qual a comissão organizadora, determinou “selecionar (...) aquele aluno que, mobilizando sua experiência de leitura e escrita, estabelece e reorganiza relações de sentido, interpreta dados e fatos e elabora hipóteses explicativas (...) sem desconsiderar a complexidade dos fatores envolvidos”, o que demanda que o aluno tenha uma vivência de leitura e escrita que é fruto dos hábitos e da cultura de sua família e de sua classe social. Almeida identifica que, mesmo o sistema de ensino brasileiro sendo segmentado, com todos os mais pobres estudando na escola pública e todos os mais ricos, na escola privada, há uma unificação do sistema “pelo topo”, que estabelece os parâmetros das habilidades a serem alcançadas pelos alunos de todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, tendo como medida do “bom” ensino aquele que se concentra na escola privada, de modo que a “língua” falada pelas classes dominantes segue sendo a régua para o ingresso de estudantes em universidades públicas (Almeida, 2007). Akkari também chama atenção para o fato de que há nesse sistema cindido da educação no país uma comunicação entre a escola pública e a privada, verificada, *i.e.*, quando o Estado compra material didático para as escolas públicas produzido pelo setor privado da educação (Akkari, 2013, p. 8-9), estabelecendo-se a escola privada como paradigma de qualidade capaz de influenciar de políticas de educação de entes da federação.

referenciada em *Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão*.

Essa pesquisa específica, realizada em Belo Horizonte por Nogueira, demonstrou que nem todos os alunos de escolas privadas de boa reputação, integrantes de famílias abastadas dessa capital, tiveram sucesso no ingresso nas universidades públicas brasileiras, resignando-se a cursar universidades privadas cuja admissão é menos rigorosa. Isso pode ser explicado por sua cultura familiar, que não é intelectualizada e tampouco afeita à leitura ou à aplicação aos estudos (Nogueira, 2004). Portanto, há razões para se considerar que outro fator, além do econômico, de ordem cultural, captado por Bourdieu, também incide e influencia a trajetória estudantil e profissional dos estudantes, inclusive no Brasil.

A seu turno, a pobreza mais profunda dos alunos das escolas brasileiras, assim como a maior proporção de alunos muito pobres nas salas de aula da escola pública brasileira em relação aos alunos pobres nas salas de aula da escola pública francesa, seja a dos anos 1960, seja a contemporânea, não parecem ser variáveis que dificultem a aplicação dos conceitos bourdieusianos de conservação e de função conservadora da escola à realidade empírica brasileira. Pelo contrário, esses fatores parecem aproximar as realidades, uma vez que, quanto mais envolvida em esforços de sobrevivência se encontrar a família do aluno da escola brasileira, tanto maior será a distância social entre o aluno e o professor e, por conseguinte, entre a “língua” e a visão de mundo do aluno e a “língua” das ciências, adotada pelas classes dominantes e falada pelo professor⁴. Essa falta de estratégia específica para a decodificação do

⁴ Uma pesquisa sobre distintos padrões de qualidade e de desempenho dos alunos de escolas públicas de Ensino Médio do Ceará no exame do ENEM concluiu, acerca das escolas públicas de pior rendimento dos alunos, que [...] “certamente que há aqui variáveis ocultas, como o baixo nível de escolarização e

“idioma” das ciências, de modo que os alunos mais pobres possam compreendê-lo e utilizá-lo, também foi percebida nas escolas públicas de Ensino Médio de Belo Horizonte, onde se realizou o Programa de Residência Pedagógica cuja pesquisa ensejou o presente capítulo. Esse fator constitui, tal como Bourdieu identificou nas escolas francesas que investigou, um mecanismo que não apenas impede a ascensão social dos alunos por meio da educação, mas também fabrica a perpetuação das desigualdades que deixa de combater.

A cultura escolar e o mecanismo de superseleção na escola pública brasileira

Ao analisar o funcionamento da escola francesa e sua função de conservação da desigualdade social, Bourdieu identifica uma estratégia escolar adotada por professores que termina por promover uma superseleção (Bourdieu, 2003, p. 58; Bourdieu, 2014, p. 185), isto é, uma contínua eliminação dos alunos das classes menos favorecidas. Essa eliminação não ocorre por meio de reprovações formais, mas acaba por expulsá-los do trajeto escolar que poderia conduzi-los à universidade, impedindo, assim, uma mobilidade social ascendente. Ao mesmo tempo, confere-se uma aparência de legitimidade ao fracasso dos que ficaram pelo caminho, uma vez que, teoricamente, lhes teria sido oferecida pela escola “neutra”, frequentada por todas as classes sociais, a tão proclamada “igualdade de condições”⁵.

cultura das famílias de baixa renda. Entre essas variáveis importa destacar o uso da língua culta, aquela ensinada na escola, mas que não é praticada no dia a dia familiar dos alunos. Existe, portanto, um hiato entre a cultura escolar e acadêmica e a cultura familiar o que não ocorre com alunos das classes médias mais altas.” (HAGUETTE, A., PESSOA, M., 2015. 98-99)

⁵ No caso francês, escolhas nos trajetos escolares a partir da quinta série e, sobretudo, imediatamente antes dos três últimos anos escolares, influenciadas pela cultura da família do aluno mais pobre, por recomendações classistas dos professores que lhes anteveem um ofício típico de seu meio social, mas, sobretudo, pela inércia dos professores que não promovem uma aculturação bem-sucedida do idioma escolar junto aos mais pobres, integram o conjunto de fatores que engendram esta superseleção, que

Conquanto o sistema de educação brasileiro contenha uma parte pública (enorme na faixa escolar e pequena na faixa do ensino superior) e uma parte privada (pequena na faixa escolar e grande na faixa universitária), ambas coordenadas e regradas pelo Ministério da Educação e Cultura, também é possível identificar, na ampla parte pública do sistema escolar brasileiro, para onde confluem as classes mais desfavorecidas, a superseleção a que se referia Bourdieu, mesmo sendo mais rara a reprovação do aluno de escola pública brasileira⁶, em razão de, nessas primeiras décadas do século XXI, ter-se tornado uma diretiva nas Secretarias de Educação Estaduais a evitação da reprovação de alunos como forma de tentar inibir a evasão escolar, em especial, nas primeiras séries do ensino fundamental e a partir do nono ano.

Um dos mecanismos de superseleção adotados por professores de escolas francesas e apontado por Bourdieu como responsável por alunos seguirem curtas trajetórias escolares, ingressando em escolas com viés mais profissionalizante que os conduzem aos mesmos postos de trabalho onde se encontram seus familiares, é a “transmissão oral” (Bourdieu, 2014, p. 153) dos conteúdos como estratégia pedagógica,

fecha aos mais pobres o acesso aos estudos universitários, a carreiras mais bem-remuneradas e, por conseguinte, ao elevador social.

⁶ Em 2011, já havia uma recomendação do MEC de não reprovação do aluno dos três primeiros anos do Ensino Básico. O DF já adotava essa diretiva desde 2005. Veja-se a matéria jornalística que se encontra disponível em https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2011/03/19/interna_cidades/df,243455/mec-escolas-nao-devem-reprovar-nos-3-primeiros-anos-do-ensino-fundamental.shtml. Em Minas Gerais, esta recomendação também foi adotada, como se pode ver na matéria jornalística disponível em <https://www.otempo.com.br/brasil/bh-e-mg-tem-regras-diferentes-para-tratar-a-repetencia-1.573730>.

Além disso, houve uma experiência de abolição formal da reprovação no Ensino Fundamental em Belo Horizonte, entre 1993 e 1996 (A Escola Plural, 2007). Posteriormente, após a supracitada recomendação do MEC, também passou a haver por parte da Secretaria de Educação de Minas Gerais um incentivo às escolas para reprovassem o mínimo possível de alunos. Em uma das escolas acompanhadas em estágio de Licenciatura, uma licencianda que posteriormente integrou o Programa de Residência que ensinou o presente capítulo obteve junto a um professor de Física a informação de que ele, ao final do ano letivo, havia recebido um documento da Secretaria de Educação determinando a aprovação de um aluno que ele havia reprovado, mesmo não tendo o aluno respondido satisfatoriamente às questões das avaliações que aplicou.

desacompanhada “do exercício, da experimentação, da leitura ou da produção de trabalhos” (Bourdieu, 2014, p. 153). No caso francês, em que não há segmentação do sistema escolar em espaços físicos distintos e exclusivos para os mais ricos, como ocorre no Brasil, a pedagogia da oralidade atende aos alunos das classes mais altas, fluentes no “idioma” escolar, e gera perplexidade nos mais pobres, que, por outro lado, deveriam se tornar proficientes nesse “idioma” na própria escola pública, ali “aculturando-se”, segundo a expressão de Bourdieu.

No Brasil, a economia de mercado não permite ao professor contratado pela escola privada realizar em aula apenas recitações desacompanhadas de leitura de livros didáticos, de textos avulsos selecionados, de exercícios feitos pelos alunos, da produção de trabalhos e até de exames aplicados com maior frequência, fora dos períodos de provas mensais e bimestrais, de modo a forçar os alunos a estudarem semanalmente o conteúdo trabalhado nas aulas. Contudo, nas escolas públicas de Ensino Médio de Belo Horizonte, acompanhadas nos estágios obrigatórios e no próprio Programa de Residência Pedagógica que licenciandos envolvidos na presente pesquisa integraram, não apenas a transmissão oral dos conteúdos pelos professores é prevalente, como, em grande parte das escolas, não se realiza a leitura de textos correlatos ao tema exposto oralmente, seja como tarefa escolar em casa, seja como leitura feita pelos alunos em sala de aula. Essa prática ocorre devido ao fato de os alunos frequentemente não levarem o livro didático fornecido pelo Estado, e os professores, em grande parte, parecerem resignar-se a essa realidade⁷ ou, ainda, porque os professores escolheram não utilizar

⁷ O estudo sobre distintos padrões de qualidade e de desempenho dos alunos de escolas públicas de Ensino Médio do Ceará no exame do ENEM já referenciado neste capítulo identificou, a partir de entrevistas feitas com os professores e gestores das escolas que participaram da investigação, que grande parte dos alunos não levam à escola os livros didáticos fornecidos pelo Estado porque acham que são pesados para serem por eles carregados. (HAGUETTE, A., PESSOA, M., 2015, p. 64, 70, 72, 86 e 90).

o livro didático fornecido aos alunos pelo Estado⁸, não o substituindo por outro livro didático digital de acesso livre de sua preferência⁹, nem por um texto (com introdução, desenvolvimento e conclusão) do próprio professor que os alunos pudessem ler em aula ou consultar em seus momentos de estudo fora da sala de aula. De regra, acompanha a transmissão oral da matéria na escola pública brasileira apenas um pequeno “esquema” ou alguns “tópicos” acerca do tema, resumidos em poucas frases e transcritos na lousa.

Bourdieu (2014, p. 162), tratando desse “idioma” escolar por meio do qual se dá a transmissão oral de conteúdos nas aulas escolares francesas que investigou, aponta para o fato de que um trabalho pedagógico produtivo dos professores deveria tentar

reduzir conscientemente a discrepância entre o nível de emissão e o nível de recepção, seja elevando-se o nível de recepção ao comunicar ao mesmo tempo a mensagem e o código de sua decifração numa expressão (verbal, gráfica ou gestual) cujo código já é dominado pelo receptor seja reduzindo-se provisoriamente o nível de emissão de acordo com um programa de progressão controlada em que cada mensagem tenha por função preparar a recepção da mensagem no nível de emissão superior, conseguindo assim produzir uma elevação contínua do nível de recepção, ao dar aos receptores os meios de adquirir, pela repetição da emissão ou pelo exercício, a posse completa do código.

Embora, entre os anos 1960 e 1980 no Brasil, Bourdieu e Paulo Freire tenham sido percebidos como antagonicos em suas formulações teóricas – em razão de Bourdieu parecer ao campo educacional da época

⁸ A não utilização por parte dos professores dos livros didáticos adotados pela escola foi um fato frequente observado pelos residentes ao longo do Programa de Residência Pedagógica de que participaram.

⁹ Apenas um dos professores acompanhados no mencionado Programa de Residência Pedagógica disponibilizou aos alunos um PDF de um livro didático de sua preferência, indicando a leitura em casa de alguns de seus trechos e alguns de seus exercícios como trabalho a ser entregue, sem, contudo, adotá-lo como “texto-base” da disciplina para ser acompanhado durante as aulas.

mais pessimista a propósito dos efeitos dissimulados das ações pedagógicas da escola pública francesa, enquanto Freire soava mais otimista e revolucionário com sua proposta de escola emancipadora, sobretudo após o início da ditadura brasileira de 1964 (Oliveira; Silva, 2021, p. 11), Freire também identifica a necessidade de uma estratégia de ensino e aprendizagem específica para os mais pobres. Essa estratégia, respeitando sua cultura, deveria partir dos signos do mundo em que os alunos se encontram inseridos, ou seja, da língua por eles falada, para aculturá-los no mundo da escrita, alfabetizando-os, como ocorreu na experiência de Angicos em 1963.

O êxito desse experimento, contudo, requereu a rigorosa preparação dos universitários voluntários que dele participaram em disciplinas como “Atualidades do Brasil”, “Economia Brasileira”, “Cultura Brasileira”, “Planificação e Desenvolvimento”, “Processo de Desalienação”, “Deficiência e Inorganicidade da Educação no Brasil”, “Considerações Gerais do Método”, “Análise e Síntese”, “Elaboração do Material Audiovisual”, “Pesquisa Vocabular”, “Seleção das Palavras Geradoras” e “Preparo das Fichas e Metodologias de Ensino” (Fonseca; Ferreira, 2021, p. 228). A aplicação de todos esses conhecimentos e estratégias inegavelmente constituiu um especial esforço pedagógico por parte dos alfabetizadores, necessário para atender às necessidades daqueles alunos.

A falta desse especial esforço pedagógico, necessário aos alunos das classes mais baixas habituados em seu grupo familiar a outros registros da língua, estranhos ao “idioma” escolar, e não familiarizados com o modo de raciocínio próprio às ciências, tanto na escola francesa referenciada por Bourdieu quanto na escola pública brasileira¹⁰, não é

¹⁰ Ao analisarem os obstáculos à aprendizagem das escolas públicas de Ensino Médio do Ceará de melhor resultado no ENEM, HAGUETTE e PESSOA identificam, em sua pesquisa, que, mesmo havendo

percebido, de regra, pelos professores com uma concausa importante para a precipitação do fim do trajeto escolar de seus alunos mais pobres, que, na França, “escolhem” os percursos escolares que os preparem o mais brevemente possível para exercerem um ofício, menos bem-remunerado, e, no Brasil, os faz evadir das escolas no nono ano do Ensino Fundamental, ou no primeiro ou segundo ano do Ensino Médio, para entrarem no mercado de trabalho em funções também mal pagas e, muitas vezes, precárias, ou até os mantém até o final do Ensino Médio na escola, mas sem serem qualificados efetivamente para uma profissão mais bem-remunerada, retendo-os nas áreas de labor de baixos salários e na precariedade.

O efeito da didática da oralidade, desacompanhada de uma metodologia específica de equalização do nível da língua praticada entre professor e alunos mais pobres, descrita por Bourdieu, é semelhante ao que se percebe entre os alunos mais pobres nas escolas públicas brasileiras: “as crianças das classes populares que não empregam na atividade escolar nem a boa vontade cultural das crianças de classes médias nem o capital cultural das classes superiores refugiam-se numa espécie de atitude negativa, que desconcerta os educadores e se exprime em formas de desordem [...]” (Bourdieu, 2003, p. 58).

Outro elemento, para Bourdieu, da cultura dos professores que integra o mecanismo de superseleção, tanto da escola pública francesa por ele referenciada quanto das escolas públicas brasileiras de Ensino

nessas escolas uma seleção dos alunos que nelas ingressam, há ainda a baixa qualidade do Ensino Fundamental dos alunos selecionados, que provém de escolas públicas municipais, o que, mesmo com um semestre inicial destinado a seu “nívelamento” nessas escolas públicas de Ensino Médio, constitui uma grande dificuldade. (HAGUETTE, A., PESSOA, M., 2015, p. 56). As últimas linhas das considerações finais de HAGUETTE e PESSOA, nessa pesquisa chamam a atenção para as estratégias pedagógicas como parte importante para a superação dessas dificuldades, colocando a seguinte questão: “A continuar as coisas como estão, será preciso esperar uma reviravolta social para elevar substancialmente a aprendizagem dos alunos. Teremos então que voltar à temática dos anos sessenta do século passado: revolução social ou mudanças pedagógicas?” (HAGUETTE, A., PESSOA, M., 2015, p. 101)

Médio acompanhadas pelos residentes do Programa de Residência Pedagógica da UFMG-CAPES, por motivações que discrepam entre si ¹¹, é o fato de os professores não corrigirem eles próprios escritos produzidos por seus alunos (Bourdieu, 2014, p. 154) ¹², aponto, no caso brasileiro, quando muito, nos poucos trabalhos que lhes solicitam, um visto que vale a totalidade dos pontos apenas porque entregaram o escrito ao professor, deixando, assim, os professores de especificarem para os alunos as áreas em que mais precisam trabalhar. Esta prática termina por impedir que o professor compreenda qual o exato nível de emissão que deverá praticar em sala e como poderá progressivamente auxiliá-los na decifração da emissão de nível superior em que se pretende que os alunos passem a ser proficientes até o final do curso e, em consequência, os alunos compreendem aquele “idioma” estranho da escola como algo que não lhe serve de nada e do qual desejam se livrar

¹¹ Bourdieu (2014, p. 155) refere-se a uma elegância e desenvoltura aristocráticas que são típicas e até esperadas do professor da escola pública francesa pelos alunos das classes mais altas, o que faz tal professor considerar que “diligências laboriosas do trabalho pedagógico”, para que pudessem ser compreendidos pelos alunos de famílias mais pobres, seriam algo subalterno. Esta espécie de exposição de talento intelectual na transmissão oral de conteúdos na escola pública francesa não encontra um homólogo nem na escola privada brasileira - cujos alunos da elite econômica não estão, de regra, imersos no que se poderia chamar de alta cultura de um círculo mais intelectualizado, dispondo apenas da boa vontade em se tornarem fluentes na língua que lhes será a chave para o diploma universitário que os pode manter na mesma classe social ou até permitir uma ascensão - nem na escola pública brasileira, onde os professores, quando formados em universidades públicas de boa reputação, o que não é a regra, advêm, em sua maioria, de círculos familiares de classes médias mais baixas ou mesmo de classes baixas, onde esta prática não tem lugar. A pouca ou quase nenhuma solicitação aos alunos por parte dos professores de escola pública brasileira para que escrevam redações, trabalhos ou façam exercícios de elaboração dos temas trabalhados em sala de aula é, de modo geral, atribuída ao fato de a ampla maioria dos professores de escola pública trabalharem em dois turnos em escolas diferentes, o que lhes multiplica o número de alunos.

¹² “A hierarquia das tarefas pedagógicas tal como ela se manifesta objetivamente na organização da instituição e na ideologia dos agentes não é menos reveladora. De todas as obrigações professorais, a transmissão pela fala letrada é a única que se ressentem como imperativo incondicional; ela também conduz às tarefas de controle do trabalho dos estudantes, como a correção das provas, que é comumente tida como o lado obscuro do ato de ensinar, relegada aos assistentes, salvo que se dá a ocasião de exercer o poder soberano de um jurado de grande concurso. [...] o assistente fará sempre “trabalhos práticos” mesmo quando não se faz senão falar; [...] enquanto que só o professor dá lições presumidamente magisteriais.”

o mais rápido possível para poderem aproveitar seu tempo trabalhando, evadindo, para isso, da escola, ou como algo que deverão aguentar até o fim do Ensino Médio, na esperança de que a conclusão desse ciclo de estudos lhes torne o currículo mais atraente em seleções para cargos pouco qualificados realizadas por empresas de recursos humanos.

Como se depreende das respostas dos alunos de Ensino Médio na pesquisa que ensejou o presente capítulo, há estudantes conscientes de alguns dos elementos da cultura da escola pública brasileira que coincidem com os que Bourdieu identifica como estratégias pedagógicas insuficientes dos professores sobre as quais investigou.

Com efeito, a identificação da relação direta entre a educação não adaptada às condições dos alunos mais pobres e a dificuldade de mobilidade social desses alunos está presente nas respostas dos alunos 5.DPM3 e IrPA3, para quem a mobilidade almejada é a da superação da “sobrevivência”. Na resposta do aluno 8.DPM2, há o imaginário do aluno de classe baixa que contempla a repetição de sua história familiar de “sobrevivência”, naturalizando-a, ao exprimir a sua expectativa de, com o conhecimento “básico” do Ensino Médio, “poder entrar na vida adulta e conseguir sobreviver”.

Até mesmo a transmissão oral de conteúdo por parte dos professores, desacompanhada de exercícios para uma efetiva elaboração do tema, é apontada na resposta do aluno IrPA3, que relata ficar “sentado em uma cadeira olhando para o professor falando e escrevendo no quadro. Em escolas [...] com profissionais que não foram formados e capacitados para isso (sem ofensa), com estratégias que não funcionam, só ficam no papel”.

Ainda, ao fim de sua resposta, o aluno 8.DPM2 reprova o Ensino Médio da escola em que estuda, não o classificando como algo neutro que não fará diferença em sua vida senão como algo que o impactou

negativamente, subtraindo-lhe possibilidades, o que converge com a análise bourdieusiana de que a escola pública fabrica a conservação das desigualdades sociais.

