



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
DEPARTAMENTO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO
CURSO DE PEDAGOGIA

,

MINHA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CRÍTICAS E REFLEXÕES

EMANOEL JULIANO GOMES DA SILVA

Natal/RN

2016

Catálogo da Publicação na Fonte.

UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Silva, Emanuel Juliano Gomes da.

Minha educação escolar: críticas e reflexões/ Emanuel Juliano Gomes da Silva. - Natal, RN, 2016.
44f.

Orientador (a): Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho.

Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Departamento de Educação.

1. Pedagogia - Memorial. 2. Trajetória escolar – Memorial. 3. Formação acadêmica – Memorial. 4. Escolarização - Memorial. I. Domingos Sobrinho, Moisés. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 37.04

EMANOEL JULIANO GOMES DA SILVA

MINHA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CRÍTICAS E REFLEXÕES

Memorial apresentado ao Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia.
Orientador: Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho.

Natal/RN

2016

MINHA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CRÍTICAS E REFLEXÕES

Por

EMANOEL JULIANO GOMES DA SILVA

Memorial apresentado ao Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho.

Aprovado em 22/06/2016 com nota **9,0**.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho (orientador)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Adir Ferreira de Lima – DFPE/CE
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profa. Elda Silva do Nascimento Melo – DPEC/CE
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Agradecimentos

Agradeço à minha querida irmã Lígia, que tanto me ajudou no período da graduação. A João e Luzia, também meus irmãos, que me apoiaram e me ajudaram no que foi preciso. À minha querida esposa Cristiane, que me incentivou e sempre compreendeu as horas que passei ausente, devido à dedicação em sala de aula e também fora da sala de aula, estudando para apresentar trabalhos em grupo. Agradeço ao professor Moisés, grande ser humano, que teve a sensibilidade de me ouvir nas horas de inquietação em relação a aspectos que envolveram minha formação acadêmica durante o curso de Pedagogia e também, de forma bastante democrática, se dispôs a me orientar neste trabalho de conclusão de curso, e, finalmente, agradeço à pessoa que me amou ainda no ventre e continua me amando incondicionalmente, minha querida mãe, Dona Malvina.

Dedico este trabalho à minha querida esposa Cristiane

“É provavelmente por efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.”

(Pierre Bourdieu)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso é o relato da minha educação escolar, do Ensino Fundamental e Ensino Médio ao Ensino Superior. Um relato sobre mim mesmo, sobre a escola, sobre os professores que conheci e suas práticas de ensino, que permitiu me redescobrir/reconhecer enquanto ser humano que sempre precisará aprender mais e mais e, na condição de estudante de Pedagogia, perceber ainda mais a abrangência da importância do professor e da educação. Destaco minha relação com o ensino-aprendizagem em todo o ensino fundamental, bem como sua importância pedagógica para minha vida, no que diz respeito ao meu processo de escolarização básica e formação para a cidadania. No relato sobre o ensino médio, retomo alguns aspectos do ensino fundamental, só que de maneira mais ampliada, devido ao fato de ser uma etapa durante a qual eu já tomava mais consciência da relação com a escola e o que ela representava, sobretudo na preparação para a vida e o mundo do trabalho. Por fim, destaco a experiência no ensino superior. Reflito, então, sobre todo o processo de formação no curso de Pedagogia: seus aspectos positivos e negativos, as posturas dos professores e colegas (inclusive as minhas), as estratégias de ensino-aprendizagem, o currículo como um todo e, finalmente, sobre a importância desse para a minha formação crítico-reflexiva.

Palavras-Chave: Pedagogia. Trajetória escolar. Formação. Escolarização

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO.....	10
2 - O ENSINO FOI FUNDAMENTAL?	11
2.1.....	11
2.2 - SEGUNDA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	16
2.3 GEOGRAFIA.....	18
2.4 HISTÓRIA	19
2.5 CIÊNCIAS NATURAIS	20
3- ENSINO MÉDIO: PREPARAÇÃO PARA QUÊ?	26
4 - A FORMAÇÃO ACADÊMICA TORNA O ESTUDANTE CRÍTICO E REFLEXIVO OU O QUE INTERESSA NESSA JORNADA É UM DIPLOMA?.....	30
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	43

1 - INTRODUÇÃO

Este memorial de formação cujo título é “Minha educação escolar: críticas e reflexões” constitui-se em requisito para o meu trabalho de conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande Norte (UFRN), e é fruto de minhas memórias de vida e de minha trajetória escolar. Aqui vou falar dos anos iniciais do ensino fundamental, antigo Primário, que corresponde hoje ao período da 1ª a 5ª série, destacando o papel da escola, dos professores e da minha família, durante essa etapa do meu processo de escolarização. Sequenciando a narrativa, falarei do ingresso no Ginásio (5ª a 8ª séries), formando assim o Primeiro Grau, hoje ensino fundamental.