A superseleção também ocorre na escola pública brasileira quando, em virtude da insuficiente qualidade da educação que recebe, o aluno, que não praticou o “idioma” escolar nem na escola nem em seu círculo familiar, e que aspirava, ainda que concomitantemente ao trabalho, a cursar uma universidade gratuita para tentar ascender socialmente, tem a extensão de seu trajeto educacional impedida, uma vez que as cotas das universidades públicas selecionam os melhores alunos de escolas públicas federais (que têm exames admissionais para selecionar seus alunos) ou os melhores alunos de escolas públicas estaduais, que, muitas vezes, contam com um círculo familiar que, de algum modo, lhes é favorável na vida escolar. Alunos de classe média baixa da escola pública brasileira, cujas famílias não conseguem custear uma escola privada, mas que percebem o curso superior como uma possibilidade ascensão social e como um signo da estratificação da própria classe média da qual desejam não decair, servem-se dos processos seletivos menos rigorosos das universidades privadas, para nelas ingressarem e trabalharem para custeá-las enquanto estudam. Alguns dos alunos mais pobres de escola pública que não tenham conseguido ingressar por cota, por meio do ENEM, à universidade pública, tendo pouca fluência no “idioma” escolar e uma família que também veja na formação universitária uma possibilidade de ascensão social tentará obter o financiamento público (FIES) para cursar uma universidade privada, cuja classificação de qualidade junto ao órgão público competente será tanto menor quanto menor for o rigor do critério de seleção para o ingresso do estudante nessa universidade.

Contudo, a grande maioria dos alunos da escola pública brasileira, integrantes das classes mais baixas, ou se autoexcluem do trajeto

escolar pela evasão – ainda que não tenham sido reprovados em razão da evitação da reprovação de alunos pelas escolas públicas – ou permanecem na escola que não os torna fluente na “língua” das ciências e lhes obsta a prorrogação de seu percurso escolar, subtraindo-lhe a chance da mobilidade social.

A escola pública francesa dos dias atuais já não é a mesma da década de 1960, quando foi investigada por Bourdieu, e a escola pública brasileira contemporânea, a sua vez, foi influenciada por uma mudança de perspectiva pedagógica¹³, em especial a partir dos anos 2000, acerca da importância das visões de mundo de grupos mais vulneráveis – sobretudo em face da experiência fundante brasileira, colonial e escravista –, que se refletiu também em alterações legislativas que afetaram o currículo escolar, havendo, ainda, um número relevante de pesquisas acadêmicas sobre o tema, como, *e.g.*, a que investiga a adequação dos diversos registros da língua nos distintos meios e formas com que são praticados no Brasil¹⁴, o que, de algum modo, também repercute na atual formação de professores e gestores escolares¹⁵.

Mas se uma boa estrutura material da escola com professores bem-formados e dignamente pagos não são condição necessária e suficiente para que alunos de famílias com recursos financeiros, mas sem o hábito

¹³ Nogueira e Nogueira referem-se a diversos princípios pedagógicos adotados em diferentes escolas que inspiram “várias iniciativas que buscam promover uma aproximação mais respeitosa entre a cultura escolar e a cultura de origem dos alunos – organizando o ensino a partir dos conhecimentos anteriores trazidos pelos alunos, respeitando e valorizando os modos de fala e as tradições de cada grupo social etc. –” e que “podem, no mínimo, adiar o processo de eliminação ou auto eliminação (desistência) dos alunos”. (Nogueira, C. M. M. e Nogueira, M. A, 2002, p. 34).

¹⁴ Veja-se, a este respeito, BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico, o que é, como se faz*. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.

¹⁵ Os residentes presenciaram, em uma das escolas acompanhadas, na Semana da Consciência Negra, uma série de trabalhos de teor histórico, artístico e cultural, elaborados e protagonizados pelos próprios alunos, em sua maioria pardos e pretos, que demonstraram forte e genuíno orgulho e apreço pela cultura afro-brasileira e ampla compreensão dos impactos do passado colonial e escravista brasileiro nas desigualdades sociais contemporâneas.

de estudo e leitura, consigam ingressar nas melhores universidades do país, que são públicas, uma hipotética, necessária e esperada boa estrutura material da escola pública aliada a uma boa formação de professores de escola pública dignamente pagos, *a fortiori*, tampouco seriam condição necessária e suficiente para que alunos de classes pobres, que não têm o hábito de estudo e leitura, que não escutam em seu meio familiar e social o vocabulário que os professores lhes apresentam, tornassem-se fluentes no idioma escolar, desenvolvendo, além de outras habilidades, pensamento crítico.

O que parece ser comum às duas situações acima descritas é algo da ordem da cultura familiar de cada um dos dois grupos mencionados e da ordem da cultura da escola consistente em uma falta de estratégia pedagógica específica para a aprendizagem do “idioma” escolar aplicada aos alunos que com ele não têm familiaridade. No caso dos alunos integrantes de famílias mais pobres, os professores de escolas públicas brasileiras precisam dispor de metodologias que progressivamente vão diminuindo a distância do que é falado pelo professor e do que é entendido pelo aluno, por meio do exercício e da habituação. É nesse quadro que, bem-examinados os peculiares contornos da escola brasileira e da própria história do Brasil, os conceitos de Bourdieu da função de conservação das desigualdades sociais e de sua reprodução por essa instituição do Estado podem ser considerados e convocados a colaborar para uma melhor compreensão do caso brasileiro.

Considerações finais

O presente capítulo pretendeu examinar a aplicabilidade dos conceitos bourdieusianos de “reprodução” e de “função conservadora” das desigualdades realizadas pela escola pública francesa à escola

pública contemporânea brasileira, buscando, em especial, identificar se há uma cultura escolar a colaborar para que a escola pública brasileira não cumpra sua função de elevador social aos mais pobres.

Identificou-se que a cisão interna do sistema educacional brasileiro, repartido entre escolas públicas, onde não há nenhum aluno de famílias de classes médias altas e altas, e escolas privadas, nas quais não estudam alunos de classes baixas, a não ser por benemerência e após seleção por provas, não impede que se identifiquem mecanismos, da ordem da cultura, de superseleção de alunos mais pobres pela escola pública brasileira em moldes semelhantes àqueles descritos por Bourdieu ao pesquisar a escola pública francesa de massa dos anos 1960, quando identificou que a escola não só falhava em ser fator de mobilidade social, mas reproduzia as desigualdade sociais.

As respostas de alguns dos alunos do Ensino Médio de escolas públicas de Belo Horizonte, que participaram da pesquisa realizada pelo Programa de Residência Pedagógica da UFMG/CAPES que ensejou o presente capítulo refletem a resignação, descrença ou preocupação desses alunos em relação à capacidade da escola pública em que estudam de viabilizar sua mobilidade social.

A análise sobre uma pesquisa que examinou o fracasso no ingresso em universidades públicas brasileiras, que são as mais bem-avaliadas pelo Ministério da Educação e Cultura, por parte de alunos de famílias abastadas da cidade de Belo Horizonte, que estudaram em escolas privadas de boa reputação, identificou que a abundância de recursos financeiros, seja da família dos alunos seja da escola bem-aparelhada, desacompanhada do hábito de estudo e leitura do círculo familiar dos alunos que reproduziram essa cultura familiar no trajeto escolar, não é suficiente para que o professor, também de boa reputação profissional, “aculture” esses alunos no “idioma” escolar e das ciências, de modo a

que eles consigam ingressar em uma instituição universitária considerada de excelência.

Com isso, foi possível identificar que o fator da falta de recursos financeiros para a educação pública brasileira não pode ser considerado o único nem o *mais* importante fundamento – embora seja muito importante em face de seu notório subfinanciamento – do fracasso da escola pública brasileira em viabilizar mobilidade social aos mais pobres por meio da educação, sendo a cultura familiar e a cultura escolar fatores relevantes para esse resultado.

Examinando-se a cultura escolar investigada por Bourdieu e a cultura escolar das escolas públicas brasileiras experimentada pelos licenciandos residentes que participaram da pesquisa que ensejou o presente capítulo, verificou-se que, pelo menos duas das estratégias pedagógicas realizadas por professores da escola francesa, investigada por Bourdieu, também têm lugar na escola pública brasileira contemporânea, embora por motivações distintas, conduzindo a um resultado negativo semelhante, que, no Brasil, revela-se mais grave, já que esse mecanismo que produz uma superseleção dos alunos na escola pública brasileira pode conduzir a uma evasão escolar em números significativos e não apenas adoção pelos mais pobres de um percurso escolar profissionalizante mais curto, como identificado por Bourdieu.

Foram investigadas, como integrantes de um mecanismo de superseleção dos alunos mais pobres, as estratégias pedagógicas da transmissão oral desacompanhada de práticas de exercício e leitura e da não correção de trabalhos dos alunos pelo professor regente, que se dão tanto na escola pública brasileira quanto na escola pública francesa investigada por Bourdieu, identificando-se que ambas as estratégias impedem a aculturação dos alunos pobres no “idioma” escolar e das ciências, produzindo-lhes o juízo de que eles é que não conseguiram

aprender e de que eles são os responsáveis por seu curto trajeto educacional.

Por fim, identificou-se que, seja qual for a estrutura material que tenha a escola pública brasileira, a estratégia pedagógica para os alunos de classes mais pobres deve ser específica e adaptada à sua necessidade de tornarem-se fluentes na “língua” que lhes permitirá superar a sobrevivência, ascender socialmente e, uma vez proficientes nesse que lhes é um novo idioma, poder, eventualmente, com o exercício do pensamento crítico, até mesmo analisar a consagração dessa língua estranha aos mais pobres como paradigma para todas as classes, identificando na preterição dos demais idiomas sociais uma violência simbólica, como fez o próprio Pierre Bourdieu, que, de origem campesina, teve de dominar a língua das classes dominantes para escrutinar as estruturas em que ela está implicada e que invisibilizam o conflito de interesses das classes sociais, com a subjugação dos mais pobres sob o dissimulado manto da equidade.

Referências

- AKKARI, A., Blurring The Boundaries Of Public And Private Education In Brazil. **Journal of International Education and Leadership**, v. 3, Issue 1, p.1-13, 2013.
- ALMEIDA, A. A noção de Capital Cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). **Sociologia da educação**: pesquisa e realidade brasileira. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p.44-59.
- BOURDIEU, P., A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: **Escritos de Educação**, Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-64.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J., **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 7ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

- FONSECA, G., FERREIRA, L.H., Educação para Emancipação: A experiência de Paulo Freire em Angicos – RN, **Rev. Cient. Novas Configur. Dialog. Plur.**, Luziânia, v. 2, n. 3, p. 217 – 238, 2021.
- HAGUETTE, A., PESSOA, M. **Dez escolas, dois padrões de qualidade**: uma pesquisa em dez escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Ceará / André Haguete; Márcio Kléber Morais Pessoa - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015
- JAMBERSI, B.; ARCE, A. A escola normal e a formação da elite intelectual da Cidade de São Carlos (1911-1930), **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.122-141, mar.2009, p. 122-141.
- MIRANDA, G., A escola plural. **Revista Estudos Avançados** 21 (60), p. 61-74, 2007.
- NOGUEIRA, M., Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, n.26, Mai-Ago, p.133-184, 2004.
- NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A., A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu, Limites e Contribuições, **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p.15-36, 2002.
- OLIVEIRA, A.; SILVA, C. F. da. A recepção de Pierre Bourdieu na sociologia da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, 51, p. 1-17, 2021.
- PALMA FILHO, J. C., A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a era Vargas. In: **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP – Santa Clara Editora, 2005, p. 61-74.
- VASQUES DE MIRANDA, G., Escola plural. **Revista Estudos Avançados** 21 (60), p. 61-74, 2007.

3

REFLEXÕES SOBRE A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS ACERCA DA NATUREZA DA FORMAÇÃO: UM DIÁLOGO COM ADORNO E KOSELLECK

Lucas Rocha

A reflexão a seguir baseia-se em uma pequena seleção de respostas (transcritas integralmente em seção ao fim do livro) a uma pesquisa feita entre alunos de escolas participantes do Programa Residência Pedagógica – Núcleo Filosofia, vinculado à UFMG. O objeto dessa pesquisa é a percepção que os alunos têm do Ensino Médio, sobretudo após sua última reforma, e as perspectivas neles suscitadas por essa etapa da educação escolar. Essa exposição será estruturada a partir do comentário acerca de alguns aspectos presentes nas respostas selecionadas; seu confronto com a fundamentação jurídica que rege a educação no Brasil, notadamente a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), principalmente naquilo que elas estabelecem como o propósito da educação; e, finalmente, pela articulação teórica do que foi exposto com alguns textos sobre a educação do filósofo Theodor Adorno¹ (Adorno, 2023a; 2023b; 2023c; 2023d; 2023e), em que há uma aposta na educação como condição necessária ao processo de emancipação da humanidade, e uma reflexão do historiador Reinhart Koselleck² sobre o conceito de *Bildung* [autoformação] (Koselleck, 2020).

¹ Theodor W. Adorno (1903-1969) foi um filósofo e sociólogo, proponente da Teoria Crítica e vinculado ao Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt. Escreveu, em parceria com Max Horkheimer, a *Dialética do Esclarecimento*, obra em que argumenta que a razão pode vir a produzir o seu contrário, processo cuja culminação seria a ascensão do nazismo e o Holocausto.

² Reinhart Koselleck (1923-2006) foi um importante historiador alemão, que se ocupou com a história dos conceitos, principalmente àqueles que emergiram a partir do Iluminismo, sobretudo no contexto

É possível confrontar as percepções dos alunos com documentos que regem a educação nacional. A LDB (Lei nº 9394/1996) estabelece que a educação é um dever compartilhado entre família e Estado e se inspira nos “princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, além de ter “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º). A BNCC, criada a partir de determinações da LDB, é um documento normativo que estabelece diretrizes para a elaboração de currículos escolares guiando-se a partir de “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018). Esse objetivo, segundo a fundamentação do documento, seria atingido a partir do desenvolvimento de competências nos alunos por meio do ensino. É possível constatar que o propósito geral da educação é mais especificado e delineado com maior precisão, fazendo referência, por exemplo, à cidadania e a ideais de justiça, democracia e inclusão, além da ideia de uma formação integral, que se dá não apenas no nível intelectual, mas também nos níveis social e humano.

Embora não seja perfeita, podemos dizer que há uma transmissão, por parte dos professores e da gestão escolar para com os estudantes, das determinações oficiais que são diretrizes do ensino no que tange aos objetivos gerais da educação. Mesmo a partir dessas definições, apesar de haver maior precisão, ainda permanece, para os alunos, vaga essa natureza da formação, o que se constata pela referência nominal feita por vários alunos à contribuição do ensino para o amadurecimento e o processo de tornar-se um adulto inserido no mercado de trabalho e na

alemão, analisando sua evolução ao longo do tempo. Uma breve apresentação de sua trajetória e obra pode ser encontrada em GUMBRECHT, 2022, pp. 35- 41.

cidadania. No entanto, pouco se mencionam os fundamentos e os princípios subjacentes a essa concepção do ensino e da educação.

Presente nas respostas selecionadas (mas também recorrente em algumas das demais colhidas na pesquisa), há a menção reiterada à formação (em seus aspectos cognitivos e acadêmicos, mas também humanos, afetivos e sociais) e ao amadurecimento como o objetivo da educação, em geral, e do Ensino Médio, em particular. Para ilustrar, vejamos alguns trechos que evidenciam essa concepção do Ensino Médio: “atalho criado pela sociedade atual para fazer dos alunos uma pessoa socialmente e culturalmente formada” (2. DPM3); “ensino avançado para as pessoas, ele pode ajudar a desenvolver pessoas bem-sucedidas” (3. DPM1); “etapa importante a ser vivida, seja para o meio social ou para descobrimento pessoal”, “um ensino [que deveria ser] de qualidade que abrange diversas áreas e crie um sujeito capaz e participante nas questões sociais” (6. DPM3); “um conhecimento para se tornar alguém” (26. MVPA3); e a caracterização do Ensino Médio como devendo ser “uma formação para a vida adulta” (12. GPS2).

Para especificar e complementar a natureza do conceito de formação, podemos recorrer ao conceito de *Bildung*, conforme apresentado por Koselleck (2020), como um ideal regulador para a educação. É importante salientar que não se deve transpor a noção desenvolvida pelo historiador de forma mecânica para a realidade brasileira, sem adaptações que considerem as especificidades locais. A *Bildung* – conceito eminentemente alemão, resultante do ritmo mais lento de assimilação do latim pelo idioma alemão em relação às línguas românicas e ao inglês – não é formação profissional, não se reduzindo, portanto, à educação escolar. Trata-se de um “modo de conduta e uma forma de conhecimento que se induz a si mesma de forma peculiar”

(Koselleck, 2020, p. 118), não se referindo a um estado, mas “a uma conduta ativa que demarca campos de atividade social” (id., p. 119).

O conceito repousa em uma pretensão de autonomia individual, que se expressa enquanto uma atividade criativa e figurativa, sem descartar a importância da sociabilidade e da comunicação. A formação, nesse sentido, cumpre uma função emancipatória, pois se volta contra a autoridade estatal e “se insurgia abertamente contra diferenças estamentais e mandamentos eclesiásticos” (id., p. 130). Essa característica é resultado do desenvolvimento em três fases, proposto por Koselleck (id., p. 124), da *Bildung* enquanto conceito: a teológica (autocultivo ascético), a pedagógica (com influências iluministas) e a moderna (de acentuado caráter reflexivo).

Além dessa consideração mais geral acerca do papel humano e social da formação, há também, nas respostas dos alunos, uma vinculação insistente da formação com a preparação, seja para o ENEM e vestibulares, seja para o mercado e o mundo do trabalho. Sob esse ponto de vista, a escola seria instrumental em oferecer recursos e subsídios para que os alunos consigam melhores empregos e condições de vida. Fica evidente, portanto, o papel da educação formal escolar como uma ferramenta, com função propedêutica de meio para um fim determinado.

Nas palavras dos próprios alunos, o impacto esperado é uma ajuda para “escolher a profissão que quero seguir” e trazer “bastante conhecimento para arrumar um bom emprego” (3. DPM1), bem como a preparação “para o mercado de trabalho e para o mundo em geral” e o desenvolvimento da capacidade de “contribuir para a população” (6. DPM3). Há ainda, subjacente às respostas, uma percepção de um estreitamento do horizonte de expectativas, já que “o ensino médio se tornou uma [mera] preparação para o Enem. Como se só o que

importasse mesmo fosse o ENEM” (12. GPS2), e o que a escola poderia trazer seriam apenas “benefícios para o mercado de trabalho”, tornando o estudante “uma pessoa mais dedicada e inteligente” (26. MVPA3).

O modo como os alunos descrevem esse aspecto do Ensino Médio está em consonância com a descrição que Adorno faz da educação enquanto processo social, em que o professor aparece como “vendedor de conhecimentos” (Adorno, 2023e), contribuindo para um processo de nivelamento que elimina nos alunos “aquela natureza disforme”, idiossincrática. A autoridade do professor constitui-se, portanto, como um agente de alienação, sendo dever da educação para a emancipação dissolver “qualquer tipo de autoridade não esclarecida” (Adorno, 2023a). É visível nos jovens certa “aversão à educação”, uma hostilidade contra a formação, compreensível diante desse caráter alienante de algumas práticas pedagógicas.

No entanto, não é a mera revolta contra a autoridade escolar que vai produzir humanos autônomos (Adorno, 2023c), visto que o confronto com a autoridade é condição necessária para o desenvolvimento da identidade pessoal. A educação deve visar à adaptação dos sujeitos, o que foi indicado por alguns alunos em suas respostas, mas não apenas isso (Adorno, 2023d). O propósito da emancipação depende da força do eu. Dessa forma, a necessidade de adaptação deveria se equilibrar com aspectos subjetivos e objetivos, individuais e sociais, tais como a reflexão crítica e a superação da alienação, por um lado, além da imaginação e da individuação, por outro. Essa concepção pedagógica de Adorno parece ser devedora do opúsculo “Resposta à pergunta: Que é o ‘Esclarecimento’ [Aufklärung]?” (Kant, 1985), do filósofo Immanuel Kant³. Nesse sentido, a educação para a emancipação, visada por

³ Immanuel Kant (1724-1804) foi um importante filósofo alemão que, com a *Crítica da Razão Pura* e o seu criticismo, produziu uma revolução copernicana na teoria do conhecimento, em que passa a ser

Adorno, parece estar próxima ao modo como Kant descreve o esclarecimento: a superação da menoridade da humanidade, pela rejeição da tutela de autoridades e a ousadia em pensar por si mesmo, fazendo uso público de sua razão. Uma educação guiada por esses princípios deveria ter como objetivo formar alunos que, ao concluírem seu percurso escolar, sejam capazes de pensar, aprender e agir de forma autônoma, posicionando-se diante do mundo de maneira crítica. Ou seja, no limite, o professor deveria atuar de tal forma que, uma vez formado o aluno, sua própria função enquanto docente se tornasse supérflua ou obsoleta.

Esse desejo de uma educação mais significativa parece encontrar eco e expressar certa intuição dos alunos, presente nas respostas, ainda que não de forma totalmente explícita, de que há algo mais que deveria caracterizar a formação e o que ela é capaz de prover. Os alunos não parecem capazes de nomear claramente essa carência, tornando-a evidente. Há, no entanto, algumas indicações sobre essa insuficiência, esse déficit: o deslocamento do aluno em relação à escola e aos conhecimentos que ela transmite, transformando-a em uma prisão (2. DPM3); um falatório interminável de “várias matérias falando coisas” (24. MVPA2) que não dizem nada aos alunos e não impactam diretamente suas vidas. A resposta de um aluno traz uma imagem poderosa sobre a transformação promovida nos discentes pela escola e o modo como o ensino se organiza.

Eu queria que o ensino médio tivesse o impacto de me fazer aprender algo sobre a vida adulta. (...) não me fazer um robô estudioso que só se importa com uma prova e a nota que vou tirar. O ensino médio tinha que ensinar

importante não apenas o objeto sobre o qual se deseja produzir conhecimento, mas também o sujeito do conhecimento (suas intuições, seus conceitos etc.). Dessa forma, o filósofo caracterizou o conhecimento como limitado pelas condições em que se dá.

sobre a vida, não sobre uma prova. Não são todos que tem 2 horas por dia para estudar sobre DNA. (12. GPS2)

Essa robotização dos alunos caracteriza uma desumanização e uma demanda por um certo automatismo.

Há ainda o aluno que procura oferecer um diagnóstico mais detalhado, apontando a falta de estrutura das escolas, a ausência de capacitação profissional – “com profissionais que não foram formados e capacitados para isso (sem ofensa)” –, a proliferação de disciplinas (de 12 no Ensino Fundamental para 27 no Ensino Médio) e a alta carga horária exigida, bem como a desconsideração do contexto particular e da realidade dos alunos, ladeada por uma exigência de adequação (13. IrPA3). Sob esse último aspecto, muitos dos alunos destacam a carência material que os afeta, deixando-os, muitas vezes, sob forte tensão e diante do dilema entre prosseguir nos estudos, com a expectativa de capacitação futura, e, por outro lado, trabalhar como forma de garantir a subsistência, o que fica claro na resposta:

se for analisar, pra eu permanecer no ensino médio eu teria que abrir mão do emprego no momento, o que faria me atrasar na entrada do mercado de trabalho, mas me ajudaria a passar com mais facilidade em um vestibular ou Enem, etc. (26. MVPA3)

Nesse diálogo teórico entre as percepções dos alunos e as formulações de Adorno e Koselleck, podemos ainda indicar o papel que uma educação que se pretende libertadora e emancipadora deve desempenhar ao efetivar seu dever de “desbarbarizar” o ensino, tomando como meta o imperativo de que a barbárie (para Adorno, Auschwitz é o paradigma da barbárie) não se repita. Em um contexto brasileiro, poderíamos nos guiar pela necessidade de acertar contas com o genocídio dos povos originários, a escravidão e a grande desigualdade,

resultante dos processos históricos e sociais de formação do país, ainda presente de forma marcante na sociedade brasileira.

O objetivo da escola e da educação deveria ser, portanto, a “desbarbarização” (Adorno, 2023a; 2023e), cumprindo o imperativo – e contribuindo para que ele se efetive – de que Auschwitz jamais se repita (Adorno, 2023b). Para tal, o recurso à “autorreflexão crítica” (Adorno, 2023b), que ecoa as características da *Bildung* elencadas por Koselleck, assim como o combate ao fetichismo da técnica e ao estímulo à competição exacerbada entre os alunos são medidas que podem contribuir para que a escola seja capaz de formar sujeitos críticos e autônomos. Esses sujeitos seriam capazes de exercer sua capacidade crítica, de modo a não serem apenas ferramentas para produzir pessoas dóceis, prontas para o trabalho e resignadas com o *status quo*.

Referências

- ADORNO, Theodor W. “A educação contra a barbárie”. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023a., pp. 169-183.
- ADORNO, Theodor W. “Educação após Auschwitz”. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023b., pp. 129-149.
- ADORNO, Theodor W. “Educação e emancipação”. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023c, pp. 185-202.
- ADORNO, Theodor W. “Educação – para quê? ”. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023d, pp. 151-167.

ADORNO, Theodor W. “Tabus acerca do magistério”. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023e, pp. 105-127.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Perfis**. Tradução de Nicolau Spadoni. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

KANT, Immanuel. “Resposta à pergunta: Que é ‘Esclarecimento’ [*Aufklärung*]?”. In: KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1985, pp. 100-116.

KOSELLECK, Reinhart. “Sobre a estrutura antropológica e semântica do conceito de *Bildung*”. In: KOSELLECK, Reinhart. **Histórias de conceitos**. Tradução de Markus Hediger. 1ª ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020, pp. 115-168.

4

SOFRIMENTO MENTAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE À LUZ DE PIERRE BOURDIEU

Mônica Aparecida Vieira de Paula

Israel dos Santos Costa

A partir de duas respostas à pergunta "O que é o Ensino Médio para você?", concedidas por alunos de uma escola pública estadual localizada em Belo Horizonte - MG, este capítulo propõe-se à análise de conteúdo da categoria sofrimento mental. Nesse contexto, pode-se destacar o pensamento de Pierre Bourdieu, sociólogo francês, como uma luz por meio da qual se trabalha a trama em questão.

Embora as respostas aqui analisadas respondam à pergunta acima a partir do modo como a experiência do Ensino Médio atravessa cada aluno em particular, em razão das condições econômicas, afetivas e sociais individuais dos estudantes, essas respostas também revelam aspectos que caracterizam a materialidade desse nível da Educação Básica no Brasil. Além disso, fornecem indícios de certo descaramento em relação a questões relacionadas à ansiedade, pressão escolar, relacionamentos interpessoais e outros fatores psicossociais que envolvem a experiência no espaço escolar e interferem, direta ou indiretamente, no bem-estar e na aprendizagem dos alunos.

No primeiro tópico deste trabalho será abordado o "capital cultural" e o "arbitrário cultural" presentes no campo educacional. Ademais, será discutido como a imposição da cultura da classe dominante, com seus valores, normas e expectativas, gera uma atmosfera de desigualdade e exclusão, própria da "violência simbólica". No segundo tópico, a atenção será voltada para o "ethos de classe" e seus desdobramentos no sofrimento mental dos alunos do Ensino Médio.

Será explorado como a violência simbólica, ao impor padrões culturais inalcançáveis para muitos estudantes, gera ansiedade, angústia e baixa autoestima, afetando diretamente o bem-estar psicológico desses jovens. Para ilustrar de forma mais concreta as consequências dessa violência simbólica, serão apresentados trechos de relatos de dois alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Esses relatos trarão à tona alguns desafios enfrentados pelos jovens, como a necessidade de conciliar estudos e trabalho, a cobrança para escolher um curso universitário e as angústias relacionadas a essas expectativas.

Nesse contexto, a pesquisa se justifica como uma possibilidade de compreender como a violência simbólica opera no ambiente escolar, sendo fundamental para propor práticas educacionais mais inclusivas e igualitárias. Além disso, o tema contribui para ampliar o debate sobre saúde mental na escola e a importância de políticas públicas que promovam o bem-estar dos estudantes.

Violência Simbólica

Para contextualizar o conceito de "violência simbólica", é necessário apresentar brevemente dois conceitos anteriores, a saber, "arbitrário cultural" e "capital cultural". De acordo com Bourdieu (1982), a cultura da classe dominante é frequentemente considerada superior e imposta como padrão a ser seguido e valorizado pela sociedade. No entanto, ele esclarece que a cultura da classe dominante não é dotada de uma superioridade natural; não há nada que a torne inerentemente melhor do que a cultura das classes trabalhadoras e médias. Assim, a noção de superioridade cultural não é apenas uma questão de gosto ou preferência, mas sim um mecanismo de poder que sustenta e reproduz as estruturas de dominação e subordinação na sociedade.

A imposição da cultura da classe dominante como universal e superior às demais constitui um "arbitrário cultural", pois tal cultura é, na realidade, particular de um grupo que detém poder político e econômico.

Em relação ao conceito de capital cultural, Bourdieu (2007) explica que ele deve ser compreendido em seus três aspectos: incorporado, objetivado e institucionalizado. O primeiro aspecto refere-se às habilidades, conhecimentos e modos de comportamento adquiridos ao longo da vida do indivíduo, ou seja, ao capital internalizado nas vivências cotidianas das interações sociais. Nesse sentido, o aspecto incorporado do capital cultural seria "o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar", conforme esclarecem Nogueira e Nogueira (2002, p. 18). O segundo aspecto consiste nos objetos culturais que uma pessoa possui, como livros, obras de arte, instrumentos musicais, entre outros. Esses objetos representam investimentos culturais e têm como função sinalizar status e distinção social. Por fim, o terceiro aspecto refere-se aos títulos, diplomas e certificados que uma pessoa obtém por meio de sua educação formal. Esses símbolos representam a validação da cultura adquirida e são reconhecidos pela sociedade como formas legítimas de capital cultural.

Posto isso, o autor esclarece que os detentores do capital cultural constituem uma parcela da população que exerce influência significativa sobre a cultura dominante. Além disso, conforme afirmado por Nogueira e Nogueira (2002, p. 28), "para Bourdieu, a cultura escolar, socialmente legitimada, seria basicamente a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes". Em suma, a cultura da classe dominante é aquela transmitida nas escolas. Por isso, os estudantes com maior capital cultural tendem a se sobressair no ambiente escolar, pois

encontram na escola uma espécie de extensão cultural de sua própria casa. Nesse sentido, Bourdieu (2007, p. 42) afirma que "(...) a ação familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural. (...) É o nível cultural global da família que mantém o êxito escolar da criança". Assim, o autor desmistifica a ideia de que a ascensão dos alunos se dá por meio de dons inatos ou naturais.

Outro aspecto a ser analisado, em relação ao capital cultural, é a língua falada pelos alunos. Segundo Bourdieu (2007, p. 46), "de todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os mais insidiosos, sobretudo nos primeiros anos da escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principal na avaliação dos mestres".

Em relação à língua, os alunos oriundos da classe dominante continuam na escola utilizando a língua que aprendem em casa, o que reduz consideravelmente as dificuldades enfrentadas. Por outro lado, os alunos das classes trabalhadoras precisam aprender o português da classe dominante ensinado nas escolas para, só então, compreender os conteúdos ministrados nessa língua. O português aprendido por eles em seu âmbito familiar muitas vezes diverge significativamente daquele utilizado no ambiente escolar. Sobre isso, o autor afirma que "as crianças oriundas das classes populares são duplamente prejudicadas no que respeita à facilidade de assimilar a cultura e à propensão para adquiri-la" (Bourdieu, 2007, p. 48), pois:

a cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, *a fortiori*, camponês ou operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis

dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelo etnólogos) dessa classe. (Bourdieu, 2007, p. 55).

Essa imposição da cultura da classe dominante como superior ocorre por meio da inculcação, isto é, pelo processo de transmissão de ideias, valores e crenças de uma cultura dominante para os membros de uma cultura subordinada, de forma que esses valores pareçam naturais e universais. Isso demonstra como as estruturas sociais existentes podem manter e reproduzir as relações de poder e as desigualdades por meio de um eficaz embuste presente na cultura, na linguagem, no comportamento e nas instituições. Essa visão é considerada reprodutivista, pois enxerga no sistema escolar um mecanismo de perpetuação e legitimação das desigualdades sociais e econômicas.

Nesse conjunto de circunstâncias, finalmente, Bourdieu elabora o conceito de violência simbólica para descrever o poder da cultura dominante de impor determinados valores culturais. Segundo o sociólogo, o poder da violência simbólica é compreendido como “todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base da sua força” (Bourdieu; Passeron, 1982, p.9). Desse modo, a cultura da classe dominante é imposta como cultura universal, não por meio da violência física, mas de forma simbólica. Nesse sentido, a violência simbólica é uma relação de forças que permeia diversos campos do espaço social, sendo especialmente relevante no âmbito da educação escolar.

Essa imposição, segundo Bourdieu (1982), ocorre pelas ações pedagógicas, como, por exemplo, o currículo escolar, as avaliações, as metodologias de ensino e a linguagem, que refletem os valores e crenças da cultura dominante, patenteando-os como conhecimento legítimo a ser adquirido pelos alunos. Além disso, a inculcação da cultura dominante como cultura legítima também conta com a autoridade

pedagógica dos professores e educadores, que é usada para legitimar e reforçar os valores da cultura dominante, reafirmando-os como verdades incontestáveis e essenciais para o sucesso.

Desse modo, a escola se torna a principal instituição responsável por impor, por meio da violência simbólica, a cultura da classe dominante como uma cultura superior. Nas palavras de Bourdieu (2007, p.42): “(...) o sistema escolar (...) é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade das desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”. Vale ainda destacar que:

A cultura consagrada e transmitida pela escola não seria objetivamente superior a nenhuma outra. O valor que lhe é concedido seria arbitrário, não estaria fundamentado em nenhuma verdade objetiva, inquestionável. Apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima, como a única universalmente válida. (Nogueira; Nogueira, 2002, p.28)

Ademais, a cultura dominante só é percebida como universal devido a uma espécie de ocultação de sua natureza particular.

Bourdieu observa, no entanto, que a autoridade pedagógica, ou seja, a legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica que nela se exerce, só pode ser garantida na medida em que o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar é dissimulado. Apesar de arbitrária e socialmente vinculada a uma classe, a cultura escolar precisaria, para ser legitimada, ser apresentada como uma cultura neutra. (Nogueira; Nogueira, 2002, p.29)

Desse modo, a violência simbólica ocorre por meio da inculcação da cultura da classe dominante, que se utiliza de estratégias sutis para transmitir essa cultura como neutra. Por isso, por um lado, os estudantes com grande capital cultural percebem suas aptidões como naturais, sem considerar a relação de poder subjacente às suas

facilidades no ambiente escolar; por outro lado, os estudantes com pouco capital cultural tendem a interpretar suas dificuldades como frutos de uma suposta inferioridade cognitiva natural.

É, portanto, nesse contexto de violência simbólica que analisaremos o sofrimento mental dos alunos que se esforçam para obter da escola aquilo que não herdaram socialmente de sua respectiva classe.

A violência simbólica como agravante do sofrimento mental de alunos do Ensino Médio das escolas públicas.

Em *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*, Bourdieu (2007, p. 41) apresenta o seguinte dado: “Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade do que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de um operário, e suas chances são, ainda, duas vezes mais superiores às daquelas de um jovem de classe média”. Segundo Melo e Fernandes (2022, p. 63), Bourdieu analisa questões que ainda hoje são relevantes e atuais no Brasil. Afirma, por exemplo, que as oportunidades de chegar ao ensino secundário (médio) e a níveis superiores dependem do nível cultural do meio familiar e as chances são mais altas para crianças oriundas de classes mais favorecidas. Com isso, fica evidente que a realidade atual do sistema de ensino brasileiro pouco se diferencia da realidade observada por Bourdieu na França dos anos 1960.

Para aprofundar nossas observações, faz-se necessário apresentar o conceito de “ethos de classe”. Este é definido por Bourdieu (2007, p. 42) como um “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes frente ao capital cultural e à instituição escolar”. Ainda segundo o autor, “o capital cultural e o ethos, ao se combinarem,

concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais” (Bourdieu, 2007, p. 50). Nesse contexto, o ethos refere-se à maneira como diferentes classes sociais se relacionam com a educação escolar, isto é, às expectativas que uma classe social tem em relação à escola.

Em outras palavras, o ethos de uma classe é construído por meio do acúmulo de experiências que determinada classe tem com a educação escolar, sendo transmitido às gerações seguintes. Dessa forma, a classe trabalhadora reage à educação escolar a partir de seu ethos, ou seja, considerando o fato de não se sentir à vontade com a cultura escolar e as experiências de rejeição e exclusão desse meio. Por essa razão, a escola é vista como um lugar que não lhes pertence, e essa percepção é transmitida para a próxima geração da classe trabalhadora, fazendo-os considerar o trabalho como mais promissor do que a escola. Não se pode ignorar, também, as inúmeras situações em que o trabalho é a única opção viável, pois, nesses casos, trata-se de garantir a sobrevivência do grupo familiar.

No relato a seguir, observam-se alguns dos pontos destacados acima, que atravessam a realidade do aluno e sua relação com o Ensino Médio:

No início do ensino médio, no primeiro ano em específico foi muito tranquilo, vi como algo bacana, como “éba! ensino médio, estou mais velha!”! Porém, esse ano no terceiro, venho tenso a ansiedade como guia. Me sinto sobrecarregada com a tarefa de além da escola, revisar as matérias em casa, algo que me ocupa no mínimo 3 horas do meu dia. Recentemente tenho ficado mais aflita, visto que em março irei começar a estudar de manhã, trabalhar a tarde e fazer curso técnico a noite até às 22h. Minha sorte é que não são todos os dias, o que me dá um alívio, mesmo que pouco. Quando mais nova, costumava tomar medicamentos responsáveis pelo controle dessa ansiedade, eu odiava, tanto é que interrompi o uso por conta própria.

Porém hoje mesmo cogitei em retornar com ele, pois venho tendo diversas crises de choro e desespero com o tamanho de peso e responsabilidade que, para mim, é de imenso estresse e sono desregulado ou sono muito cedo justamente pelo cansaço mental (5. DPM3)

Como se observa nesse primeiro relato, o aluno traz à tona suas preocupações, angústias e medos. Inicialmente, há uma sensação positiva de entusiasmo ao entrar no Ensino Médio, mas, à medida que os anos escolares avançam, essa energia é drenada por uma sobrecarga de atividades e substituída pela ansiedade. A vida diária com o desafio de conciliar escola, trabalho e curso técnico o leva à exaustão física e mental.

Esse relato, de certo modo, salienta o que foi apontado nos parágrafos anteriores. O estudante, proveniente da classe trabalhadora, se vê sobrecarregado com sua chegada ao terceiro ano do Ensino Médio. Cursar o Ensino Médio, dedicar-se a revisar os conteúdos, trabalhar e fazer curso técnico se intercalam com a realidade da vida adulta que lhe bate à porta. Nesse sentido, pode-se pensar que o *ethos* de classe, a herança cultural, as necessidades e responsabilidades que advêm com a iminência da maioridade são importantes fatores causais de seu sofrimento mental.

Além disso, é notório que a realidade desse aluno é demasiadamente diferente da realidade de um aluno cuja herança cultural e o *ethos* de classe lhe proporcionam uma relação de proximidade com a educação escolar. Sem contar que os alunos com acúmulo de capital cultural – que herdaram as boas experiências dos pais com a escola – terão, na escola, o caminho para ascensão e poderão se dedicar inteiramente a ela. A seguir, outro trecho do relato anterior:

Temos uma professora de matemática, ela nos sobrecarregou de matérias de Enem, para ter uma noção, explicou potência, geometria analítica (o mais

difícil e que ela menos fez questão de nos ajudar) e ainda passou fórmulas em menos de 20 minutos nas aulas que teve, sem contar os exercícios para serem entregues na mesma data com 10 a 15 minutos para fazer. Com isso, tenho o ensino médio agora como uma enorme responsabilidade e angústia por ser meu último ano. Como impacto, um trabalho melhor, pois algumas pessoas da minha família não se formaram e eu pude ver o quanto isso atrapalha/faz falta na vida como adulto. Quero ter dinheiro, o suficiente para viver e não apenas sobreviver. Mesmo com tanta dificuldade, sigo realmente dando o meu melhor, mesmo que, muitas vezes eu acabo me desgastando mentalmente e fisicamente também. (5.DPM3)

Como se pode notar, a falta de suporte adequado, o acúmulo de tarefas e a pressão escolar – como, por exemplo, no trecho sobre a professora de Matemática em relação ao conteúdo do Enem – exigem um esforço extra para que as expectativas escolares sejam cumpridas. Além disso, a experiência cotidiana com a realidade financeira de seus familiares que não concluíram os estudos e a crença no Ensino Médio como essencial para sua própria vida financeira futura são fatores que intensificam o sofrimento mental.

Manifestamente, como se pode constatar, o aluno deposita na escola a esperança de viver dignamente e não apenas sobreviver. Entretanto, ao mesmo tempo, mantém uma relação de desconforto constante, causada pela dificuldade de se relacionar com a instituição sobre a qual deposita sua esperança – isto é, a esperança de não sofrer como alguns de seus familiares. Porém, nessa relação com o ambiente escolar, são-lhe ocultados os mecanismos causais que contribuem para suas angústias e dificuldades. Segundo Nogueira e Nogueira (2002, p.31), “a escola valorizaria um modo de relação com o saber e a cultura que apenas os filhos das classes dominantes, dado o seu processo de socialização familiar, poderiam exhibir. (...) a valorização da desenvoltura intelectual que, por definição, não poderiam ser adquiridos exclusivamente pela aprendizagem escolar”.