Em seguida, será a vez de falar sobre o ensino médio. Qual o significado e importância desse ensino para a minha vida? Para que realmente serviu? Foi o mesmo suficiente para proporcionar meu ingresso no mercado de trabalho? Foi o ensino médio a ponte que me conduziu para o êxito no vestibular e o ingresso na Universidade Federal do Rio Grande do Norte? São estas questões que norteiam minhas reflexões.

Depois do ensino médio vem o ingresso na UFRN, uma fase que considero um tanto difícil de narrar, haja vista ser um relato que irá abordar a minha formação no curso de Pedagogia durante dez períodos letivos, os quais correspondem a cinco anos de muito esforço e dedicação. Ao falar da minha formação nesse espaço-tempo, na academia, irei refletir sobre a relação professor-aluno, o processo de formação que o curso de Pedagogia oferece para quem ingressa nessa área do conhecimento, envolvendo os conteúdos, a avaliação da aprendizagem, as notas, enfim, aspectos que me inquietaram durante esses cinco anos.

Na última parte, faço as considerações finais e ressalto a experiência de escrever um trabalho de conclusão de curso, elaborado a partir das minhas indagações, dúvidas e inquietações sobre o curso mencionado e o seu papel formativo na minha vida durante o período na UFRN.

2 - O ENSINO FOI FUNDAMENTAL?

2.1 PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Falar sobre minha trajetória escolar pode parecer simples, visto que posso descrever os principais fatos sobre os anos de como se deu meu ensino, minha instrução, minha aprendizagem, minha formação como um todo no ambiente escolar, embora essa formação, no seu sentido mais amplo, não se limite apenas ao meio escolar. Em todo caso, a escola foi também parte integrante da minha construção e formação do meu caráter/personalidade enquanto um ser biológico e social.

Diante disso, quero destacar também o ambiente familiar. Ora, é no ambiente familiar (em casa) onde começa o processo educacional. É com a família que aprendemos as primeiras lições de como comportar-se e respeitar pai e mãe, irmão/irmãs, tios/tias, avôs/avós, nossos vizinhos etc., ou seja, o espaço familiar não é apenas o local onde mora uma família, é, antes de mais nada, um espaço onde os valores culturais que formaram e formam a sociedade são transmitidos e praticados.

Levando-se em consideração que a sociedade e a escola são partes indissociáveis, é imprescindível compreender que a educação escolar não é algo fora ou separada da sociedade, mas sim, é parte integrante de um mesmo processo. Por isso, escrever este TCC é uma atividade de compreensão/reflexão e reinterpretação não só da minha educação/trajetória escolar, mas da minha própria vida, que está inserida em um processo educacional mais amplo e deságua na graduação em Pedagogia pela UFRN.

Minha educação formal iniciou-se no ano de 1987, na Escola Estadual Maurício Freire, na cidade de São Paulo do Potengi. Nessa escola, iniciei o ensino fundamental, na época chamado de Primário (1ª a 4ª séries). Os anos iniciais dessa etapa de ensino são considerados como uma fase da educação formal bastante significativa na vida de qualquer pessoa, pois tal ensino busca formalizar e aprimorar o processo educacional informal vivido no ambiente familiar. Essa fase, portanto, marca/direciona a vida do aluno durante o seu percurso formativo, uma vez que o educando, nesse momento, entra em contato com as primeiras letras e processo de alfabetização, ou seja, aprende-

se a ler e escrever, que é uma das grandes aprendizagens para todo ser humano.

Se esse processo for bem conduzido/direcionado pelo professor e havendo a participação dos pais na vida escolar dos filhos, acompanhando-os de forma participativa no desenvolvimento/desempenho escolar, o aluno só tem a ganhar, assim como a escola e a família, visto que ambos são colaboradores do processo educativo.

Como aconteceu e qual foi o significado maior da fase da minha vida na Escola Estadual Maurício Freire e que memórias eu poderia destacar de positivo nesse período? No tocante à minha formação escolar, eu diria que para o contexto educacional da época a escola cumpriu a sua função social. Nesse período, predominava a tendência liberal tecnicista, no âmbito da escola pública, cuja finalidade maior era modelar o comportamento humano, como ressalta Luckesi (1990).

Diante disso, o ensino em sala de aula era transmitido em sua maneira mais “objetiva” e tradicional, a qual consistia em transmitir os conteúdos escolares sem que os nossos conhecimentos prévios fossem levados em consideração. Essa postura político-metodológico de não levar em conta o saber e a realidade do aluno se evidenciava no direcionamento do ensino em suas várias áreas de aplicação, como por exemplo, em Língua Portuguesa e Matemática, duas disciplinas fundamentais para os anos iniciais da educação básica e por que não dizer de todo o ensino fundamental!