Esses dilemas e angústias manifestados no relato anterior, outrossim, também são observados no próximo relato, igualmente de um estudante do terceiro ano do Ensino Médio:

O ensino médio para mim são os três anos mais desafiadores entre os 13 anos que estudei, é você enfrentar pessoas da sua idade (adolescentes mesmo) começar a se preparar para o vestibular, Enem, querendo ou não conhecemos novas pessoas, novos sentimentos. O ensino médio ao mesmo tempo que se você formar e ganhar seu diploma, te trará ansiedade, “que curso fazer na faculdade”. “Será que é isso?”. “Esse ano tá difícil, e se eu não passar?” e entre mil e outras perguntas que se passam na mente. Eu estou no 3º ano do ensino médio, vim na metade do segundo obrigada e nesse ano vim pra manhã, então está sendo frustrante por conta de até hoje não ter me sentido bem e nem me adaptado, também em questão de amizade pois a adaptação é importante na vida de qualquer um. O impacto que eu espero é conseguir concluir sem desistir, que eu consiga meu diploma e que eu leve algo de bom. (48.SPM3)

O estudante ressalta a ansiedade relacionada às expectativas futuras, como a escolha do curso universitário, o medo de não ser aprovado, a dificuldade em fazer novas amizades e a falta de adaptação ao ambiente escolar, que, segundo ele, contribuem para a sensação de frustração e isolamento. Além disso, a interação com novas pessoas e, talvez, as inevitáveis comparações também agravam as aflições. Em determinado momento, o aluno revela frequentar a escola contra sua vontade. É possível que a falta de identificação com os valores transmitidos pela instituição seja uma das causas da ansiedade, da incerteza e da pressão para o cumprimento das expectativas impostas.

Ambos os relatos refletem não apenas a presença do sofrimento mental, mas também as circunstâncias educacionais que contribuem para sua intensificação. Eles descrevem um ambiente educacional repleto de pressões e expectativas, no qual a ansiedade mantém-se constante. A pressão por rendimento escolar, a sobrecarga de

responsabilidades e a falta de apoio adequado criam um ciclo que impacta negativamente a saúde mental e, conseqüentemente, a dinâmica geral dos estudantes.

Tudo isso leva os alunos a questionarem suas escolhas e seus próprios valores, que, como visto anteriormente, são, em grande medida, forjados pela classe à qual pertencem. Assim, o Ensino Médio, ao mesmo tempo em que representa uma etapa crucial na formação educacional e na futura posição social que o estudante ocupará, também se torna um campo de luta simbólica, no qual os alunos enfrentam desafios que afetam profundamente tanto o desempenho escolar quanto a saúde mental.

Considerações Finais

Este trabalho se propôs a analisar o conceito bourdieusiano de violência simbólica e demonstrar sua possível relação com o sofrimento mental dos alunos do Ensino Médio em escolas públicas. Para isso, foram delimitados os objetivos de examinar os conceitos de arbitrário cultural, capital cultural e ethos de classe. Descortinou-se que a imposição da cultura da classe dominante como superior e universal, por meio da inculcação de valores, crenças e comportamentos, perpetua as desigualdades sociais e econômicas, tornando a escola um espaço de reprodução e legitimação das estruturas de dominação.

Observou-se, também, que, no contexto específico do Ensino Médio em escolas públicas, a violência simbólica se manifesta de forma agravada, contribuindo para o sofrimento mental dos alunos. A falta de identificação com a cultura escolar, a sobrecarga de atividades, a pressão por rendimento e a desigualdade de oportunidades são fatores que intensificam a ansiedade e a angústia dos estudantes,

especialmente daqueles provenientes das classes trabalhadoras. Por outro lado, o ethos de classe, construído a partir das experiências e heranças culturais, influencia diretamente a relação dos alunos com a educação escolar, gerando expectativas e comportamentos diferenciados. Assim, enquanto os alunos com maior capital cultural tendem a se sobressair no ambiente escolar, os alunos das classes trabalhadoras enfrentam dificuldades e sentem-se deslocados, o que contribui para o agravamento de seu sofrimento mental.

Vale destacar que este trabalho não tem como propósito apenas lançar críticas às instituições escolares. Tais instituições são essenciais para a promoção dos direitos indispensáveis à dignidade humana, mas, para isso, é imprescindível atentar-se para o problema estrutural das desigualdades na obtenção do conhecimento oferecido no ambiente escolar.

A violência simbólica que, como explica Bourdieu, se sustenta por meio de um caráter oculto e, por isso, é desconhecida não apenas por muitos alunos das classes dominante e trabalhadora, mas também por diversos professores e gestores de políticas educacionais, é um fenômeno complexo e multifacetado, que exige uma reflexão crítica e ações concretas que busquem promover uma educação mais justa e igualitária, capaz de garantir o bem-estar e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

Como vimos, a escola, sozinha, não é capaz de proporcionar aos estudantes das classes trabalhadoras os aparatos necessários para a recepção plena e efetiva do conteúdo cultural ofertado por ela. Por isso, ao levantar tais reflexões, pretende-se conscientizar professores, alunos e instituições responsáveis por garantir o direito à educação de que é preciso promover planos e práticas educacionais que valorizem a diversidade cultural e, para além dos muros das escolas, combatam a

segregação explícita ou velada, materializando o acesso igualitário aos conhecimentos e aos aparatos necessários para efetivamente adquiri-los.

Referências

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3 ed. Trad. Francisco Alves. Rio de Janeiro, 1982.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (org.). 9. ed. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 39-64
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (org.). 9. ed. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 71-79
- FREITAS MELO, E. C.; MORATO FERNANDES, N. A. **A sociologia da educação de Bourdieu e a pobreza** : aportes na análise das desigualdades educacionais. Revista Triângulo, Uberaba - MG, v. 15, n. 2, p. 57-68, 2022. DOI: 10.18554/rt.v15i2.6236. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revista-triangulo/article/view/6236>. Acesso em: 17 abr. 2024.
- NOGUEIRA, Cláudio. M. M.; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu**: Limites e contribuições. Educação e Sociedade, ano XXIII, nº 78, Abril/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>. Acesso em 18 Ago. 2024.

5

ENSINO MÉDIO: QUAL A UTILIDADE DISSO PARA MINHA VIDA?

Israel Alessandro Victorino de Souza Silva

Este capítulo apresenta uma análise sobre o Ensino Médio no Brasil, fundamentada em pesquisa desenvolvida pelos residentes pedagógicos do Núcleo de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A investigação buscou compreender como estudantes de escolas públicas concebem o Ensino Médio e quais expectativas eles depositam nessa etapa da educação. Utilizando métodos qualitativos e referenciais legais, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o capítulo discute perspectivas e críticas ao modelo vigente, considerando o impacto das políticas educacionais e as desigualdades estruturais existentes no sistema de ensino.

O Ensino Médio brasileiro é recorrentemente debatido, pois sua finalidade e eficácia permanecem em questionamento. Neste capítulo, examinam-se as percepções dos estudantes sobre essa etapa, à luz de três dimensões principais: (1) a preparação para o mercado de trabalho e/ou o ingresso no ensino superior; (2) o desenvolvimento da cidadania e das competências para a vida em sociedade; e (3) a sensação de inutilidade atribuída ao Ensino Médio.

Como funciona a educação no Brasil?

A educação no Brasil é organizada em Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior. A

LDB 9.394/1996 estabelece que o objetivo da Educação Básica é o desenvolvimento integral da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e para o trabalho. Assim, o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, é obrigatório e atende, em geral, estudantes de 15 a 17 anos.

A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito social fundamental, cabendo ao Estado oferecer políticas públicas que promovam o acesso e a permanência dos estudantes. A legislação também garante direitos específicos, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltado a pessoas com deficiência, e a gratuidade do Ensino Médio em instituições públicas. Na prática, a execução dessas políticas enfrenta entraves como falta de recursos e infraestrutura limitada em muitas regiões do país.

O Ensino Médio tem como referência o tripé educacional previsto no artigo 205 da Constituição: (a) desenvolvimento integral da pessoa, (b) preparação para o exercício da cidadania e (c) qualificação para o trabalho. A BNCC complementa essa estrutura ao propor competências gerais e específicas, distribuídas em quatro grandes áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Embora tal ordenamento legal forneça bases sólidas, persistem desafios relacionados à precarização das condições de ensino, à disparidade entre escolas públicas e privadas e à priorização de conteúdos voltados ao ENEM em detrimento de uma formação integral.

O que é o Tripé Educacional e sua relevância para o Ensino Médio?

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida em colaboração com a sociedade. Esse dispositivo legal estabelece três

objetivos fundamentais, frequentemente denominados de “tripé educacional”:

1. Desenvolvimento integral da pessoa.
2. Preparação para o exercício da cidadania.
3. Qualificação para o trabalho.

A LDB 9.394/1996 especifica que o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, deve consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, além de preparar para o trabalho e para a cidadania, adequando-se às demandas do mundo contemporâneo. A BNCC propõe diretrizes curriculares que buscam articular teoria e prática, incentivando o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas. Ademais, a organização federativa brasileira — na qual União, estados e municípios dividem responsabilidades — impacta diretamente o financiamento e a gestão das políticas educacionais.

Apesar das referências normativas, o Ensino Médio enfrenta dificuldades que comprometem a implementação dos princípios constitucionais, seja devido a desequilíbrios regionais, seja por barreiras de ordem socioeconômica. Problemas como infraestrutura insuficiente, desvalorização docente e enfoque restrito na preparação para o ENEM são frequentemente apontados por estudantes, professores e pesquisadores como entraves ao cumprimento efetivo dos objetivos previstos em lei.

Perspectivas dos estudantes: qual a utilidade do Ensino Médio?

Para ilustrar a diversidade de percepções acerca do Ensino Médio, apresentam-se trechos selecionados de três estudantes, entre os 70

entrevistados na pesquisa do Núcleo de Filosofia do Programa de Residência Pedagógica em 2024. As falas se enquadram em três categorias-chave: preparação para o trabalho, preparação para a vida adulta e inutilidade percebida.

a) Resposta da/do Estudante: “Para mim o ensino médio é uma das fases mais importantes porque é um complemento do estudo do ensino fundamental, sem contar que ele pode ajuda muito na vida profissional futuramente, que seja para ter um bom currículo ou para tentar ir para uma faculdade. Eu estou no 1º ano e comecei essa fase agora, porém vejo que me traz muitos benefícios, e o conhecimento que vou adquirir aqui no ensino médio levarei pra vida toda.” (4.DPM1)

Categorias: expectativa de fortalecimento do currículo profissional, acesso ao ensino superior, relevância duradoura do conhecimento.

Análise: A resposta reflete uma visão otimista, enfatizando o papel instrumental do Ensino Médio na capacitação profissional e na preparação para etapas posteriores de formação. O estudante considera essa etapa como uma continuação fundamental do Ensino Fundamental, útil para a vida pessoal e acadêmica.

b) Resposta da/do Estudante: “Para mim, o ensino médio era para ser uma formação para a vida adulta, mas eu não vejo isso. O ensino médio se tornou uma preparação para o Enem. (...) Eu queria que o ensino médio me ensinasse um pouco sobre a vida também, não me fazer um robô estudioso que só se importa com uma prova.” (12.GPS2)

Categorias: desvio de finalidade (foco excessivo no ENEM), ausência de formação integral, crítica ao caráter mecanizado do ensino.

Análise: Esta percepção exprime frustração com o modelo atual, centrado em resultados de provas e pouco preocupado em promover reflexões sobre a vida adulta. O estudante aponta falta de alinhamento entre a proposta normativa e a prática cotidiana, reforçando a ideia de alienação gerada pelo foco exclusivo em avaliações padronizadas.

c) Resposta da/do Estudante: “Um purgatório, preparação para lidar com animais ‘racionais’. Ensino médio é o meio do ensino, antes do superior e depois do fundamental. (...) Me preparar para o ensino superior e a vida adulta.” (32.MEPA3)

Categorias: Ensino Médio como espaço de transição, percepção pessimista (“purgatório”), relevância relativa para o futuro acadêmico e profissional.

Análise: Embora adote uma metáfora negativa, a fala reconhece o caráter de transição para o ensino superior e a vida adulta. O uso da palavra “purgatório” indica uma percepção de desconforto e crítica às limitações estruturais e pedagógicas vivenciadas no ambiente escolar.

À luz dos documentos normativos (Constituição Federal, LDB, BNCC), o Ensino Médio deve promover o desenvolvimento integral, ampliar a formação cidadã e qualificar para o trabalho. Entretanto, a prática frequentemente diverge dessas finalidades, conforme as falas dos estudantes evidenciam. A ênfase excessiva no ENEM e a carência de abordagem interdisciplinar reforçam a impressão de que há um desvio de propósito em relação aos objetivos propostos para a Educação Básica.

A pesquisa realizada em 2024 identificou fatores que contribuem para a visão negativa do Ensino Médio, incluindo currículo desatualizado, políticas públicas que fragilizam o ensino público, e condições de trabalho pouco estimulantes para os docentes (Praxedes,

2020; Freitas, 2028). As escolas públicas, frequentemente, dispõem de recursos limitados e enfrentam desigualdades regionais. Esse quadro afeta a motivação dos estudantes e o desenvolvimento das competências estabelecidas pelos referenciais legais.

A análise de Luciana Praxedes (2020): políticas educacionais e o Ensino Médio

A tese de Luciana Praxedes reconstrói, por meio de um modelo de pesquisa exegético, as estratégias liberais da política educacional durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). As transformações na legislação educacional desse período não se restringiram à Educação Básica, mas também tiveram impactos no Ensino Superior e na formação docente. Alguns pontos-chave abordados por Praxedes incluem:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que atribuiu responsabilidades específicas para a União, os estados e os municípios na oferta de distintos níveis de ensino.
- Emenda Constitucional nº 14 de 1996, que detalhou esse compartilhamento de funções.
- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), inicialmente focado apenas na educação fundamental.
- Criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao final da Educação Básica.

Segundo Praxedes (2020), essas reformas sustentaram valores do liberalismo ao fomentar a descentralização de responsabilidades do Estado e estimular a presença de agentes privados, especialmente na oferta de cursos superiores e em parcerias voltadas à educação especial. A autora observa que tais políticas buscaram manter a lógica do capital,

concebendo a educação como instrumento voltado à formação de mão de obra e à competitividade no mercado de trabalho. O mérito individual e o lucro tornam-se centrais para a justificação das mudanças, ao mesmo tempo em que persistem esforços para a “erradicação” de problemas estruturais, como o trabalho infantil (exemplificado pelo PETI) e a expansão dos programas de combate à evasão escolar.

Neste aspecto, quando considerado o primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2006), alguns programas e políticas iniciados no governo FHC foram mantidos e ampliados:

- Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), voltados para a manutenção da qualidade e padronização dos recursos nas escolas.
- Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que descentraliza recursos financeiros para melhoria da infraestrutura escolar.
- Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), de apoio financeiro para garantir transporte aos estudantes em áreas rurais.
- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), mantido e ampliado para combater o trabalho infantil em diversas regiões do país.

Já no segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2007–2010), temos os seguintes programas e políticas:

- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado em 2011 (após o segundo mandato de Lula), mas alinhado ao propósito de ampliar cursos técnicos e qualificação profissional.
- Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), voltado para a expansão e melhoria do ensino superior público.
- Fortalecimento do Bolsa Família, relacionando transferência de renda à frequência escolar.
- Expansão do Programa Universidade para Todos (ProUni), ampliando vagas e bolsas para estudantes de baixa renda em instituições privadas.

Vale destacar o Plano Nacional de Educação (PNE) do governo Dilma Rousseff. O PNE elaborado durante o governo Dilma Rousseff deu sequência a diversos programas anteriores, mas intensificou parcerias público-privadas e buscou maior foco em tecnologia, ciência, indústrias e o fortalecimento do sistema “S”. O objetivo declarado era a expansão e melhoria da qualidade da educação, com destaque para as metas de acesso e inclusão, embora a lógica de competitividade e a permanência de estruturas ligadas ao capital continuassem a orientar as ações governamentais.

De acordo com Praxedes (2020), o governo Lula produziu uma imagem progressista, embora tenha mantido políticas econômicas essencialmente alinhadas ao sistema capitalista, apostando em conciliações e na ampliação da capacidade de consumo de parcelas da população. Esse processo implicou a continuidade de mecanismos que privilegiam a participação privada na educação em diversos níveis, inclusive na educação especial, por meio da aquisição de materiais e serviços.

Considerações Finais

As respostas coletadas na pesquisa indicam que, apesar de o Ensino Médio possuir objetivos teóricos abrangentes — alinhados com a LDB e a BNCC —, sua implementação enfrenta entraves que reduzem sua eficácia. O distanciamento entre as metas normativas (desenvolvimento integral, formação cidadã e qualificação profissional) e a prática escolar gera insatisfação entre os estudantes. Muitos apontam a desarticulação entre a formação proposta pela legislação e a realidade vivenciada em sala de aula, marcada por pressões em torno do ENEM, infraestrutura limitada e pouco incentivo à reflexão crítica.

O panorama histórico apresentado pela análise de Luciana Praxedes mostra que as políticas educacionais adotadas desde o governo FHC até o governo Dilma Rousseff, embora apresentem variações de ênfase e estratégia, permanecem submetidas a uma lógica de conciliação de interesses e de expansão das parcerias entre o setor público e o privado. Essa perspectiva reforça a educação como um instrumento de manutenção do sistema capitalista, por meio da formação de mão de obra e da reprodução de valores liberais.

Superar tais desafios requer a revisão de políticas públicas, o investimento na formação continuada de professores e a promoção de uma maior integração entre currículo e experiências concretas dos estudantes. A efetivação dos princípios constitucionais de igualdade de oportunidades, pluralidade pedagógica e qualidade na educação demanda ações planejadas e coletivas de todos os envolvidos — Estado, comunidade escolar e sociedade civil. Somente assim o Ensino Médio poderá cumprir o que a LDB e a BNCC propõem, aproximando a prática dos objetivos descritos em lei e respondendo às expectativas dos próprios alunos.

Referências

- BOITO JR., Armando. **O legado dos governos do PT**. In: MARINGONI, Gilberto & MEDEIROS, Juliano (orgs.). *Cinco mil dias – o Brasil na era do lulismo*. 1. ed. São Paulo: Boitempo / Fundação Lauro Campos, 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 abr. 2024.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 28 abr. 2024.

FILHO, Osterne Maia; OLIVEIRA, Daniele Kelly; CARMO, Maurilene do; MORAES, Betânea. **O empresariamento da educação: uma análise da reforma educacional da década de 1990**. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; e SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. *O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação – nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PRAXEDES, Luciana Amaral. **A POLÍTICA EDUCACIONAL SOB O GOVERNO DO PT: perpetuação da dominação do trabalho pelo capital**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2020. 202p.

6

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O MODELO SELETIVO DE PROVA PARA A ENTRADA NAS UNIVERSIDADES

Sylson Henrique Maciel

Um debate interessante a ser feito, no contexto da educação brasileira, diz respeito à forma de seleção para entrada nas universidades, principalmente no que se refere às instituições públicas. Nesse sentido, é importante discutir se modelos como o vestibular tradicional ou o Enem têm contribuído para a melhoria da qualidade da educação no país ou, ao contrário, se esses modelos têm gerado um declínio na qualidade educacional. Além disso, esse sistema de seleção, totalmente excludente, tem pautado os ensinamentos no ensino básico, e é crucial debater se tal modelo não tem também engessado as práticas docentes e limitado o aprendizado dos alunos.

Um segundo ponto a se considerar sobre essa questão é o seu caráter específico de classe, ou seja, se a transição do modelo tradicional do vestibular para o Enem ampliou o acesso das camadas mais pobres da população ao ensino superior ou se, na verdade, beneficiou aqueles que já possuíam um considerável poder aquisitivo, em meio às facilidades que uma prova unificada permite a essas pessoas.

Levando em conta esses questionamentos e analisando as respostas dos alunos sobre o que pensam a respeito do Ensino Médio, este capítulo foi concebido com o propósito de fomentar debates acerca da temática das provas seletivas para o ensino superior. Assim, independentemente de as posições tomadas serem favoráveis ou desfavoráveis ao que aqui será tratado, é sempre melhor que as

reflexões sejam ao menos iniciadas, pois algum tipo de questionamento é preferível à ausência de questionamento.

Nas respostas de alguns estudantes, percebe-se uma preocupação com a entrada nas universidades e uma apreensão geral sobre o futuro. Nesse sentido, é interessante discutir o porquê de um processo tão excludente como o vestibular ou o Enem ainda ser o parâmetro para que alunos que concluem o Ensino Médio ingressem nas universidades.

Em um primeiro momento, é importante pontuar que o surgimento do vestibular no Brasil, segundo Barros (2014, p. 1067), ocorreu em 5 de outubro de 1911, por meio do Decreto nº 8.659. A prova tinha como premissa investigar os conhecimentos e a "cultura mental" dos testados, promovendo uma seleção entre os que pretendiam cursar o ensino superior. Tendo isso em conta, a prova nasceu com um viés excludente, alicerçada em argumentos frágeis que mascaravam seu real objetivo, o qual era garantir acesso ao ensino superior a uma ínfima minoria.

Trazendo para a contemporaneidade, ocorre uma mudança nos processos seletivos, e o antigo vestibular, nos moldes tradicionais, dá lugar ao Enem. É importante contextualizar que, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996), abriu-se a possibilidade para que os processos seletivos no país fossem diversificados (Barros, 2014, p. 1071). Dois anos após esse período, surge o que se conhece como Exame Nacional do Ensino Médio, popularmente chamado de Enem.

A avaliação, em um primeiro momento, tinha como intuito testar os conhecimentos dos alunos do Ensino Médio do Brasil para assegurar uma espécie de controle de qualidade sobre o que se ensinava nas instituições de ensino em território nacional. No entanto, o que inicialmente seria apenas uma forma de verificar a qualidade do ensino tornou-se a principal forma de acesso ao ensino superior em todo o país.

Em 2010, o Enem passa a ser aceito nacionalmente como uma prova única de acesso às diversas instituições federais de ensino. Barros salienta que: “Por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), ferramenta online que cruza os dados das vagas nas instituições de ensino com as notas dos alunos no Enem, é possível, por meio de apenas uma inscrição, pleitear vagas em instituições públicas de todo o país” (Barros, 2014, p. 1079).

A ideia, inicialmente interessante, de garantir, com apenas uma avaliação, o acesso às principais universidades brasileiras, sem a necessidade de múltiplas inscrições e deslocamentos para diversos locais de prova, operou, dialeticamente, de forma contrária ao pretendido. Dessa maneira, o que parecia ampliar o acesso, especialmente das camadas populares à universidade, acabou se tornando uma forma de exclusão. Com um sistema unificado, os alunos mais bem preparados de diversos estados e cidades — ou seja, aqueles que tinham acesso aos cursinhos preparatórios mais caros — passaram a competir em "vestibulares" de todo o Brasil, não mais apenas no local onde residiam. Essa dinâmica fez com que o caminho de chegada aos cursos superiores fosse facilitado apenas para aqueles com maior renda. Ainda de acordo com este autor:

A mobilidade acadêmica é uma das bandeiras do Enem. Essa “mobilidade” está no fato do estudante poder escolher até duas opções de curso entre as vagas ofertadas pelas instituições participantes do Sisu. Porém, o que é mostrado como uma grande “revolução” no ensino superior brasileiro, na prática, revela uma situação ainda mais agressiva e desigual. Os melhores alunos de todos os estados irão para as melhores universidades do país, restando para os demais, cursos distantes de casa ou fora de sua preferência. Muitos deles, mesmo aprovados, nem irão para a universidade. (BARROS, p 1082, 2014)

Retornando aos relatos dos alunos, percebe-se, por meio destes, uma grande preocupação dos discentes em relação à necessidade de se submeterem à lógica do vestibular/Enem.

Foi solicitado aos estudantes que escrevessem sobre o que pensavam a respeito do Ensino Médio, e é possível observar, no relato de um desses alunos, uma reclamação quanto ao fato de os anos vividos na última etapa do ensino regular servirem apenas para prepará-lo para uma prova. O aluno responde o seguinte: “Acho que deveria ser algo para nos preparar pra vida, mas, infelizmente, só nos prepara para fazer uma prova, sendo que nem sabem se todos têm interesse em fazer. Eu mesmo não pretendo fazer e vejo que não vale usar quase nada do que aprendo pra vida, pois a maior parte do ensino é destinada à prova ‘Enem’.” 52. SPM3

O depoimento acima não é único. Outra aluna expressa a mesma apreensão em relação à necessidade de realizar uma prova seletiva. Ela expõe o próprio pensamento da seguinte maneira: “O Ensino Médio, para mim, são os três anos mais desafiadores entre os 13 anos que estudei. É você enfrentar pessoas da sua idade (adolescentes mesmo), começar a se preparar para o vestibular, Enem, querendo ou não. Conhecemos novas pessoas, novos sentimentos. O Ensino Médio, ao mesmo tempo que, ao formar e ganhar seu diploma, te traz ansiedade: ‘Que curso fazer na faculdade?’ ‘Será que é isso?’ ‘Esse ano tá difícil, e se eu não passar?’ E entre mil outras perguntas que se passam na mente. Eu estou no terceiro ano do Ensino Médio, vim na metade do segundo obrigada e, neste ano, vim para o turno da manhã. Está sendo frustrante, pois, até hoje, não me senti bem e nem me adaptei, também em questão de amizade, já que a adaptação é importante na vida de qualquer um. O impacto que espero é conseguir concluir sem desistir, que eu consiga meu diploma e que eu leve algo de bom.” 48. SPM3

Há também o relato de mais uma estudante, no qual ela afirma: “Para mim, o Ensino Médio é uma preparação para a nossa vida, pois ele irá nos auxiliar a escolher nossos futuros e nos ensinar matérias para que consigamos passar em vestibulares e concursos. Eu espero que, com ele, eu aprenda mais coisas e seja ainda mais dedicada.” 53. SPM3

Com os relatos apresentados, percebe-se que é recorrente entre os alunos uma inquietação em relação ao que se entende por prova seletiva e à acessibilidade ao ensino superior no país.

Diante disso, surge a reflexão acerca da necessidade de tais avaliações e de seu caráter elitista e excludente. Da mesma forma, é importante questionar se esse *modus operandi*, que domina a educação nos dias atuais — essa necessidade de preparação para o vestibular/Enem —, tem realmente contribuído para a melhoria da qualidade do ensino. Afinal, todo o sistema educacional brasileiro, do ensino fundamental ao médio, está pautado por uma lógica utilitarista: a de treinar os discentes para as chamadas avaliações.

Como pontua Barros em relação às provas seletivas:

Se por um lado, essa modalidade de ingresso dita o foco dos currículos dos Ensinos Fundamental e Médio, por outro acaba, de certa forma, desprezando o histórico do aluno. Por vezes, encontramos histórias de estudantes que conseguiram boas notas durante toda a sua trajetória escolar e acabaram não conseguindo uma vaga nas universidades, porque no dia da prova ficaram nervosos. Dessa forma, eles se viram obrigados a esperar, às vezes, até por mais de um ano para conseguirem a tão sonhada aprovação. Ressalte-se também que o vestibular potencializa as expectativas familiares, o que deixa o jovem ainda mais ansioso. Sem dúvida, esse alto nível de estresse afeta sua autoestima, tornando o processo de seleção bastante penoso. (Barros, 2014, p. 1066)

É importante refletir se há, de fato, necessidade de, em um país tão desigual como o Brasil, fruto da mais brutal luta de classes, existirem provas seletivas para que o aluno que conclui o Ensino Médio, ou mesmo

outro perfil de estudante, tenha acesso à universidade. Já é hora de superar essa etapa de atraso, tanto educacional quanto civilizatório, e garantir à maior parte da população interessada o ingresso nas universidades, uma vez que o principal parâmetro para medir a entrada ou não de determinado estudante em um curso superior deveria ser o interesse dele pelo curso desejado.

Quanto aos que argumentam de forma contrária a essa proposta, alegando que as vagas são limitadas, ou aos que afirmam que tal proposição seria inviável em termos de aplicabilidade, basta observar um exemplo presente na América do Sul: o da Argentina. O país extinguiu o vestibular, permitindo que qualquer pessoa interessada em se inscrever em um curso superior possa fazê-lo, desde que realize um teste de aptidão no idioma nativo. Inclusive, de acordo com Barbon (2024), é cada vez mais recorrente a ida de brasileiros às universidades argentinas, especialmente para cursar medicina.

No que diz respeito à quantidade limitada de vagas, o problema no Brasil poderia ser resolvido com a ampliação do número de universidades e institutos federais, assim como com a estatização das instituições privadas que sobrevivem de recursos públicos. Segundo dados da RBA (2017), apenas em 2014, foram repassados ao ensino privado no país 14 bilhões de reais provenientes de dinheiro público. Dessa forma, considerando que esses recursos são utilizados para o enriquecimento privado de alguns poucos, seria mais justo destiná-los à ampliação do acesso à educação para muitos brasileiros, o que representaria um avanço civilizatório significativo. Além disso, se algumas instituições privadas já operam sendo financiadas por dinheiro público, nada mais razoável do que transformá-las em órgãos públicos acessíveis a toda a população.

O exemplo da empresa Kroton/Cogna pode servir como referência nesse sentido. De acordo com Almeida (2022, p. 57), o grupo surgiu durante o período da ditadura militar, no ano de 1966, como um cursinho pré-vestibular chamado Pitágoras. Em razão dos interesses dos militares da época em fortalecer o ensino privado em detrimento do ensino público, o grupo foi amplamente beneficiado por políticas governamentais de incentivos, o que possibilitou, em um primeiro momento, o crescimento dessa instituição particular com o uso de verbas públicas.

Almeida pontua a esse respeito que:

Além de encontrarem um cenário extremamente favorável de expansão e privatização, e de serem beneficiados por desonerações tributárias (isenções e imunidades tributárias), já caracterizando o uso do fundo público na ampliação do setor, os empresários da educação ainda foram beneficiados pela revisão do Plano Nacional de Educação 34 (1965). Essa revisão possibilitou que fosse destinado 5% do Fundo Nacional de Ensino Superior a estabelecimentos particulares de terceiro grau, ou seja, financiou instituições privadas com fundo público. Do outro lado, o Estado reduzia investimentos nas instituições públicas e esse plano possibilitou o redimensionamento do setor, contribuindo na transformação de colégios e cursinhos em faculdades, e impulsionou a criação de novas Instituições de Ensino Superior (IES), além da abertura de novos cursos nas IES que já estavam em funcionamento. (Almeida, 2022, p.60)

Somado a esse início promissor, com as benesses do Estado, o grupo foi novamente beneficiado com auxílios, utilizando programas do governo, como o FIES e o ProUni, para garantir o crescimento da marca e consolidar-se no ramo da educação particular no país.

De acordo com relatórios da própria empresa, datados de 2011, foi graças ao FIES que houve uma expansão significativa do número de alunos nas instituições de ensino superior do grupo Kroton/Cogna:

Analisando somente o segmento de graduação presencial, o crescimento foi de 43% no número de entrantes. Temos convicção de que um dos grandes

responsáveis por esse desempenho é a evolução do Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior (FIES), já que somos reconhecidos como um dos principais operadores do programa desde o seu início. Em março, 33,2% da nossa base (37 mil alunos) assinaram contratos do FIES, sendo que sua relevância, durante os processos de captação vem apresentando um crescimento contínuo chegando a 43% neste início de ano, em comparação com 14% no mesmo período de 2011 (Kroton, 2011, p. 2).

Desse modo, o governo federal, ao garantir a entrada de novos alunos em instituições de ensino particular, assim como ao assumir a dívida de tais estudantes em caso de impossibilidade de pagamento, assegurou a estabilidade financeira do grupo Kroton/Cogna, o que propiciou um crescimento econômico vertiginoso.

Já com o ProUni, o benefício às IES privadas era duplo, pois o FIES podia, à época, ser atrelado a outros programas governamentais. De acordo com Almeida (2022, p. 72), os alunos que detinham 50% de bolsa pelo ProUni podiam financiar os outros 50% com o FIES. Além disso, o ProUni ainda permitia isenção tributária às instituições privadas participantes do programa. Com isso, o grupo Kroton/Cogna foi amplamente beneficiado e, pela via do dinheiro público, consolidou-se no cenário nacional como uma grande empresa, quase monopolizando o setor educacional. Para se ter uma ideia do poder econômico do grupo, segundo o G1 (2018), a empresa teve, apenas em 2017, um lucro de 2,23 bilhões de reais e, já em 2023, de acordo com Rizério (2023), obteve um lucro de 1,386 bilhão de reais.

Outro ponto a se considerar a respeito do grupo educacional diz respeito ao PNLD (Plano Nacional do Livro Didático). A empresa fornece material didático para o programa e, segundo o G1 (2018), atendia 33 milhões de alunos da rede pública em 2018 por meio desse fornecimento. O repasse dos valores para a compra dos livros é feito pelo governo federal. De acordo com Audi (2024), foram gastos, no ano

de 2023, 1,5 bilhão de reais com o programa. O montante é disputado ferrenhamente entre as editoras concorrentes, dentre elas a Saber, que faz parte do grupo Kroton/Cogna, e não são incomuns as tentativas de fraudar as leis do programa para captar valores cada vez maiores de dinheiro público, como aponta Audi (2024).

No capitalismo, o poder econômico frequentemente se transforma em poder político. No caso da Kroton/Cogna, um dos sócios fundadores da empresa, na época de cursinho pré-vestibular, tornou-se uma figura importante da política mineira. A respeito disso diz:

Ademais, é importante destacar a influência de um dos sócio-fundadores da Pitágoras, Walfrido Mares Guia. Mares Guias foi secretário da Reforma Administrativa e Desburocratização (1985-1986) na primeira gestão do governo de Minas Gerais, de Hélió Garcia. Posteriormente foi Secretário de Educação, já na segunda gestão de Hélió Garcia (1991-1994). Durante o governo de Eduardo Azeredo (1995-1998), foi vice-governador e vale ressaltar que enquanto era vice-governador, seu irmão, João Batista dos Mares Guia, assumiu a função de Secretário da Educação. (Almeida, 2022, p. 58)

Com isso, ele passa a defender, na esfera pública, os interesses privados de sua própria empresa e a propagar o ideário neoliberal na gestão da educação. O Estado, então, é visto como ineficiente e incapaz, cabendo à iniciativa privada o salvacionismo da gestão dos recursos.

A apresentação a ser feita aqui é focada inteiramente em uma experiência vivida em Minas Gerais, a partir de 15 de março de 1991, quando começou a chamada Reforma Educacional do Estado. Na época, o governador era o Dr. Hélió Garcia. Fui secretário de Educação durante praticamente quatro anos. Na sucessão, o Dr. Eduardo Azeredo convidou-me para o cargo de vice-governador. Ganha a eleição, portanto foi mantido, por quase sete anos consecutivos, o programa e, praticamente, a mesma equipe.

Quando a mudança começou, em 1991, vivia-se o momento do conceito de que o Estado era incapaz e não dava conta do recado. Mexia com tudo e fazia quase tudo mal ou mais ou menos mal. Poucas vezes fazia bem. Havia até os que chamavam o Estado de pato. O pato é o único animal que nada, voa e anda. Mas ele nada mal, voa mal e anda mal, comparado com os outros que

apenas andam, voam ou nadam. O Estado mexe um pouco com tudo, mas não tem eficácia (Mares Guia, 1999, p. 54, *apud* Almeida, 2022, p. 59).

Levando em conta as questões apresentadas, o fim do vestibular/Enem não ocorre porque esse sistema educacional excludente é muito rentável às instituições privadas de ensino e aos cursinhos pré-vestibulares. Não por acaso, dois gigantes do setor de educação privada no país surgiram como cursinhos pré-vestibulares. De acordo com Almeida (2022, p. 61), a UNIP (Universidade Paulista) também deriva de um cursinho pré-vestibular. Desse modo, há um mercado da educação privada no país que é gigantesco, e os donos de tais instituições não permitem que suas receitas, por vezes bilionárias, sejam alteradas. Como poder econômico muitas vezes se traduz em poder político, a educação privada no país é um grande entrave para que o fim dos vestibulares/Enem seja de fato levado adiante. Há que se pensar, portanto, que, como “A política de educação é também resultado de interesses dominantes, pensada por quem detém o poder estatal e pela burguesia” (Araújo, 2017, p. 4), o fim do vestibular/Enem esbarra em uma questão econômica e política. Há uma escolha muito clara por parte dos gestores do sistema capitalista brasileiro de que essa forma desigual de seletividade continue como está. Do contrário, tudo já teria se alterado, e o Brasil estaria, tal como a Argentina, sem provas seletivas para o acesso ao ensino superior.

Somado a isso, há toda uma lógica meritocrática difundida socialmente que faz com que tudo permaneça como está. De acordo com Marx e Engels (2009, p. 67): “As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante.” Desse modo, a classe trabalhadora brasileira é ideologicamente condicionada a pensar pela ótica da classe dominante.

Ela tende a acreditar que as desigualdades, tanto educacionais quanto estruturais, são naturais, isto é, imutáveis. Com isso, a ideia de vestibular/Enem foi socialmente normalizada, passou a fazer parte do senso comum, justificando-se pela narrativa de que não há vagas para todos. É necessário romper com essa lógica para que se amplie o acesso de todos ao ensino superior no país. É imprescindível a extinção desse sistema avaliativo excludente para que relatos como os dos três alunos da pesquisa sejam cada vez mais raros.

Considerações Finais

Inferese, portanto, que o sistema avaliativo vigente no Brasil, utilizado como parâmetro para a entrada nas universidades sob a forma de vestibular/Enem, é uma maneira de segregação social. A prova, que já nasce com premissas excludentes e com o intuito de garantir vagas no ensino superior apenas a poucas pessoas, quase não mudou até os dias atuais, pois ainda opera sob uma lógica de escassez e dificuldade.

Quanto ao Enem, surgido em 1998, ele se tornou o principal exame do segmento no país em 2010, substituindo o vestibular tradicional. Com isso, houve avanços e retrocessos, pois, ainda que a adoção do novo sistema tenha causado, ao longo dos anos, uma ampliação do número de vagas disponíveis no ensino superior, o que é um avanço, a lógica de exclusão que o rege, herdada do vestibular tradicional, continuou intacta. Isso representa um retrocesso significativo.

O modelo avaliativo em questão gera nos alunos um tensionamento constante. São recorrentes as preocupações com o fato de terem que moldar a própria vida de forma a se preparar para uma prova seletiva. Tal inquietação afeta, principalmente, aqueles que se encontram nos últimos anos do ensino regular. Relatos como os dos alunos desta

pesquisa não são incomuns, e é recorrente que os estudantes do ensino médio gastem excessivo tempo se preparando para as ditas provas. Isso não seria necessário caso o vestibular/Enem fosse extinto. Entretanto, o fim de tal sistema excludente não ocorre porque esbarra em questões econômicas, políticas e ideológicas que impedem sua abolição.

Referências

- ALMEIDA, Carolina Rezende de. **A Participação do “Grupo Cogna Educação” na financeirização da Educação Básica no Brasil**. Repositório Institucional da UFU, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/35166>. Acesso em 20/05/2024.
- ARAÚJO, Mickaely Moreira de. **A Trajetória da Educação no Brasil na Perspectiva da Luta de Classes**, 2017. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/atrajetoriadaeducacaonobrasilnaperspectivadalutadeclasse.pdf>. Acesso em: 17/05/2024.
- AUDI, Amanda. Como editoras burlam leis para abocanhar mais dinheiro público da educação. **The Brazilian Report**, 2024. Disponível em <https://brazilian.report/society/2024/01/17/editoras-burlam-leis-educacao/>. Acesso em: 17/05/2024.
- BARBON, Júlia. Número de brasileiros estudantes de medicina quintuplica em 7 anos na Argentina. **O tempo**, 2024. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/mundo/numero-de-brasileiros-estudantes-de-medicina-quintuplica-em-7-anos-na-argentina-1.3348006>. Acesso em: 07 abr. 2024.
- BARROS, Aparecida Da Silva Xavier. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **SciELO**, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/HgxYNwjGpjYVN3K5yZSRfLJ/?format=pdf> Acesso em: 07 abr. 2024.
- GLOBO, Redação. Kroton fecha compra da Somos Educação por R\$ 4,6 bilhões. **G1**, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/kroton-fecha-compra-da-somos-educacao-por-r-46-bilhoes.ghtml>. Acesso em: 17/05/2024

GLOBO, Redação. Kroton tem lucro 12,9% maior, de R\$ 2,2 bilhões, em 2017. **G1**, 2018.

Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/kroton-tem-lucro-129-maior-de-r-22-bilhoes-em-2017.ghtml>. Acesso em 17/05/2024

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. São Paulo: **Expressão Popular**, 2009.

RBA , Redação . Mantida por recursos públicos, educação privada é negócio de baixo risco no Brasil. **Rede Brasil Atual**, 2017. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/mantida-por-recursos-publicos-educacao-privada-e-negocio-de-baixo-risco-no-brasil/>. Acesso em: 07 abr. 2024.

RIZÉRIO, Lara. Cogna (COGN3) reverte prejuízo e tem lucro ajustado de R\$ 11 mi no 2º tri; CEO destaca mais otimismo com queda da Selic. **InfoMoney**, 2023. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/mercados/cogna-cogn3-resultados-segundo-trimestre-2023-ceo-otimismo-queda-selic/> . Acesso em 17/05/2024.

7

A SOBRECARGA DE ATIVIDADES DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Vinícius Baldo

Com base nas respostas redigidas pelos estudantes do Ensino Médio, é possível perceber a existência de pontos em comum, em especial a queixa de sobrecarga de atividades. Por essa razão, o presente trabalho tem por objetivo analisar as questões que permeiam a categoria da “sobrecarga”, tendo como objeto de estudo três respostas de alunos do 2º e 3º ano de duas escolas públicas estaduais de Belo Horizonte. Ao que parece, essa sobrecarga dos estudantes ocorre, em especial, pelo excesso de componentes curriculares, fato constatado nessas respostas. Além disso, essa temática parece desdobrar-se em vários aspectos, dentre os quais podemos destacar a sensação de inutilidade de alguns componentes curriculares, perda de tempo, saúde mental, cansaço, entre outros. Para melhor compreendermos essas questões, é importante, primeiramente, situar-nos em relação ao Ensino Médio.

Em fevereiro de 2017, durante o governo de Michel Temer, foi promulgada a Lei nº 13.415/2017, que prevê uma série de mudanças no regimento do Ensino Médio e na organização curricular. Dentre essas mudanças, destacam-se os itinerários formativos e o aumento da carga horária. Com a reforma do Ensino Médio, a organização curricular, conforme o Art. 4º da Lei nº 13.415/2017, passa a ser composta pela Base Nacional Comum Curricular e pelos chamados itinerários formativos. Os itinerários formativos são conteúdos que possibilitam um aprofundamento temático em uma ou mais áreas do conhecimento, formação técnica e profissional, devendo o estudante escolher seu

itinerário, conforme prevê o CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, §10. Além disso, “[...] a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares [...]” (Brasil, 2018, p.478).