Na alfabetização, predominavam os testes de escrita e memorização de palavras, aplicados de forma homogênea para a turma inteira, assim como o soletrar e copiar palavras sem se entender os sentidos representativos. No ensino de Matemática, tínhamos que decorar toda a tabuada, posto que a professora iria perguntar em sala de aula e de forma alternada “quanto é tanto vezes tanto?” Além, é claro, de fazer o mesmo com as operações de adicionar, dividir e subtrair. Tudo isso ocorria sem se levar em conta dois fatores: a realidade econômica e psicossocial de cada aluno. Em se tratando de processo de aprendizagem, esses fatores precisam ser levados em consideração, principalmente quando o assunto é escola pública e alunos desprovidos, desde o ambiente familiar, do capital cultural valorizado pela escola que, na visão do sociólogo francês Pierre Bourdieu, pode fazer toda a diferença: “A influência do

capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança” (1998, p. 42).

Em meio a uma escola que operava pelo paradigma do ensino tradicional/tecnicista e utilizava uma dose muito forte de disciplina, herança do autoritarismo de uma sociedade escravocrata e de intervenções militares em sua trajetória republicana, era compreensível a maneira pela qual a escola e a equipe que a compunham funcionassem desempenhando um papel modelador e vigilante do caráter humano. Parafraseando Foucault, em “Vigiar e Punir” (1987), a escola que frequentei operava com a preocupação de “disciplinar e corrigir” em muitas das práticas contidas em seu currículo, tais como, ficar bem sentado e calado durante a aula. Essas práticas, ainda presentes na escola brasileira, não são fatos isolados. Na verdade, mesmo nestes nossos tempos de consolidação democrática, continuam a existir como valores e normas que visam a regular a sociedade como um todo e não apenas a escola.

A relação entre escola e sociedade na formação da personalidade humana, já tão bem demonstrada por tantos autores, dentre os quais aqui citados, ressalta a necessidade de se considerar que os objetivos educacionais almejados pela instituição escolar são objetivos e práticas socialmente determinados. Sobre isso, Libâneo (1994, p.18) enfatiza: “[...] a prática educativa, e especialmente os objetivos e conteúdos do ensino e o trabalho docente, estão determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas. (...)”.

O contato, ao longo de minha formação universitária, com as teorias críticas elaboradas pelos autores aqui citados permite-me hoje compreender melhor as práticas, a didática e o modelo tradicional/tecnicista adotado pela escola pública que frequentei. Compreendo, então, que a maneira como o processo de ensino era conduzido, com suas múltiplas regras, como as cobranças por bom comportamento, com o ensino voltado para uma memória mecânica, posto que priorizava a repetição dos conteúdos do livro didático, com avaliações guiadas pela obtenção de notas e que funcionavam mais como forma de punição, classificando os estudantes como “bons” e “maus” alunos, criando assim uma perversa hierarquia, era, de fato, planejado para que assim tudo acontecesse.

Nessa etapa dos anos iniciais da minha educação básica, lembro-me da expressão austera da minha mãe ao olhar meu boletim e dizer que ele continha notas vermelhas e que “era preciso melhorar na escola” – já antecipando uma ordem. Notas vermelhas! E por que eram vermelhas? Vermelho queria dizer perigo, igual ao sinal de trânsito? O código “notas vermelhas” tinha, portanto, uma forte carga de constrangimento para a vida do aluno. E as notas azuis? Por que eram azuis? É por que era a cor da realeza? A cor dos melhores, dos mais inteligentes e criativos que eu e meus colegas?

Por não terem tido condições econômicas favoráveis para continuarem frequentando a escola, devido à sua origem social, meu pai e minha mãe fizeram o que estava ao seu alcance para que eu e mais quatro irmãos continuássemos estudando. Diante dessas dificuldades, muitas vezes me faltou um acompanhamento mais detalhado e a orientação adequada para contribuir com o meu processo ensino-aprendizagem, tendo em vista alcançar um objetivo concreto e não abstrato em minha vida.

Destaco hoje que eu não percebia a escola como um lugar muito atrativo para uma permanência de quatro horas, encerrado em seus muros, sem saber realmente o motivo. Na verdade, eu estava ali tão somente para cumprir o que a escola diz, sem entender o porquê de sua existência em nossas vidas. Assim era a relação escola-família. Para os meus pais, o ensino era responsabilidade única dos professores; a mim competia me esforçar para aprender o que era ensinado e ponto.

O que faltava nesse contexto, por parte da minha família, era um acompanhamento mais detalhado do meu desempenho intelectual. O que mais existia era a preocupação como bom comportamento em sala de aula e se já sabia ler e escrever, ou seja, ser bem comportado, saber ler e escrever parecia o suficiente para os meus pais.

Para que a relação de aproximação com a minha educação fosse algo mais participativo, precisaria tão somente que meus pais fizessem algumas perguntas simples a cada dia, tais como: a aula foi boa? Você está entendendo o que o professor ensina? Por que você não está entendendo? O que você gosta e o que você não gosta na escola? Essas perguntas, às vezes, faltavam em nossas conversas.

Quando digo que meus pais “se esqueciam” de perguntar, quero dizer que eles deveriam participar mais e procurar saber como estava o meu desempenho escolar diário. Não estou atribuindo-lhes qualquer culpa sobre minha vida escolar, pois não só os meus pais, os dos meus colegas também não participavam de forma mais ativa e próxima a questão acompanhamento escolar.

Eu escutava sempre que tinha de “estudar para ser alguém na vida”, “sem estudo ninguém é nada”, ou seja, de maneira bastante simplificada, eu tinha de aprender a ler e a escrever e fazer as quatro operações básicas de Matemática. Enfim, diante das condições sociais e culturais de minha família, estudar e ter bom desempenho educacional significava montar peças de um quebra-cabeça.

Meu pai foi um agricultor que não frequentou a escola, mas que, de maneira informal e por ser autodidata, aprendeu a ler e a escrever e também as quatro operações básicas de Matemática. Minha mãe, uma dona de casa que estudou até a 4ª série, alfabetizada no governo Djalma Maranhão por meio da campanha “De Pé No Chão Também Se Aprende se Ler”. Com essa origem social, eu estava nas mãos da escola para aprender e ser alguém na vida.

A esta altura da minha narrativa, algumas indagações me vêm à mente: o que era, nesse contexto, a aprendizagem em minha vida? Como aprende a ler e a escrever um filho de pais que não tiveram o acesso regular à escola? Como os professores poderiam colaborar para o meu desempenho intelectual? Como os professores desempenhavam o ato de ensinar perante a sociedade? Afinal, o que era e o que é ser professor da rede pública de ensino?

Atualmente, em meio a essas reflexões e conhecendo o papel que um professor deve desempenhar na escola e para a sociedade, entendo que meus professores fizeram o seu papel possível dentro do contexto social e político no qual estavam inseridos. Se poderiam fazer de outra maneira isso não posso afirmar. Para refletir sobre esta questão recorro, mais uma vez, a Libâneo (1994, p. 47):

O sinal mais indicativo da responsabilidade profissional do professor é seu permanente empenho na instrução e educação dos seus alunos, dirigindo o ensino e as atividades de estudo de modo que estes dominem os conhecimentos básicos e as habilidades, e desenvolvam suas forças, capacidades físicas e

intelectuais, tendo em vista equipá-los para enfrentar os desafios da vida prática no trabalho e nas lutas sociais pela democratização da sociedade.

Um dos papéis, portanto, segundo o autor, a ser desempenhado pelo professor, é sem dúvida alguma, contribuir para a formação da cidadania na vida do estudante e esse papel tem como um de seus objetivos maior a democratização da sociedade.

A formação para a cidadania também é mencionada no primeiro artigo da Lei nº 5.692/71 LDB, que torna claro o papel dos 1º e do 2º graus: “preparação para o trabalho e exercício consciente da cidadania”. Cito esta lei não só pelo fato dela destacar o trabalho e a cidadania como componentes da formação escolar, mas também por ter sido a base para a reforma nos níveis de ensino mencionados. Mas, volto a dizer que a essência do termo cidadania permanece e os professores devem contribuir para que essa venha a provocar mudanças no alunado; por isso retomo os aspectos sobre cidadania, trabalho, democracia e outros temas que envolveram minha vida na educação básica e como a escola tratava tais temas em seu currículo, durante o Ginásio (5ª a 8ª série), na época, ainda ensino fundamental.

2.2 - SEGUNDA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Ginásio era aguardado com expectativas, tanto por mim quanto pela minha família, pois uma nova fase se iniciaria na minha vida. A adolescência estava chegando, o que significava novas descobertas, tanto no corpo físico quanto no corpo social, e isso incluía mais responsabilidades e mais atenção comigo mesmo e com a minha educação escolar. Era uma etapa de curiosidade e ao mesmo tempo de apreensão frente à escola, visto que tudo ia ser diferente do Primário, começando pelo ensino, que era composto por várias disciplinas e para cada uma delas um professor diferente.

Ginásio – segunda etapa do ensino fundamental. O que significou mais uma etapa da educação básica em minha vida? Nessa etapa, para Libâneo (1994), a escola deve proporcionar a cada um uma formação

cultural e científica, pois os conteúdos ministrados devem contribuir para que os alunos, por si mesmos, possam compreender o mundo em que vivem.