Segundo a BNCC,

Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (Brasil, 2018, p.468)

Esses itinerários abordam diversas temáticas, tais como comunicação, projeto de vida, juventude e tecnologias, entre outras. Assim, além dos tradicionais componentes curriculares que os alunos já tinham, o novo Ensino Médio acrescentou os itinerários formativos, elevando a carga horária dos estudantes de 2.400 horas para 3.000 horas totais, representando um aumento de 600 horas, sendo 1.200 horas destinadas aos itinerários e 1.800 horas para os demais componentes. Dentre os argumentos utilizados pelo governo para a implantação dos itinerários está a necessidade de atender aos interesses dos estudantes, possibilitando a escolha e o aprofundamento naquilo que mais lhes interessar, fortalecendo o protagonismo estudantil. Portanto, mais horas de estudos significariam mais horas de formação e aperfeiçoamento profissional e pessoal. Contudo, será que essa reformulação do Ensino Médio representa, de fato, uma melhora no processo de escolarização? Além disso, para os estudantes, esse aumento da carga horária e dos componentes curriculares significa um melhor aproveitamento do tempo, formação e aperfeiçoamento? Ao que

parece, os efeitos dessa reforma caminham em uma direção contrária às expectativas, haja vista que é possível perceber nas respostas evidências de desânimo, cansaço e até revolta.

O Ensino Médio brasileiro consiste, na maioria das vezes, em uma abordagem tradicional de ensino. Entre as abordagens de ensino, Mizukami (1986, p. 7-18) afirma que a abordagem tradicional é a única que não está apoiada em alguma fundamentação teórica. Em função dessa carência de fundamentação, essa abordagem se perpetuou pela história de diversas maneiras, podendo variar no que tange à sua finalidade. Como característica geral, a abordagem tinha como fim a continuidade e o asseguramento de cultura e saberes, cada qual com suas especificidades. Nesse contexto, é feita uma seleção dos principais valores com a finalidade de transmitir e instruir seus integrantes. Esses integrantes são entendidos como seres inacabados do ponto de vista da formação e que, portanto, precisam de uma educação para completude, que normalmente compete à escola, mas que também se manifesta em outras instituições sociais, como a família, a igreja, entre outras.

A questão do ensino é centrada no professor, que representa um detentor de algum conhecimento específico, geralmente entendido como uma relação verticalizada, pois o professor é a autoridade do conhecimento e representante dos saberes instituídos pela sociedade, ao passo que o aluno é um receptor passivo desses conhecimentos, com o objetivo final de reproduzi-los. Fruto dessa tradição, o próprio conceito de aluno evoca a ideia de um receptor passivo, que precisa se desenvolver, ser alimentado por outrem e, nesse sentido, requer intervenção no processo educativo, uma vez que não possui autonomia. Para Freire, essa ideia compreende que o saber “[...] é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. [...] O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto

os educandos serão sempre os que não sabem” (2018, p. 81). Continuando a questão anterior sobre ensino e aprendizado, Mizukami descreve a abordagem tradicional da seguinte maneira:

Em termos gerais, é um ensino caracterizado por se preocupar mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações que com a formação do pensamento reflexivo. Ao cuidar e enfatizar a correção, a beleza, o formalismo, acaba reduzindo o valor dos dados sensíveis ou intuitivos, o que pode ter como consequência a redução do ensino a um processo de impressão, a uma pura receptividade. (Mizukami, 1986, p.14)

Essa forma de ensino, pautada na absorção quantitativa de informações, é chamada por Freire de educação bancária. Para Freire, a relação entre educador e educandos é constituída principalmente sob o aspecto narrativo, gerando certa unilateralidade e estatismo. Por meio dessa narração, o objetivo do professor é transmitir conteúdos, geralmente sem considerar a realidade dos educandos, transformando o conhecimento transmitido em mera sonoridade, ou seja, um som sem significado, como falar ao vento, e não algo significativo. Para Freire, “A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.” (2018, p. 80).

Nesse sentido, entende-se que quanto mais o professor for capaz de depositar seu conhecimento nos alunos, e estes, por sua vez, forem capazes de guardar e reproduzir, maior seria considerada a efetividade dessa educação. Contudo, Freire critica essa abordagem, pois compreende que, além de impedir um dinamismo e uma relação mais horizontalizada entre professor e aluno, essa prática não se configura, de fato, como um processo educativo, uma vez que os estudantes não participam ativamente dessa educação (2018, p. 79-81).

É possível notar nas respostas dos estudantes que alguns dos conteúdos dos componentes curriculares não são significativos, como criticava Freire, evidenciando uma percepção de inutilidade dessas matérias. Para um estudante, o novo Ensino Médio “[...] não tinha necessidade de tanta matéria e deveres. Acredito eu que pelo meu caminho que sigo não será muito útil esse novo ensino médio, pretendo evoluir minha empresa e investir em cursos que vão auxiliar na minha vida.” (60.VPS2). Já para outro estudante:

[...] temos 8 aulas na nossa grade de horários inúteis, e temos 1 aula de biologia, física e 2 de química e 1 aula de história, as matérias úteis e necessárias mesmo estão em um número muito menor do que as aulas colocadas pelo novo ensino médio[...] ter que ficar na escola até 12:20 para uma aula inútil e sem sentido me revolta demais [...] (66.GPS2)

Essas respostas evidenciam uma ausência de significação com relação a esses componentes curriculares. Afinal, se sua importância fosse de fato reconhecida, não seriam encarados como inúteis. Parece que a construção desse projeto cometeu o mesmo equívoco criticado por Freire: não consideraram, ao menos em parte, o educando como central e igualmente importante no processo educativo; em vez disso, realizaram novos depósitos de conteúdos.

Em crítica ao currículo e à estrutura escolar, Frankiv e Domingues argumentam que:

A estrutura da escola atual busca moldar comportamentos e não está adequada aos anseios dos estudantes, já que estes, muitas vezes, não se identificam no processo pedagógico da sua formação e acabam desinteressados pela escola. A escola, como proposta e estrutura, não dialoga com a diversidade dos estudantes, no sentido de formar para compreensão de sua realidade e de sua cultura. (Frankiv; Domingues, 2016, p.118)

Algo interessante a ser observado é que o artigo supracitado é de 2016, anterior à promulgação da reforma do Ensino Médio, mas que

ainda segue atual, evidenciando que o problema persiste. Poderíamos pensar que é normal considerar uma ou outra matéria desinteressante e inútil. Contudo, ao analisarmos a resposta do estudante que afirma: “[...] temos **8 aulas** na nossa grade de horários inúteis [...] ter que ficar na escola até 12:20 para uma aula inútil e sem sentido me revolta demais [...]” (66.GPS2, grifo próprio), percebemos que algo está errado. Esse mesmo aluno reclama que “[...] temos agora por conta dessa palhaçada de novo ensino médio **21 matérias** [...]” (66.GPS2, grifo próprio).

Se essa percepção é verídica, significa que, para esse estudante, 38,10% dos componentes curriculares são inúteis e sem sentido — uma porcentagem consideravelmente alta. Realizar algo percebido como inútil, principalmente sem significado, dificilmente desperta interesse ou motivação para o desenvolvimento dessas atividades, sobretudo entre crianças e adolescentes. No caso desses componentes curriculares, a realização ocorre possivelmente pela obrigatoriedade do currículo. Isso não implica que todo o processo pedagógico seja frustrante, mas certamente aumenta a probabilidade de gerar percepções e impactos negativos. Não é preciso um argumento sofisticado para compreender que realizar algo sem sentido, apenas por obrigação, leva ao desinteresse e ao desgaste. Fazer isso por um tempo prolongado culmina em um cansaço gerado pelo tédio, que, por sua vez, pode provocar uma sensação de sobrecarga na rotina, já que a atividade é vista como um obstáculo indesejável e constante.

Por isso, não é surpreendente que apareçam na resposta do estudante expressões como: “**Odeio** ter pegado o novo ensino médio”, “[...] ficar na escola até 12:20 [...] **me revolta demais** [...]” e “[...] temos agora por conta dessa **palhaçada de novo ensino médio** 21 matérias [...]” (66.GPS2, grifo próprio). Além do problema da inutilidade, decorrente

da falta de significação, também o corpo docente enfrenta suas próprias dificuldades relacionadas a essa situação.

Os professores constituem uma peça fundamental na educação, sobretudo porque todos os processos pedagógicos passam por eles para alcançar os estudantes. Nesse sentido, o docente desempenha um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, com o novo Ensino Médio, o papel do docente aparece cercado de problemas que, além de afetar os próprios professores, refletem na qualidade do ensino. Um dos aspectos mais impactantes é o aumento da carga horária, que, conforme mencionado, passou de 2400h para 3000h, sendo 1800h destinadas aos componentes curriculares e 1200h aos itinerários formativos. Como consequência dessa política, os professores têm enfrentado um aumento significativo na demanda de trabalho. Segundo Homem,

Os professores são muito críticos à redução da BNCC, pois ela afeta diretamente as condições de trabalho. Essa diminuição da base curricular [...] aumenta o número de alunos atendidos por cada professor, pois para fechar a carga horária, os docentes precisam assumir mais turmas. [...] o aumento da carga de trabalho, segundo Fávero e Bechi [...] geram estresse e insatisfação com a profissão. Ainda, segundo Fávero e Bechi [...], a sobrecarga de trabalho e a insegurança financeira se expressam através do cansaço, aborrecimento, angústia, frustração e sensação de inutilidade [...] A adequação ao novo currículo é difícil para todos os docentes. Mas especialmente os professores da área das Ciências Humanas possuem um desgaste maior. [...] Agora, com a reforma, perdem muita carga horária e são obrigados a assumir componentes curriculares para os quais não possuem formação. (Homem, 2022, p.104-105)

Ao considerarmos o aumento da carga horária de trabalho, bem como a insegurança financeira, enquanto fatores que levam ao estresse e à insatisfação, provocando um misto de inseguranças e perturbações, devemos ter em mente que isso impacta diretamente na qualidade de

ensino e aprendizado. Somos constantemente atravessados por nossas emoções, de modo que estas tendem a refletir em nossos comportamentos e, por conseguinte, na qualidade do nosso trabalho. Um policial, por exemplo, que esteja muito nervoso não terá o mesmo juízo e paciência que aquele que está tranquilo, sendo esta uma condição importante para o exercício de sua função, que, por si só, já é estressante. O mesmo ocorre com os professores. O corpo docente, por mais profissional que seja, leva consigo essas emoções para a sala de aula, em maior ou menor grau. Isso pode acabar refletindo na qualidade do ensino e aprendizado dos estudantes.

Como tratar de temáticas como projeto de vida, emoções, comunicação não violenta, quando sua carreira é constantemente desvalorizada, e os professores sofrem de angústia, insegurança, estresse e aborrecimento? Fomentamos novos componentes curriculares, mas não criamos condições de trabalho adequadas. Além disso, a redução para 1800 horas dos componentes curriculares força o docente a sintetizar e reduzir seus conteúdos, comprometendo a formação dos estudantes e desvalorizando sua área de especialização. Essa desvalorização também foi percebida pelos próprios estudantes,

[...] temos 8 aulas na nossa grade de horários inúteis, e temos 1 aula de biologia, física e 2 de química e 1 aula de história, as matérias úteis e necessárias mesmo estão em um número muito menor do que as aulas colocadas pelo novo ensino médio, pra mim o que o governo claramente quer com isso é nos deixar burros, não tem outra explicação, 2 aulas de humanidades e 1 de história!? Não dá para acreditar que seja um grande plano de futuro, afinal o Enem permanece igual. (66.GPS2)

Outro grande problema é a questão da falta de capacitação por parte dos docentes que precisaram assumir os itinerários. De acordo com a pesquisa de Homem, a maior parte dos professores da E.E.E.M.

Caic Madezatti,¹ por exemplo, não recebeu nenhuma formação continuada.

Quando indagados, especificamente, sobre o Novo Ensino Médio, em relação à formação docente para atuar nas disciplinas de Projeto de Vida e Itinerários Formativos, somente 5,5% dos participantes declararam ter recebido formação para atuar apenas no itinerário formativo. Os demais respondentes declararam não receber formação alguma.

Dirigindo-se apenas aos professores regente de classe, nas novas disciplinas de Projeto de Vida e/ou Itinerários Formativos, a falta de formação específica foi a dificuldade mais apontada. (Homem, 2022, p.110)

Preparar uma aula dentro de sua própria área é algo desafiador, pois requer estudar uma abordagem própria, linguagem, exemplos, conteúdos, planejamento e organização, atualização, etc. Ao surgir uma nova demanda sem qualquer adequação, exigimos dos profissionais um novo preparo, que requer tempo e disposição. Nesse sentido, os docentes precisam, por seus próprios meios, buscar fontes, se preparar, tudo sem uma orientação profissional. Alguns professores, demonstra Homem (2022, p.111-112), relatam ter vivido situações delicadas e constrangedoras, pois, ao ministrar Projeto de Vida, se deram conta de que não tinham alguma capacitação para lidar com temáticas como suicídio, ansiedade, sexualidade, depressão, etc. O que podemos depreender do problema da falta de formação continuada é que ela, além de refletir negativamente na qualidade da aula, reflete também no bem-estar dos docentes e discentes. Nesse sentido, como podemos produzir significação quando, além de introduzirmos no currículo componentes que não fazem sentido para os estudantes, também desvalorizamos e não capacitamos os profissionais de ensino? Parece

¹ A Escola Estadual de Ensino Médio Caic Madezatti fica localizada na cidade de São Leopoldo, RS.

inescapável a conclusão de que estão todos cansados, esgotados, sobrecarregados.

Como se não bastasse, além das questões supracitadas, há também o problema da quantidade de componentes curriculares e itinerários formativos que, nesta análise, parece constituir um dos principais fatores de sobrecarga dos estudantes. Antes da reforma do Ensino Médio, a BNCC contava com 12 componentes curriculares, cada qual com suas especificidades, complexidades e dificuldades. Isso significa que, além do conteúdo dos 12 componentes, havia também deveres de casa e atividades avaliativas. Os alunos, que antes já tinham uma considerável carga horária e variedade de componentes curriculares, agora precisam lidar com um aumento de 12 para 21 componentes curriculares, o que implica ainda mais conteúdo, deveres de casa e atividades avaliativas. Esse aumento de carga horária e de novos componentes tem sido apontado como causa do cansaço dos estudantes. Eles dizem que,

Diante essa mudança drástica foi uma experiência inusitada, e muito cansativa, tanta tarefa e matéria escolar[...] (60.VPS2)

[...] tudo está mais pesado, a carga horária, as matérias e é triste saber que esse esforço todo não vai nos ajudar no nosso futuro, estamos perdendo tempo, isso me revolta!" (66.GPS2)

Me sinto sobrecarregada com a tarefa de além da escola, revisar as matérias em casa, algo que me ocupa no mínimo 3 horas do meu dia. Recentemente tenho ficado mais aflita, visto que em março irei começar a estudar de manhã, trabalhar a tarde e fazer curso técnico[...] (5.DPM3)

É evidente que o aumento da carga horária e dos componentes curriculares esteja causando sobrecarga nos estudantes e também nos professores. Mas, afinal, o que está por trás da elaboração do currículo do novo Ensino Médio? Se estamos tão cansados, por que insistimos em

cumprir o currículo para além da obrigação? A resposta para essas perguntas parece se encontrar na lógica de pensamento que estrutura nossa sociedade e que, por conseguinte, reflete no currículo.

Moreira afirma que os currículos “são uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas.” (2007, p.9). Nesse sentido, o currículo expressa parte da forma de pensar e agir de determinada sociedade. A estrutura curricular do novo Ensino Médio parece estar ancorada em uma lógica produtiva, fruto de nosso tempo. No mundo globalizado, produzimos tecnologias, produtos, informações, ciências, tudo em uma escala muito acelerada. No decorrer desse tempo, o homem foi se moldando, gerando novos comportamentos e visões de mundo. Estamos agora ocupados em nossas tarefas, sempre produzindo e consumindo. No ambiente corporativo, por exemplo, há uma visão de que, quanto mais nos destacamos, mais reconhecimento temos, estimulando cada vez mais a produtividade. Esse exemplo apenas explicita o *modus operandi* da nossa sociedade, isto é, uma lógica de produção acelerada.

Para Byung-Chul Han, trata-se de uma sociedade do desempenho. Han descreve que “O poder ilimitado é o verbo modal positivo da sociedade de desempenho. [...] No lugar de proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação.” (2017, p.24). Para Han, nessa nova forma de lidar com o mundo, já temos, inconscientemente, o pensamento de produção e produtividade. Como consequência, isso abre espaço para adoecimentos pelo esgotamento causado pela pressão do desempenho (2017, p.25-27). Nesse contexto, precisamos sempre estar em atividade, com cobranças, metas, objetivos, sempre com qualidade, rapidez e destreza.

O ponto central deste argumento é que esse mesmo *modus operandi* também aparece no currículo, sendo um reflexo do modo de pensar e fazer da sociedade, e se expressa, principalmente, pela quantidade de componentes curriculares. Nesse sentido, introduzimos e estimulamos os estudantes a essa lógica desde cedo, o que tem como consequência a sensação prematura de cansaço e também adoecimentos. Ambos foram observados, por exemplo, na resposta de uma estudante:

[...] esse ano no terceiro, venho tenso a ansiedade como guia. Me sinto sobrecarregada com a tarefa de além da escola, revisar as matérias em casa, algo que me ocupa no mínimo 3 horas do meu dia. Recentemente tenho ficado mais aflita, visto que em março irei começar a estudar de manhã, trabalhar a tarde e fazer curso técnico a noite até às 22h. Minha sorte é que não são todos os dias, o que me dá um alívio, mesmo que pouco.

Quando mais nova, costumava tomar medicamentos responsáveis pelo controle dessa ansiedade, eu odiava, tanto é que interrompi o uso por conta própria. Porém hoje mesmo cogitei em retornar com ele, pois venho tendo diversas crises de choro e desespero com o tamanho de peso e responsabilidade que, para mim, é de imenso estresse e sono desregulado ou sono muito cedo justamente pelo cansaço mental. (5DPM3)

É evidente, portanto, que a reforma do novo Ensino Médio tem gerado uma sobrecarga em estudantes e docentes, corroborando para uma visão negativa. A implementação dos itinerários formativos parece não ter importância significativa na vida dos estudantes. Na visão deles, representam algo sem sentido, sem utilidade ou, nas palavras de Paulo Freire, não possuem significação; são apenas sonoridades, um som ao vento sem significado. Além disso, o aumento da carga horária dos currículos significa, também, um aumento de trabalho. Soma-se a isso a redução das 2400h para 1800h dos componentes curriculares, que perderam espaço para os itinerários formativos, desvalorizando a especialidade dos professores e propiciando insatisfação e insegurança.

Os professores, por sua vez, não receberam formação continuada para lidar com os novos itinerários, o que compromete, ao menos em parte, a qualidade do ensino e do aprendizado dos alunos. Como consequência, esses fatores tendem a refletir nos estudantes, retroalimentando o problema. Por fim, há também a questão do excesso de componentes curriculares, fruto de uma lógica capitalista refletida no currículo escolar, que culmina no cansaço dos estudantes.

É importante observar que o atual modelo de escola requer, de fato, alguma transformação. Contudo, essa mudança precisa ser elaborada tendo em vista as necessidades de estudantes e profissionais que fazem parte do contexto escolar, em especial, os professores. Além disso, não é promulgando uma reforma que haverá uma melhora em todas as partes. Não há lógica alguma em promover protagonismo estudantil oferecendo componentes curriculares que não são de interesse dos alunos, ainda mais quando estes não possuem utilidade e sentido. Onde está o protagonismo nisso? Também não podemos esperar uma melhora na qualidade de ensino desvalorizando a profissão e a formação docente, com instabilidade financeira, sem fornecer recursos e capacitação, apenas aumentando a carga horária de trabalho e exigindo que os professores ministrem aulas que não são de sua formação.

Nesse sentido, para além do aspecto legislativo e curricular, a transformação também deve ocorrer nas instituições, nas estruturas, na cultura e, até mesmo, nos hábitos e pensamentos individuais.

Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 2018. Seção 1, pp. 21-24.

BRASIL. Lei nº. 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 22 de abril de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018.

FRANKIV, Marianna Angonese; DOMINGUES, Soraya Corrêa. Desinteresse e proposições para escola atual: contribuições do pensamento complexo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 19, p. 8, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**; tradução de Enio Paulo Giachini. 2ª edição ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOMEM, Luciane Flores. **Políticas sobre o currículo do Novo Ensino Médio: desdobramentos e efeitos de um projeto piloto em uma Escola Estadual (RS)**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 143 f., 2022.

MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Olhares & Trilhas (UFU)**, Uberlândia, v. 1, p. 31-36, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura** / [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

8

A FORMAÇÃO DA PESSOA ATRAVÉS DO ENSINO MÉDIO E A EXPECTATIVA DE VIVER UMA VIDA SATISFATÓRIA

Iryan Carvalho Ferreira

Este capítulo reflete sobre a expectativa dos estudantes em relação ao Ensino Médio e busca, para tanto, uma contextualização histórica do sentido de "pessoa" e da educação grega. Essas compreensões são produtivas para construir uma reflexão que articule esses elementos em diálogo com a resposta do estudante (6.DPM3), permitindo uma análise da expectativa em torno do Ensino Médio e, em maior amplitude, da educação, no papel de proporcionar ao estudante uma vida satisfatória.