Aqui faço a seguinte pergunta: a escola tem conseguido promover por meio dos conhecimentos/conteúdos que oferece aos seus estudantes uma cidadania consciente e participativa? Vou refletir sobre isto com base no meu passado.

Aqui relembro, para início do relato, que sempre tive um certo déficit em Matemática e Língua Portuguesa, duas disciplinas obrigatórias e fundamentais na vida de qualquer aluno. A primeira diz respeito aos números no nosso cotidiano, por dependermos dos mesmos para nos relacionarmos com diversas atividades da vida diária como, por exemplo, o dinheiro e seus valores, ou seja, seus números, números que incluem a compra e venda de objetos e tantas outras operações práticas ilustrativas da importância da Matemática no nosso viver. Aprender-la, dominá-la bem durante os anos do Ensino Fundamental significa êxito no percurso escolar.

A segunda disciplina, Língua Portuguesa, é igualmente de fundamental importância para a vida de qualquer um de nós. Mesmo antes de nos depararmos com os primeiros anos da educação formal, já vivenciamos o uso da língua em vários ambientes e situações, a começar em casa com os nossos pais, os tios, tias, avôs, avós, pessoas da rua onde moramos etc. Ao chegarmos à escola é papel dos professores fazer com que tenhamos um contato mais aprofundado e real em nossas vidas com o idioma materno, para que possamos entender melhor a realidade histórico-social na qual estamos inseridos.

Embora eu tenha enfatizado nos parágrafos anteriores a importância do ensino de Língua Portuguesa e Matemática em nossas vidas, não tenho a intenção de limitar o aprendizado a essas duas disciplinas. Quero dizer que não só estas duas áreas do conhecimento merecem dedicação por parte do professor-aluno no momento de construir e compreender os conteúdos que fundamentam a educação formal, mas também possui elevada importância o ensino da Geografia, História e Ciências Naturais para a formação integral da personalidade humana.

Essas disciplinas são fundamentais no processo da escolarização básica, por permitirem um entendimento mais amplo sobre como funcionam

e podem funcionar as sociedades humanas. Entretanto o que eu ouvia, ou melhor, ouvia-se (e ainda se ouve), porque repetido por muitos estudantes é que pouco importa reprovar nessas disciplinas: “Você reprovou em História e Geografia? Não acredito! Por quê? Era só ler e decorar” ou “São disciplinas tão fáceis de estudar!!”, dentre outras afirmações.

Segundo Libâneo (1994), o processo de escolarização deve despertar no aluno a participação ativa para a vida social. Mas, para isso de fato ocorrer é preciso que a prática docente torne os conteúdos de ensino algo concreto na vida do estudante e não apenas como informações a serem “sacadas” na hora de responder a questões de prova, como tão bem destacou da mesma forma Paulo Freire, em muitos de seus escritos, em particular sobre a *Pedagogia do Oprimido* (1987).

Sendo assim, quero destacar alguns aspectos que considere importantes para o relato deste memorial. São pontos que dizem respeito à sala de aula, ao professor, ao aluno, à prática pedagógica, método do ensino etc. enfim, se detalhar mais, vou chegar no que a didática chama de processo de ensino. Como se ensinava e o que se aprendia, então:

2.3 GEOGRAFIA

Método expositivo do conteúdo na lousa. Copiar o conteúdo escrito pelo professor; explicação do assunto por parte do docente sem problematização com a turma; provas meramente para estímulo de uma memória não reflexiva: estudar, por exemplo, 20 questões para a prova, sendo que dessas, apenas 10 questões aleatórias vão compor a prova. Questões do tipo: *O que são rios perenes? O que são rios temporários?* Algo para se “aprender” de forma mecânica e sem nenhuma relação prática do aluno com a natureza.

Ora, melhor seria discutir com os alunos sobre a importância do rio e qual a sua importância para o meio ambiente, qual sua importância para vida do homem, sua importância para o equilíbrio ecológico, ciclo da chuva etc., ao invés de respondermos da forma que o professor queria sem pensar o porquê dos rios serem perenes ou temporários.

No ensino geografia, ainda, o professor perguntava o que era relevo, o que era erosão e isso por meio de imagens do livro didático. Mostrava-se sempre ilustrações e imagens fora do contexto local do aluno, o que tornava o assunto ainda mais abstrato, já que o relevo e a erosão poderiam ser explicados de forma prática sem recorrer a uma definição conceitual científica apenas do livro didático que, ao invés de ajudar à minha compreensão, só dificultava. O professor poderia trabalhar, por exemplo, o conceito de PAISAGEM e mostrar para a turma que tanto o relevo quanto a erosão são elementos que fazem parte da paisagem etc.

2.4 HISTÓRIA

Esta seguia a mesma lógica didática da geografia, ou seja, um ensino baseado na exposição do conteúdo proferida apenas pelo professor, sem problematização dos acontecimentos ou fatos históricos fossem do Brasil ou do mundo. Não havia uma relação da história como uma construção social de fatos/acometimentos no tempo-espaço construída por vários indivíduos, mas sim um grupo de heróis, dos quais faziam parte reis, rainhas, monarcas, tiranos, o clero, a nobreza etc., Datas, fatos e acontecimentos eram entendidos como algo que sempre existiram, isto é, como se fossem algo natural. Os sujeitos desses eventos eram tidos, muitas vezes, como escolhidos para fazerem a história.

Ao contrário disso, aprendemos no nosso processo formativo atual, que o professor poderia discutir a História como produto da ação humana no tempo-espaço e que nesses processos há (ou pode haver) uma intenção deliberada de produzi-los, como no caso da dominação de um determinado grupo sobre o outro, a exemplo da dominação dos europeus sobre a América central e América do sul etc. Entretanto, o que aprendi ficou restrito ao momento de responder às questões da prova. A reflexão crítica sobre os acontecimentos que fizeram parte da história do Brasil, como por exemplo, a vinda dos africanos na condição de escravizados, somente pude construí-la, de forma mais ampla, no Curso de Aperfeiçoamento em Educação Quilombola oferecido pela UFERSA no corrente ano de 2015.

2.5 CIÊNCIAS NATURAIS

Uma área do conhecimento tão rica e atraente em conteúdo que, se tivesse sido bem trabalhada pelos meus professores, talvez eu tivesse aprendido muito mais sobre como funciona o corpo humano e não apenas decorar que ele é composto por cabeça, tronco e membros. Ao invés de pedir aos alunos para copiarem essa definição, o professor poderia ter abordado o seu estudo de diversas maneiras, facilitando a compreensão sobre tal assunto. Poderia também ter mostrado, através de exemplos simples do dia a dia, a importância das Ciências Naturais na vida do ser humano e sua contribuição para entendermos como funciona a relação do homem consigo mesmo e com a natureza. Para isso, meus professores poderiam não somente observar os fenômenos da natureza e uni-los aos seus conhecimentos e da disciplina supracitada, tendo em vista, com criatividade, tornar os conteúdos mais reais e interessantes para a vida de cada aluno.

Ainda mais: exemplos sobre o funcionamento do ciclo da água na natureza poderiam ser demonstrados na prática de maneira simples e barata, facilitando muito a compreensão e o interesse por ciência. Como isso poderia ser feito? Colocando água para ferver, simbolizando assim a água do mar no estado de evaporação. Ficaria demonstrado, para mim e meus colegas de sala de aula, que a água do mar, quando aquecida pela temperatura do sol, evapora-se, voltando para as nuvens em forma de vapor, e as nuvens, por sua vez, quando “carregadas” transformam-se em chuvas.

Estes exemplos e tantos outros servem para mostrar que a prática docente, quando acompanhada de criatividade pode fazer a diferença na hora de trabalhar determinados conteúdos. Mas o que era mostrado sobre ciências? Na maioria das vezes um pôster gigante de um esqueleto humano sem que o professor falasse sobre o mesmo; imagens do livro didático com animais, florestas, montanhas, rios, etc. Além das perguntas clássicas: *O que é fotossíntese? O que são animais invertebrados? O que são répteis? O que são animais mamíferos? O que é combustão? O que é combustível?*

Estas foram algumas situações que vivenciei na segunda etapa do meu ensino fundamental (5ª a 8ª série). Eu poderia falar de outras disciplinas (matérias) escolares, como Língua Inglesa, que estudávamos, mas não sabíamos o porquê de estudarmos uma disciplina que não nos mostrava perspectiva alguma do ponto de vista real em nossas vidas. O discurso para justificar a presença da língua inglesa no currículo, na escola e na sociedade, era que o mercado de trabalho e o mundo exigiam das pessoas o aprendizado de uma outra língua “para ter mais chances”, “mais oportunidades” na hora de ingressar em algum trabalho ou qualquer atividade remunerada.

Ter contato com esse novo componente curricular parecia interessante, já que, de alguma maneira, o meu interesse e dos demais colegas da minha turma despertava a curiosidade para o inglês. No entanto, o que aprendemos foi o verbo TO BE, o nome das cores e contar de um a vinte, nada mais.

Ora, de que maneira eu e meus colegas residentes do interior do estado RN, no município de São Paulo do Potengi, poderíamos nos apropriar de outro idioma, nas condições de vida que tínhamos, tendo em vista que a própria escola não incentivava nem a leitura nem a produção escrita da própria Língua Portuguesa?

Eu poderia falar mais, muito mais, sobre o Ginásio e todo o ensino fundamental, para dizer como foi meu percurso formativo na escola e de como esse percurso agiu em minha vida, tornando-me um cidadão “disciplinado e obediente”, ao longo da adolescência e juventude, e preparado para viver em sociedade. Mas, considero ter relatado o essencial sobre este aspecto. Retomo, todavia, a reflexão sobre a didática e os métodos de ensino.