Para tanto, definiu-se como parâmetro inicial a forma como a resposta do estudante se estruturou a partir da pergunta norteadora: *O que é o Ensino Médio para você e qual o impacto você espera que ele tenha em sua vida?* Observou-se que a resposta foi elaborada em duas partes, evidenciadas pela divisão em dois parágrafos, que correspondem também à divisão proposta pela pergunta norteadora. Essa divisão é representada pela conjunção “e”, separando o que é o Ensino Médio e como ele impactará na vida do estudante.

Cabe notar alguns elementos que se sobressaem nesta análise, como a compreensão da formação do indivíduo realizada por meio de “etapas” e “fases” e a utilização de três termos para se referir aos estudantes: pessoa, indivíduo e sujeito. Essa diferenciação é, para uma escrita rigorosa, muito distinta, sendo foco de discussões atuais no campo da psicologia, entre outras áreas, para analisar as múltiplas facetas do ser humano. Cada termo carrega um sentido histórico e constitutivo que lhe

é próprio, sendo essencial compreender suas peculiaridades para analisar as frases em que eles aparecem como sujeitos.

É interessante observar que, na resposta fornecida pelo estudante¹ do Ensino Médio aqui analisado, a noção de “pessoa” é utilizada ao tratar de questões relacionadas ao meio social e ao descobrimento pessoal. O termo “indivíduo” aparece ao colocar o Ensino Médio como responsável pela forma como o indivíduo responde à sociedade, em contraste com o social. Por fim, o termo “sujeito” é usado para situar o estudante como participante ativo nas questões sociais, atuando efetivamente nas discussões que envolvem o seu meio.

Considero necessário aprofundar a noção de “pessoa”, pois é a partir dela que o estudante apresenta a compreensão de descobrimento pessoal. Esse aspecto será relevante para a categoria analisada neste trabalho: a expectativa de que o Ensino Médio permita ao estudante viver uma vida boa.

A noção de Pessoa

A palavra “pessoa”² é oriunda do latim, em seu lugar os gregos utilizavam *πρόσωπον* (*prósopon*), que significa algo próximo de *rosto* ou *aspecto*, assim como em latim *persona* significa *máscara*, *personagem* algo que indica um disfarce ou uma aparência exterior de um homem, assim como compreendemos no teatro que personagem é representado, imitado e vivido em um palco por um ator.

¹ Não devemos considerar como pressuposto que o estudante tenha feito uma distinção rigorosa entre os termos, basta aqui diferenciar a partir do contexto para resgatar a ideia de um “descobrimento pessoal”.

² Destaca-se que o termo “pessoa” é conceito importante para diversas áreas do conhecimento e, como se espera, importantes autores já dedicaram a ela reflexões bastante relevantes, mas como não é foco principal deste texto, foram resgatados apenas algumas ponderações que destacam sua historicidade até definirmos algo próximo da compreensão que temos atualmente.

Nesse sentido, parece adequado apresentar uma visão antropológica do termo. Mauss, autor amplamente influente nas ciências humanas, escreveu um trabalho em que analisa a categoria de pessoa, buscando explicar como essa noção surgiu e se desenvolveu ao longo dos séculos, especialmente a ideia de “Eu” como personalidade consciente. O antropólogo inicia com um resgate da etnografia, destacando elementos que indicam a presença de, ao menos, um senso de “eu”. Segundo Mauss (2003, p.371), “é evidente, sobretudo para nós, que nunca houve ser humano que não tenha tido o senso, não apenas de seu corpo, mas também de sua individualidade espiritual e corporal ao mesmo tempo.”

Não cabe aqui entrar nas complicações dessa afirmação nem discutir propriamente a questão central que interessa a Mauss em seu trabalho. No entanto, a percepção apontada por ele é importante para nós, pois sugere que a noção de individualidade está atrelada à ideia de pessoa, como algo originário da maneira como a compreendemos hoje. Por outro lado, o antropólogo também apresenta a ideia de que os nomes e papéis das pessoas em algumas tribos, como “os Pueblos”, eram definidos pelo clã a partir de um conjunto específico de nomes. Dessa forma, os membros do clã assumiam papéis como se fossem personagens, devendo desempenhar o que lhes era atribuído em conformidade com a totalidade prefigurada do clã. Esse aspecto do personagem que figura retoma o que destacamos ao falar da pessoa como *prósopon* e *persona*, isto é, o sentido de personagem que representa.

Após esse sobrevoo sobre o que a etnografia apresenta, Mauss indica que os latinos adicionaram elementos importantes que transformaram a noção de pessoa. A consciência no direito trouxe um novo aspecto moral à ideia de pessoa, conforme aponta Mauss:

a ‘pessoa’ é mais do que um elemento de organização, mais do que um nome ou o direito a um personagem e a uma máscara ritual, ela é um fato fundamental do direito (...) o caráter pessoal do direito estava fundado, e *persona* também havia se tornado sinônimo da verdadeira natureza do indivíduo. (Mauss, 2003, p.385 e 389).

Desse modo, em Roma, todos os homens livres eram considerados cidadãos e possuíam uma *persona* civil, transformando a compreensão de *persona*. Ela deixou de estar exclusivamente vinculada à ideia de máscara, utilizada nos papéis de tragédia ou comédia, para incluir algo intrínseco à natureza do indivíduo. Assim, Mauss destaca a dimensão moral da pessoa, indicando que essa dimensão já estava presente em escolas filosóficas, como o estoicismo. No entanto, a concepção jurídica do direito romano atribuiu uma nova forma à noção de pessoa, ampliando sua relevância e alcance.

Em nossa pesquisa, um dos estudantes forneceu a seguinte resposta à primeira parte da pergunta “O que é o Ensino Médio para você?”:

Para mim, o ensino médio é um período essencial na vida de qualquer pessoa, pois é uma etapa importante a ser vivida, seja para o meio social ou para descobrimento pessoal. A fase do ensino médio é grande responsável sobre como o indivíduo responde em sociedade. É necessário um ensino de qualidade que abrange diversas áreas e crie um sujeito capaz e participante nas questões sociais. (6.DPM3)

É interessante perceber que, na primeira parte da resposta do estudante, há uma caracterização do Ensino Médio, ressaltando sua importância e os elementos necessários à sua realização. O estudante o descreve como um período formativo essencial a ser vivido por qualquer pessoa, tanto para o desenvolvimento no meio social quanto para o descobrimento pessoal. Aprofundando essa importância, o estudante aponta que a escola desempenha grande responsabilidade na forma como o indivíduo responde à sociedade. Dessa forma, ele resgata a ideia

de formação de uma pessoa que carrega tanto seu caráter civil quanto aspectos intrínsecos de sua natureza.

Seguindo seu esforço de explorar o desenrolar histórico da categoria de pessoa, Mauss enfatiza a relevância do cristianismo na transformação dessa noção. Ele destaca que, enquanto inicialmente a ideia de pessoa era associada a um "tipo" ou "caráter" ainda desprovido de uma base metafísica segura, o cristianismo desempenhou um papel fundamental ao oferecer esse fundamento. Segundo o antropólogo:

Foram os cristãos que fizeram da pessoa moral uma entidade metafísica, depois de terem sentido sua força religiosa. Nossa própria noção de pessoa humana é ainda fundamentalmente a noção cristã. (Mauss, 2003, p.392)

Com isso, esses pensadores colocaram a questão da unidade da pessoa e também da Igreja, em relação à unidade de Deus. Essa questão, segundo Mauss, teria sido resolvida pela Igreja ao se refugiar no mistério divino da Trindade, como unidade das naturezas do Cristo. Tendo isso em mente, o antropólogo afirma que é “a partir da noção de uno que a noção de pessoa é criada” (p.393). Porém, faltaria ainda outra importante alteração na noção de pessoa para entender o que ela significa para nós atualmente: uma consciência e uma categoria, em que o “Eu” aparece como categoria fundamental da consciência.

Ainda nesse viés, seria o trabalho dos filósofos que atuaram fortemente nesse ponto, destacando a contribuição de Descartes com o *Cogito ergo sum*, que considerava apenas o “pensamento”, ou seja, parte da consciência. Mauss menciona que Hume também teria sido importante ao apontar que na alma havia apenas estados de consciência, mas “acabava por hesitar diante da noção de ‘Eu’ como categoria fundamental da consciência” (p.395). Seria então com Kant que a compreensão do “Eu” indivisível ganharia relevância, mas sem

examinar ainda se seria uma categoria, sendo Fichte o responsável por fazer da consciência humana, e também da categoria do ‘Eu’, a condição da consciência e da ciência, da Razão Pura (p.396).

Ampliando a análise da resposta do estudante, o Ensino Médio tem responsabilidade pela maneira como educa a pessoa, ditando uma conduta social adequada por meio de regras, normas, responsabilidades e autonomias que fazem parte do ambiente escolar e, no “descobrimento pessoal”, guiando sua maneira de agir e sua postura diante do que a sociedade exige desse indivíduo. Nesse sentido de pessoa, o Ensino Médio também participaria da identificação do estudante com um “Eu”, pelo qual ele se reconhece a partir de um descobrimento pessoal e de sua convivência social.

Em suma, Mauss pretende apresentar sua explicação do desenrolar dessa noção ao suscitar elementos importantes e relevantes para pensar “pessoa” em seus diferentes aspectos, nos ajudando a compreender o que seria o “descobrimento pessoal” citado na resposta do estudante e, também, o “Eu” que aparece como expectativa do impacto do Ensino Médio na sua vida particular³. Ainda nesse viés de descrever o Ensino Médio, o estudante (6.DPM3) destaca que é necessário um ensino de qualidade e diverso que crie um sujeito capaz e participante nas questões sociais. O “sujeito capaz” é colocado por ele de modo amplo; entende-se um sujeito competente e com condições para realizar atividades gerais socialmente requisitadas e, por conseguinte, capaz de exercer um papel esperado. Dessa forma, os múltiplos aspectos que

³ O trabalho de Mauss, como o próprio autor reconhece, é extremamente curto em relação a complexidade da temática, e não cabe aqui entrar nos pormenores do que ele expôs, muito menos desenvolver uma empreitada semelhante, nem por isso deve se perder o olhar crítico ao texto e lembrar que a noção de pessoa sofreu importantes alterações após os trabalhos dos filósofos citados, como na psicologia, sobretudo a psicanalítica, e outras áreas como a antropologia, a educação e a própria filosofia.

envolvem a noção de pessoa, que se desenvolveu historicamente, contribuem para concebermos a totalidade de perspectivas que a experiência do Ensino Médio oferece na formação de uma pessoa.

Retomada da primeira parte da resposta do estudante

Nesse momento, está colocado um sentido próximo do que utilizamos atualmente, possibilitando compreender a colocação do estudante sobre o “descobrimento pessoal” como o processo de tomada de consciência de sua verdadeira natureza individual. O Ensino Médio é apresentado nesse contexto como uma etapa necessária a ser vivida, com um caráter formativo que exige uma experiência em fases e possui importância em duas grandes perspectivas, que serão retomadas pelo estudante ao longo de toda a resposta: o social e o individual, ambos exercendo uma função propedêutica e formativa.

No âmbito social, o Ensino Médio tem grande responsabilidade na maneira como o indivíduo responde em sociedade, assumindo um sentido formativo para a vida, tornando o sujeito capaz de participar nas questões sociais e preparando-o para o mercado de trabalho e para o mundo em geral. Esse objetivo também é assegurado no Art. 1º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (...) A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996, Art 1., §2)

No âmbito individual, oferece uma experiência para o descobrimento pessoal, o que implica em um processo de identificação de sua natureza individual e impacta na sua maneira de agir. Além disso, proporciona um ensino que se refere propriamente aos conteúdos a

serem ensinados e, assim, forma um sujeito capaz em sentido amplo, ou seja, com competência e condições de realizar diferentes tarefas.

O impacto do Ensino Médio na vida do indivíduo segundo a resposta do estudante

Na segunda parte da resposta do estudante, direcionada à parte da pergunta norteadora que indaga “qual impacto você espera que ele tenha em sua vida?”, ele responde que:

Dito isso, eu espero que o ensino médio impacte de maneira positiva em minha vida, que me prepare para o mercado de trabalho e para o mundo em geral, e que eu possa contribuir para a população, assim como espero ser capaz de viver uma vida satisfatória graças ao meu ensino e esforço. (6.DPM3)

Cabe observar que o estudante, ao utilizar a primeira pessoa no “eu”, revela uma concepção de personalidade e individualidade que, conforme exposto anteriormente, é condição da consciência na categoria de pessoa. Assim, a ideia de “descobrimento pessoal” está incorporada como uma auto-descoberta que, segundo ele, será fundamental para viver uma vida satisfatória.

Com isso em mente, nota-se que o estudante demonstra expectativas positivas sobre o impacto do Ensino Médio: ele espera ser preparado para o mercado de trabalho e para o “mundo em geral”, ressaltando, novamente, um caráter individual de formação. Além disso, o estudante aponta para a importância da participação social, esperando que sua formação o capacite a contribuir com a população, ao mesmo tempo em que acredita que o Ensino Médio permitirá viver uma vida satisfatória, algo que associa tanto ao ensino quanto ao esforço pessoal. A expressão “assim como” utilizada pelo estudante sugere que a capacidade de viver uma vida satisfatória está diretamente ligada ao potencial do Ensino Médio em torná-lo um sujeito capaz.

Dessa forma, é possível identificar duas grandes funções para o Ensino Médio, a saber: sua função propedêutica para a vida social e sua função formativa no âmbito pessoal, ao capacitá-lo para responder às demandas sociais e individuais. Com isso, é possível estabelecer critérios para avaliar o Ensino Médio com base nessas duas dimensões.

Na função propedêutica, devem ser considerados aspectos como: a maneira como o indivíduo responde em sociedade, sua capacidade de participar nas questões sociais e sua preparação para o mercado de trabalho e para o mundo em geral. Nesse sentido, a eficácia propedêutica só pode ser plenamente observada após a experiência do estudante na realidade social.

Por outro lado, na função formativa, os parâmetros de avaliação incluem: o conhecimento adquirido em diversas áreas por meio de um ensino de qualidade, a capacidade de contribuição para a população e a possibilidade de viver uma vida satisfatória, proporcionada pelos elementos pessoais do ensino e pelo esforço individual.

Dessa maneira, um Ensino Médio bem-sucedido é aquele que cumpre esses critérios em relação às suas duas principais funções.

A partir dessa colocação, interessa investigar o que é a “vida boa” segundo a visão do estudante observando em que elementos ela se concentra e qual compreensão de educação está presente na caracterização do Ensino Médio como capaz de proporcionar ao estudante a possibilidade de viver uma vida satisfatória. Para tanto, será realizada uma reflexão em diálogo com a compreensão grega de educação⁴, identificando contrastes e concordâncias que possam

⁴ Não se trata aqui de desconsiderar as discussões decoloniais quanto à submissão ao pensamento eurocêntrico. A pertinência do diálogo com a compreensão grega é latente pela sua influência histórica de seu pensamento e pelo método utilizado no texto de resgate terminológico do sentido. A compreensão dos gregos constitui um dos registros mais antigos de uma ideia de “educação” e ainda está presente no desenvolvimento da história ocidental. Assim sua importância histórica é

oferecer um olhar histórico e pertinente à expectativa do estudante em relação ao Ensino Médio.

A Paidéia

Com esse intuito, foi utilizado como principal referência o livro de Jaeger *“Paidéia: A Formação do Homem Grego”* (1995), considerado, no campo de estudos antigos, um dos trabalhos mais completos e relevantes sobre a educação grega. A Paidéia, termo que surgiu no século V a.C., refere-se a algo anterior à sua formulação como conceito, sendo traduzida como algo próximo à "arte de criar crianças". Trata-se da ideia de uma formação em que as potencialidades das crianças se realizam, pelo menos, até a compreensão de seus antepassados. Ressalta-se que está presente nesse processo educativo um forte elemento de tradição.

A educação é colocada pelo autor como uma exclusividade humana; unida ao espírito, ela conduz a formas melhores de existência. Diferentemente dos animais, que pelo nascimento são sempre precursores de sua própria existência e consolidam sua espécie por meio da procriação natural, os seres humanos nunca são como os primeiros de sua espécie, sendo sempre carregados pelas realizações e conhecimentos de seus antepassados. Segundo ele:

A natureza do homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação (Jaeger, 1995, p. 3)

Os Gregos, na Antiguidade, compartilhavam em maioria de uma cosmovisão, isto é, haviam bastantes semelhanças quanto aos seus

inquestionável, embora passível de críticas. Porém, apenas sua importância histórica não basta para que seja considerada como referência, visto que a imposição de certa perspectiva cultural é infligida com violência, apagando e deslegitimando outras formas de pensar e modos de vida em geral, que poderiam ser muito mais adequadas.

valores, crenças, concepções de natureza, entre outros aspectos, tendo como um dos principais pontos de concordância o fato de compartilharem a guerra de Tróia como acontecimento de extrema importância para suas comunidades. Acontecimento este relatado nas obras de Homero, autor dos poemas épicos *Ilíada* e *Odisséia* e que segundo Platão (1972, 606e) era de opinião geral no seu tempo Homero ter sido educador de toda a Grécia, obras essas em que aspectos mitológicos estão bastante presentes, transportando consigo valores, como a presença de ações de deuses e postura dos heróis, sobretudo Aquiles, herói da *Ilíada*, e Odisseu, herói da *Odisséia*. Com essa compreensão de educação, centrada na manutenção e transmissão de uma forma particular de vida, ela pertence por essência à comunidade, de modo que toda educação é resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana. O homem⁵, no contexto grego, é compreendido como um ser da comunidade, uma visão que será claramente desenvolvida por Aristóteles. O filósofo afirma que “todo conhecimento e todo trabalho visa a algum bem” (1984, IV, 4, 1095a15). Parece haver um consenso entre a maioria dos homens de que esse bem seja a *εὐδαιμονία* (felicidade), uma vez que acreditam que ser feliz consiste em viver bem e prosperar. Tendo isso em mente, segundo ele:

Não menos estranho seria fazer do homem sumamente feliz um solitário, pois ninguém escolheria a posse do mundo inteiro sob a condição de viver só, já que o **homem é um ser político e está em sua natureza o viver em sociedade** (Aristóteles, EN, IX, 9, 1169b 15/20, grifo nosso).

⁵ Foi utilizado o termo “homem” no contexto em que se fala dos gregos e ser humano quando falamos da atualidade. Pela variação dos termos pretende-se deixar implicitamente a reflexão que a utilização de “homem” significando “ser humano” tem um viés de hierarquia de gênero que aconteceu no período e marcadamente se repercutiu ao longo da história, mas que pela contestação do termo atualmente considera-se mais adequado a utilização de “ser humano”.

No entanto, a educação também é um processo individual, na medida em que age sobre pessoas reais e concretas, transmitindo a melhor forma de vida na tentativa de formar um tipo elevado de homem, como uma espécie de padrão de ser humano. Esse “tipo elevado” está ligado a valores atribuídos por um povo a um lugar de prestígio, destacando como valor fundamental a *areté*, que expressa excelência e virtude, comumente representadas na postura dos heróis.

Segundo Jaeger (1995, p. 26-27), no contexto homérico e nos séculos posteriores, a *areté* era frequentemente usada para designar a excelência, como, por exemplo, a força e a coragem heróicas, além da superioridade de seres não humanos, como a força dos deuses e a rapidez dos cavalos. A *areté* dos homens, por sua vez, era um atributo próprio da nobreza. No entanto, na Grécia Antiga, após os períodos Arcaico e Clássico, a *areté* foi transportada para um contexto diferente. Seu fundamento de narrativa mítica, consolidada pela tradição épica de Homero, passou a ser influenciado pelo discurso racional com o nascimento da filosofia, em um novo modelo de organização social: a pólis. Nesse contexto, com a compreensão do homem proposta por Aristóteles, a *areté* humana volta-se para aquele que possui um conjunto de qualidades, virtudes e aptidões direcionadas para o bem da comunidade. A *paideia*, para os gregos, diretamente relacionada a essa noção, também se transforma, exigindo que a formação atendesse às atividades da pólis, envolvendo habilidades de argumentação, expressão e persuasão.

Comparação e reflexão entre a educação grega, suas expectativas e a compreensão do estudante

A partir do que foi colocado sobre a compreensão grega de educação, a maneira como ela influencia o ser humano e as expectativas que almeja em relação às pessoas, é possível refletir sobre como o

Ensino Médio pode permitir ao estudante viver uma vida boa, confrontando as noções gregas com a resposta do estudante. Este último enxerga o Ensino Médio como uma etapa essencial para sua formação e indica como espera que ele impacte sua vida. A partir da análise realizada da primeira parte da resposta do estudante, na perspectiva social, entendemos que o Ensino Médio deve preparar o indivíduo, promovendo sua inserção e participação nas questões sociais. Nesse sentido, é possível compreender que ainda permanece na concepção do estudante um papel educativo alinhado ao pensamento grego, no qual a formação é direcionada para a participação na pólis. Contudo, parece ser um dos poucos elementos que dialogam diretamente com a concepção grega. Como foi exposto, para os gregos, essa formação tinha um direcionamento objetivo atrelado a um ideal de bem. A intenção era moldar o indivíduo conforme um tipo elevado de ser humano, no qual a *areté* era o parâmetro constante ao qual a educação sempre se referia.