O processo de ensino-aprendizagem iniciava com o professor e permanecia nele, não havendo a participação da turma, a construção coletiva, a reflexão coletiva, o pensar, dialogar, construir e avaliar os conteúdos ministrados. Ora, aprendi, no percurso da formação universitária que, ao se falar sobre os conteúdos de ensino, algo mais deve estar envolvido na hora em que o docente se posiciona à frente de uma turma. O professor não vai apenas escrever na lousa (como se fazia antigamente) e

dizer o que seus alunos precisam aprender para obter uma boa nota na prova e passar no final do ano. Não! Acima de tudo, o professor precisa entender que os conteúdos, além de fazerem parte de sua prática docente, também fazem parte de sua vida social e política.

Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividades, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino. (LIBANEO, 1994, p.128).

Diante do exposto, fica claro que o processo de ensino ocorrido na minha vida, durante todo o ensino fundamental, foi apenas instrução sem a devida assimilação/compreensão do conhecimento. O que significa dizer que os conteúdos serviram apenas para os momentos da sala de aula e diante do professor. Este, por sua vez, tinha como responsabilidade contribuir para o meu processo de formação escolar e cidadã.

No entanto, se olharmos os fatos pelas lentes do senso comum e dos sentidos circulantes no imaginário social, podemos concluir que existe uma escola pública, o governo fazendo a sua parte, os professores também e a família seguindo o ritual de matricular os filhos, tendo em vista oferecer-lhes “um futuro melhor”, pode-se chegar à seguinte conclusão: não há do que reclamar. Tal raciocínio, amparado consciente ou inconscientemente nas pregações da ideologia da meritocracia, pressupõe a crença de que todos devem ser tratados como iguais, no âmbito da escola, e têm a mesma capacidade de absorver os conteúdos escolares. Trago esta reflexão sobre a questão das desigualdades sociais e sua repercussão no processo ensino-aprendizagem, por ser algo tão marcante na sociedade brasileira e pelo fato

de tê-la vivenciado ao longo de minha vida. Qual, então, a relação entre desigualdade social e escola pública?

Faço esta pergunta para dizer que se minha origem social não fosse a de excluído de certos bens culturais essenciais ao desenvolvimento cognitivo do pensamento, talvez o processo de ensino pelo qual passei, ainda que na escola pública, teria me proporcionado um melhor aproveitamento e formação. Digo isso por que me faltaram meios e objetos importantes para o crescimento cultural, como o próprio aparelho de televisão, que, não obstante a qualidade da televisão brasileira funciona como entretenimento e meio educativo. Para mim, isso só foi possível em 1994, quando compramos o primeiro aparelho de TV. Antes, assistir a programas de televisão só na casa dos vizinhos. Além disso, não tive estímulo para a leitura, nem tampouco o acesso fácil a livros, dadas as condições socioeconômicas de minha família.

Estas informações servem para ilustrar que minha relação com a educação escolar não foi uma relação de construção ou exercício de pensamento sobre os objetos, as coisas, os meios que fazem parte dos conteúdos de ensino, mas antes uma relação de conflito frente ao aprendizado. A esse respeito, Luckesi (1990) mostra que a escola, por um longo tempo, serviu exclusivamente ao segmento dominante brasileiro, assim como também o faz Libâneo (1994). Com esses apoios teóricos, entendo melhor por que o ensino público que tive foi de baixa qualidade, se comparado com o ensino privado da mesma época.

Para ilustrar estas reflexões nada melhor do que falar da vida em São Paulo do Potengi. Todos os anos, por exemplo, dois colégios do ensino privado da cidade realizavam as chamadas feiras de ciências. Como se sabe, nesses eventos quem fala sobre as experiências científicas da feira são os estudantes. O evento era aberto ao público e muitas escolas da rede pública eram convidadas a visitar as feiras.

Muitas vezes visitei esses eventos. Ficava admirado com tudo aquilo: os equipamentos utilizados pelos estudantes, as explicações dos professores e dos alunos. Parecia, enfim, que eles eram superinteligentes, o que de alguma maneira acabava contribuindo para o meu sentimento de inferioridade perante aqueles alunos.

Este contraponto que faço entre a rede pública e a privada, leva-me a perguntar: por que minha escola nunca promoveu um evento daquela natureza? Eram os alunos daquele colégio mais inteligentes que os alunos da minha escola? Ou, a escola pública não dispunha de materiais nem estrutura para fazer algo parecido? Ou era aquilo natural? Sabiam os estudantes da rede privada de ensino explicar para os demais estudantes e o público em geral como se produzem os fenômenos naturais, químicos, físicos e biológicos, por meio de experiências científicas, e nós da rede pública não tínhamos essa mesma capacidade? Eram os professores os culpados de não fazermos ciência ao modo da escola privada?