Na educação atual, que frequentemente se confunde e perde relevância no ensino de conteúdos, a ideia do estudante de que o Ensino Médio seria a “grande responsável sobre como o indivíduo responde em sociedade”, formando um sujeito atuante nas questões sociais, parece anacrônica. Essa concepção se alinha mais a aspectos da educação grega do que à contemporânea, na qual a responsabilização pela educação é deslocada para o próprio estudante. Sob a influência da ideia de meritocracia, a educação passa a ser percebida como uma ferramenta voltada para o benefício individual, contrastando com a compreensão grega, onde os indivíduos eram formados dentro de uma “cultura elevada” que visava aprimorar a sociedade por meio da tradição e dos ideais comunitários. Para os gregos, a educação tinha como propósito

proporcionar uma formação orientada para a pólis, o que incluía moldar o indivíduo com base em um ideal de excelência representado pela *areté*.

Nesse contexto, é relevante considerar contribuições importantes de abordagens educacionais mais recentes e como estas se relacionam com a compreensão grega e a perspectiva identificada na resposta do estudante. A proposta de educação humanista, representada por autores como Rogers e Neil, foca na educação centrada na pessoa, com o objetivo de promover uma aprendizagem que abrange conceitos e experiências, partindo do pressuposto de um processo individual. Nesse modelo, os motivos para aprender devem ser intrínsecos ao próprio estudante, valorizando a busca por autonomia em contraste com a heteronomia (regras impostas por outros).

Embora essa proposta contraste em alguns aspectos com a concepção grega, ela também dialoga com a visão do estudante em certos pontos. Para os gregos, a formação idealizada desconsiderava particularidades do aprendizado individual, focando em um modelo de excelência específico guiado pela *areté*. Já na perspectiva do estudante, o Ensino Médio, enquanto etapa essencial da educação formal, deve promover um descobrimento pessoal e, consequentemente, desenvolver a autonomia. No entanto, seu impacto parece ser direcionado para a preparação para o mercado de trabalho e a contribuição social.

Não fica claro para o estudante qual valor deve ser desenvolvido, podendo-se inferir que ele considera o dinheiro ou o sucesso profissional como prioridades. Para os gregos, esse valor seria a *areté*; na abordagem humanista, seria a autonomia. Caso o trabalho seja o principal valor atribuído pelo estudante, isso deturpa os múltiplos aspectos da educação em sua relevância social e individual, reduzindo o

ambiente escolar a uma função instrumental de formação de mão de obra, o que o distancia do verdadeiro propósito educacional.

Na segunda parte da resposta, o estudante espera que o Ensino Médio proporcione aspectos individuais que lhe permitam viver uma vida satisfatória, alcançada por meio do ensino adquirido e de seu esforço pessoal. Destaca-se que uma “vida satisfatória” é um elemento subjetivo, cuja objetividade na análise é difícil de estabelecer. No entanto, a partir do que foi apresentado, parece que essa satisfação está associada à realização no mundo do trabalho, à contribuição em um papel social e ao descobrimento pessoal, entendido como o elemento que direciona o esforço para alcançar essa vida satisfatória.

Conforme observado na compreensão da categoria de pessoa, o descobrimento pessoal envolve encontrar elementos de sua própria natureza individual, que incluem aspectos morais. Isso também implica o desenvolvimento de uma autonomia moral, sem desconsiderar os elementos sociais exigidos quando o estudante reflete sobre sua postura na sociedade e nas questões sociais. Em comparação com os gregos, que tinham a *εὐδαιμονία* como objetivo de vida – alcançada por meio da excelência e do cultivo das virtudes em harmonia com a natureza –, é possível interpretar que a busca do estudante pela satisfação segue um caminho similar. Para os gregos, equilibrar as atividades com sabedoria era essencial para atingir esse ideal, e, nesse contexto, o “ensino” poderia exercer um papel equivalente ao da sabedoria, ao passo que o “esforço” corresponderia à busca ativa por uma vida que satisfaça o “Eu”.

Portanto, o Ensino Médio, conforme descrito pelo estudante, precisa desenvolver um sujeito capaz de se empenhar por sua própria vida como elemento fundamental. Contudo, essa proposta não aparece claramente estruturada como uma orientação para a construção de um sentido de vida. Nas abordagens escolares, como as que utilizam

pressupostos humanistas, o foco recai mais sobre a aprendizagem do estudante do que sobre a construção de si mesmo, que permitiria encontrar algo como um “sentido para a vida”. Isso pode, notadamente, gerar nos estudantes uma sensação de frustração consigo mesmos e expectativas pessimistas quanto ao futuro pessoal.

Como resultado dessa reflexão, pode-se sugerir que, se ainda concordarmos com a afirmação aristotélica de que o fim último do homem é a felicidade – cujo sentido é atualizado pelo entendimento do senso comum atual –, além de considerar a perspectiva social da educação, esta deve também focar no desenvolvimento individual. Esse desenvolvimento deve partir do descobrimento pessoal, permitindo que a pessoa, o estudante, encontre um direcionamento que possa ser aplicado, por meio do ensino adquirido e de seu esforço pessoal, para alcançar uma vida satisfatória.

Dessa forma, conclui-se que um aspecto essencial da maneira como compreendemos a educação, desde os antigos gregos até o século XXI, deve ser o desenvolvimento dessa capacidade de direcionamento pessoal. Isso requer abordagens educacionais e medidas que configurem nossa forma educacional brasileira, o que, no entanto, não parece ser o foco atual. Tal mudança é essencial para que a educação cumpra sua função primordial de facilitar ao estudante a capacidade de buscar e viver uma vida verdadeiramente satisfatória.

Referências

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Coleção Os pensadores. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução António de Castro Caeiro. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

ARISTÓTELES. **Éthique à Nicomaque**. Traduction et presentation par Richard Bodéüs.
Paris: GF Flammarion, 2004.

JAEGER, W. **A formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MAUSS, M. (2003) Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa e a de “eu”. In:
Sociologia e Antropologia. São Paulo, Cosacnaify.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U, 2001.

NEILL, A. L. **Liberdade sem Medo**. São Paulo, Ibrasa, 1963.

PLATÃO. **A República**. Tradução Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa:
Gulbenkian, 1972.

ROGERS, C. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte, Interlivros, 1972.

9

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES À PERGUNTA NORTEADORA DA PESQUISA: “O QUE É O ENSINO MÉDIO PARA VOCÊ E QUAL O IMPACTO VOCÊ ESPERA QUE ELE TENHA EM SUA VIDA?”

(2. DPM3) “Para mim o ensino médio é de forma generalizada um atalho criado pela sociedade atual para fazer dos alunos uma pessoa socialmente e culturalmente formada.

Todavia, em grande parte dos casos, as pessoas, vulgo ‘alunos’ sentem-se deslocados e à par das coisas, fazendo assim, do ensino médio uma prisão para eles, acabando com o mental dos mesmos. ”

(3. DPM1) “o ensino médio é algo bom pois é um ensino avançado para as pessoas, ele pode ajudar a desenvolver pessoas bem sucedidas.

o impacto que eu espero é que ele me ajude a escolher a profissão que quero seguir e também que me traga bastante conhecimento para arrumar um bom emprego.”

(4.DPM1) “Para mim o ensino medio é uma das fases mais importante porque é um complemento do estudo do ensino fundamental, sem contar que ele pode ajuda muito na vida profissional futuramente, que seja para ter um bom curriculo ou para tentar ir para uma faculdade.

Eu estou no 1º ano e comesei essa fase agora porém vejo que me trara muitos beneficios, e o conhecimento que vou adiquirir aqui no Ensino medio levarei pra vida toda

(5. DPM3) “No início do ensino médio, no primeiro ano em específico foi muito tranquilo, vi como algo bacana, como “eba! ensino médio, estou mais velha!”! Porém, esse ano no terceiro, venho tenso a ansiedade como guia. Me sinto sobrecarregada com a tarefa de além da escola, revisar as matérias em casa, algo que me ocupa no mínimo 3 horas do meu dia. Recentemente tenho ficado mais aflita, visto que em março irei começar a estudar de manhã, trabalhar a tarde e fazer curso técnico a noite até às 22h. Minha sorte é que não são todos os dias, o que me dá uma alívio, mesmo que pouco.

Quando mais nova, costumava tomar medicamentos responsáveis pelo controle dessa ansiedade, eu odiava, tanto é que interrompi o uso por conta própria. Porém hoje mesmo cogitei em retornar com ele, pois venho tendo diversas crises de choro e desespero com o tamanho de peso e responsabilidade que, para mim, é de imenso estresse e sono desregulado ou sono muito cedo justamente pelo cansaço mental.

Temos uma professora de matemática, se chama Cássia, ela nos sobrecarregou de matérias de Enem, para ter uma noção, explicou potência, geometria analítica (o mais difícil e que ela menos fez questão de nos ajudar) e ainda passou fórmulas em menos de 20 minutos nas aulas que teve, sem contar os exercícios para serem entregues na mesma data com 10 a 15 minutos para fazer.

Com isso, tenho o ensino médio agora como uma enorme responsabilidade e angústia por ser meu último ano.

Como impacto, um trabalho melhor, pois algumas pessoas da minha família não se formaram e eu pude ver o quanto isso atrapalha/faz falta na vida como adulto.

Quero ter dinheiro, o suficiente para viver e não apenas sobreviver. Mesmo com tanta dificuldade, sigo realmente dando o meu melhor,

mesmo que, muitas vezes eu acabo me desgastando mentalmente e fisicamente também.”

(6. DPM3) “Para mim, o ensino médio é um período essencial na vida de qualquer pessoa, pois é uma etapa importante a ser vivida, seja para o meio social ou para descobrimento pessoal. A fase do ensino médio é grande responsável sobre como o individuo responde em sociedade. É necessário um ensino de qualidade que abrange diversas áreas e crie um sujeito capaz e participante nas questões sociais.

Dito isso, eu espero que o ensino médio impacte de maneira positiva em minha vida, que me prepare para o mercado de trabalho e para o mundo em geral, e que eu possa contribuir para a população, assim como espero ser capaz de viver uma vida satisfatória graças ao meu ensino e esforço. ”

(8.DPM2) “E um sistema de ensino basico que deveria nos preparar para a vida adulta, mas ao inves disso ele so distribui varias materias avulsas e grande prte sem sentido ou objetivo. Claro que temos algumas necessarias para termos um conhecimento basico extremamente importante para termos mais chances de conseguir um bom emprego. Para mim o pior de tudo no ensino modo foi o novo ensino medio, com varias materias aleatorias sem sentido e inuteis.

O que eu espero do ensino medio é justamente o conhecimento basico que todo ser humano que vive em uma sociedade deveria saber, como matematica basica, historia, portugues basico e ate geografia basica. E com esse conhecimento poder entrar na vida adulta e conseguir sobreviver.”

(12. GPS2) “Para mim, o ensino médio era para ser uma formação para a vida adulta, mas eu não vejo isso. O ensino médio se tornou uma preparação para o Enem. Como se só o que importasse mesmo, fosse o Enem. Eu queria que o ensino médio tivesse o impacto de me fazer aprender algo sobre a vida adulta. Mas o impacto que eu vejo que ela tem é de te transformar num robô, com respostas prontas para fazer uma prova pra passar em algo e conseguir um curso que a maioria nem sabe o que quer. Eu queria que o ensino médio me ensinasse um pouco sobre a vida também, não me fazer um robô estudioso que só se importa com uma prova e a nota que vou tirar. O ensino medio tinha que ensinar sobre a vida, não sobre uma prova. Não são todos que tem 2 horas por dia para estudar sobre DNA. ”

(13. IrPA3) “O E.M pra mim é um período de estudo onde, atualmente, jovens se dirigem para uma escola durante 3 anos, de segunda a sexta, integralmente, para ficarem submetidos a esse sistema educacional, onde você fica 9hrs do seu dia sentado em uma cadeira olhando para o professor falando e escrevendo no quadro. Em escolas que não tem estrutura para isso, com profissionais que não foram formados e capacitados para isso (sem ofensa), com estratégias que não funcionam, só ficam no papal, os alunos saem do E.fundamental com 12 matérias e chegam no E.M e dão de cara com 27 matérias, pensadas estrategicamente, porém não dá certo, eletivas, itinerários formativos , não são feitos como está escrito, sempre tem que adequar a escola, reajustar, no final das contas uma coisa que seria bom pra nós, nos prejudica. Sem falar que esse sistema não preocupa com a situação da vida de cada pessoa, a pessoa pode estar passando o que for, mas ela tem que se adequar, ainda mais a gente que mora na favela e tem todo um

contexto histórico envolvido que precisa ser notado e “ajustado” com uma das possibilidades que são políticas públicas

Creio eu que vai impactar negativamente na minha vida, não deveria, mas na minha opinião vai, pois foi um impacto grande pra mim, Algumas adequações que a escola faz em relação ao que era de fato pra estar sendo implementado, nos prejudica, itinerários formativos, eletiva. Sem contar que perdemos várias aulas das matérias da BCC, a carga horária prejudica também, pois na minha realidade e de onde eu venho as pessoas precisam preocupar em sobreviver e pensar em estudo academico depois e etc etc e etc da coisas que eu poderia falar que comprova que E.M. impactará negativamente na minha vida”

(24. MVPA2) “O ensino médio para mim é um ensino te preparando para o enem e para o mundo do trabalho, já que há várias matérias falando coisas. Um impacto incrível que me faça ter uma nota boa para o enem, não só isso mas também momentos únicos que tenho aqui. ”

(26. MVPA3) “O Ensino Médio para mim é uma chave para abrir novas portas para o futuro. É uma ferramenta essencial para abrir mentes e se tornar inteligente para tomar decisões importantes durante a vida e ter um futuro bom no qual não possa viver com negligência e perder oportunidades. O ensino médio é um conhecimento para se tornar alguém. Em todo contexto, espero que esse novo ensino médio me traga mais benefícios para o mercado de trabalho por exemplo, fazendo com que me ajude e me torne uma pessoa mais dedicada e inteligente. Embora, se for analisar, pra mim permanecer no ensino médio eu teria que abrir mão do emprego no momento, oque faria me atrasar na entrada do mercado de trabalho, mais me ajudaria a passar com mais facilidade em um vestibular ou enem, etc.”

(32. MEPA3) “Um purgatorio, preparação para lidar com animais “racionais”. Ensino médio é o meio do ensino, antes do superior e depois do fundamental.

Aproveitar os últimos anos! Me preparar para o ensino superior e a vida adulta”

(48. SPM3) “O ensino médio para mim são os três anos mais desafiadores entre os 13 anos que estudei, é você enfrentar pessoas da sua idade (adolescentes mesmo) começar a se preparar para o vestibular, Enem, querendo ou não conhecemos novas pessoas, novos sentimentos. O ensino médio ao mesmo tempo que se você formar e ganhar seu diploma, te trará ansiedade, “ que curso fazer na faculdade ”. “ Será que é isso ? ”. “ Esse ano tá difícil , e se eu não passar ? ” e entre mil e outras perguntas que se passam na mente.

Eu estou no 3º ano do ensino médio, vim na metade do segundo obrigada e nesse ano vim pra manhã, então está sendo frustrante por conta de até hoje não ter me sentido bem e nem me adaptado, também em questão de amizade pois a adaptação é importante na vida de qualquer um.

O impacto que eu espero é conseguir concluir sem desistir, que eu consiga meu diploma e que eu leve algo de bom.”

(60. VPS2) “O novo ensino médio causou um impacto enorme na minha vida, foi como um pássaro na turbina de um avião.

Diante essa mudança drástica foi uma experiência inusitada, e muito cansativa, tanta tarefa e matéria escolar, porém é muito conhecimento e não podia perder essa oportunidade de abranger.

Minha opinião sincera sobre o ensino médio é que não tinha necessidade de tanta matéria e deveres. Acredito eu que pelo meu caminho que sigo não será muito útil esse novo ensino médio, pretendo evoluir minha empresa e investir em cursos que vão auxiliar na minha vida. Não vou falar muito da minha vida...

Essa foi só uma breve opinião”

(66. GPS2) “O Ensino Médio deveria ser bom, deveria dar forças para nós adolescentes nos programarmos para o futuro, porém o Novo Ensino Médio tirou isso de nós, sempre falo que a teoria é uma coisa e a prática é outra, temos 8 aulas na nossa grade de horários inúteis, e temos 1 aula de Biologia, Física e 2 de Química e 1 aula de História, as matérias úteis e necessárias mesmo estão em um número muito menor do que as aulas colocadas pelo novo ensino médio, pra mim o que o governo claramente quer com isso é nos deixar burros, não tem outra explicação, 2 aulas de humanidades e 1 de história!? Não dá para acreditar que seja um grande plano de futuro, afinal o ENEM permanece igual.

Odeio ter pegado o novo ensino médio, de verdade, ter que ficar na escola até 12:20 para uma aula inútil e sem sentido me revolta demais, além do que temos agora por conta dessa palhaçada de novo Ensino Médio 21 matérias, tudo está mais pesado, a carga horária, as matérias e é triste saber que esse esforço todo não vai nos ajudar no nosso futuro, estamos perdendo tempo, isso me revolta! Melhorem governo.”

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Débora Mariz é professora Adjunta de Ensino de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi Docente Orientadora do Núcleo Filosofia do Programa Residência Pedagógica (Edital CAPES nº 24/2022) da UFMG. E-mail: deboramariz@ufmg.br

Iryan Carvalho Ferreira é graduando em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Seus estudos abrangem desde as interrelações entre Filosofia, Literatura e Ceticismo até questões relacionadas à educação no Brasil contemporâneo.
E-mail: iryancarvalho@gmail.com

Israel Alessandro Victorino de Souza Silva é professor da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Neurodivergente com dupla excepcionalidade. Estuda mandarim (HSK2). Licenciado em Filosofia pela UFMG. E-mail: israel.alessandro@educacao.mg.gov.br

Israel Santos é graduando em Filosofia, apaixonado pela educação e pelo pensamento reflexivo. Divide a vida e a escrita com Mônica Vieira, sua parceira, e três felinos inspiradores: Birutinha, Lôlô e Capitu.
E-mail: learsi7santos@gmail.com

Jean Américo Cardoso é professor de Filosofia da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. É Doutor e Mestre em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. Foi Preceptor do Núcleo Filosofia do Programa Residência Pedagógica (Edital CAPES nº 24/2022) da UFMG. E-mail: americo.filosofia@gmail.com

Lucas Rocha é licenciado em filosofia (UFMG). Atua como professor da educação básica (SEE/MG). Além disso, desenvolve pesquisa sobre a teoria crítica da sociedade, com foco na filosofia de Theodor Adorno. E-mail: lucasarocha@ufmg.br

Luciana Telles Machado Da Silva é graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Foi integrante do Programa de Residência Pedagógica (CAPES). E-mail: lutellesm@uol.com.br

Mônica Vieira é Bacharel em Filosofia, licenciando na mesma área e especializando em Neurociências. Possui interesse em Educação, Filosofia da Mente, Neurociências, Ensino e Pesquisa. Ama viajar e explorar as belezas do mundo ao lado de seu companheiro Israel Santos. E-mail: monica.vieira@live.com

Sylson Henrique Maciel, de 35 anos, é graduando em Licenciatura no curso de Filosofia, na Universidade Federal de Minas Gerais. Fez parte do programa Residência Pedagógica, no qual foi bolsista da Capes, por aproximadamente 11 meses.
E-mail: sylsonestudos@gmail.com

Vinícius Baldo, ex-bolsista do Programa de Residência Pedagógica, Bacharel (2022) e Licenciado (2024) em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é voluntário em cursinho popular, e professor de Filosofia em escola da rede privada.
E-mail: baldo190399@gmail.com



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org

“O que é o Ensino Médio para você?” – com essa pergunta central, desenvolvemos uma pesquisa baseada na metodologia de análise de conteúdo com estudantes de Ensino Médio de três escolas públicas de Belo Horizonte/MG. Realizada no primeiro semestre de 2024, a pesquisa foi conduzida por licenciandos residentes do curso de Filosofia da UFMG em parceria com professores-preceptores do Programa Residência Pedagógica (PRP-Capes).

A proposta surgiu em um encontro final do núcleo de Filosofia do PRP-Capes, onde o professor Jean Américo Cardoso compartilhou experiências sobre a análise de conteúdo, inspirando esta pesquisa. A pergunta orientadora foi elaborada para evitar idealizações e considerar os estudantes como agentes dinâmicos, tanto receptores quanto produtores da realidade.

As respostas escolhidas por cada residente para dialogar com os teóricos de seu artigo são reveladores da percepção que tiveram da realidade de formação do estudante do nível médio, tanto nos possíveis cruzamentos destes questionários com os teóricos escolhidos, quanto no afastamento entre um e outro.

A resposta do questionário é um texto que traz a marca de quem o responde. A marca é aquilo do ser que se deixa transparecer na escritura, não como a verdade do eu, mas como a do eu escritor que tem no seu estilo, nos seus elementos composicionais, alguma possibilidade de autenticidade que ao mesmo tempo se oferece como matéria, como meio, para o desenvolvimento do artigo do residente. Num sentido, a resposta-texto encerra-se em si mesma, quando exprime o aprendizado e as perspectivas de futuro daquele aluno até o momento, noutro sentido a resposta-texto é também abertura que faz chegar até o residente avaliador, indicativos do quão crítica e filosófica é a escrita que chega em suas mãos.