As respostas a estas questões pude encontrá-las em Bourdieu (1998, p.53):

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Como autorreflexão, concluo que a escolarização básica vivenciada por mim durante os oito anos do ensino fundamental não foi uma escolarização voltada à conscientização para a cidadania enquanto prática política de perceber e agir no mundo, mas de incorporação e reprodução do que estava nos livros didáticos sem estabelecer as devidas relações com a vida e com o mundo.

Diante disso, surgem outras questões: quais as contribuições da escola para a sociedade? Qual a relação do ensino praticado pela escola e a sua importância na formação cidadã? Passar oito anos na escola é preparação para quê, além da escolarização? Não vou responder a todas essas questões, mas de forma bastante direta, entendo que o ensino fundamental é uma etapa importante na vida de qualquer estudante porquanto pode possibilitar o exercício de suas capacidades cognitivas e habilidades intelectuais, as quais funcionarão como pré-requisito para

continuar avançando nas demais etapas da educação básica, no meu caso, o ensino médio, sobre o qual falarei na próxima seção.

3- ENSINO MÉDIO: PREPARAÇÃO PARA QUÊ?

Terminei o ensino fundamental em 1996, com dezessete anos, portanto em bastante desvantagem de escolarização, já que com essa idade deveria estar concluindo o ensino médio. Não vou entrar em detalhes, mas isso se deveu à minha condição social e, claro, da minha família, como já mencionei antes.

No último ano do ensino fundamental, costumava ouvir de muitas pessoas que o segundo grau (hoje ensino médio), era “um estudo de valor”, e que passar por essa etapa da educação básica era “terminar os estudos”, “estar formado”, “preparado para trabalhar”. Ter o diploma do segundo grau era, por conseguinte, algo muito importante, “era uma questão de honra”. Essas afirmações a respeito do ensino médio somente evidenciavam a crença do senso comum na força redentora da educação.

Assim era o ensino médio, um ensino que se tornou, com o passar do tempo, em sinônimo de garantia de um emprego/de uma profissão (formação técnica) no Brasil. Tudo isso foi fruto de um contexto histórico, social e político vivenciado pela sociedade brasileira. A citação abaixo torna mais claro o que estou tentando dizer.

Tais discursos e expectativas sobre o referido ensino foram frutos da Lei nº 5.692/71. A esse respeito ressalta Pinto (2007, p.50):

Contudo, a mais radical mudança implantada por esta lei no ensino médio foi a profissionalização compulsória. Assim, pela lei, todas as escolas de segundo grau deveriam assegurar uma qualificação profissional, fosse de nível técnico (quatro anos de duração), fosse de auxiliar técnico (três anos de duração).

Além de preparar para o mercado de trabalho, o ensino médio ganhou um caráter de formação completa. Como assim? Eu ouvia muito se falar que “fulano tinha o diploma de 2º de grau”, “fulano era formado”, portanto, esses “fulanos” eram cidadãos, pessoas inteligentes porque tinham “terminado” os estudos e de alguma maneira estavam preparados para a vida e o mercado de trabalho.

Estou me referindo às vozes e as falas que ouvi e ao contexto que vivi. Para ser mais claro, o ano de 1997, ano em que iniciei o ensino médio. Mas por que mencionar o ano? O que tem a ver? Bom, é para destacar que um ano antes tivemos aquilo que é considerado um marco para história da educação brasileira, a aprovação da LDB de 1996, que estabeleceu a exigência da melhoria da qualidade no ensino público, enfatizando o que dizia a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, inciso II, sobre a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”.

Em 1997 eu não sabia e ninguém tampouco falava sobre o real sentido do segundo grau para minha vida. Somente depois, quando tive acesso à LDB/96 pude saber que visa ao: “[...] aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Art. 35 inciso III).

Esta citação é bastante rica porque mostra um dos importantes objetivos do ensino médio e destaca a construção do pensamento crítico sobre a realidade e a vida. Esse destaque dado ao pensamento crítico é algo que chama minha atenção, por isso, a partir dessa ideia, vou refletir sobre como foi a proposta do ensino médio que cursei e o sentido quanto a tornar-me um sujeito crítico, já que, ao “tornar-me crítico”, isso seria um pré-requisito, um bom sinal para trilhar o ensino superior.

Ser crítico, criticar algo ou alguém é muitas vezes entendido como sendo uma atitude de apenas apontar os erros dos outros e as falhas das coisas que nos rodeiam sem antes refletir porque as coisas acontecem. Esse pensamento geral e errôneo fazia parte da minha vida e das pessoas com as quais me relacionava. Contudo, por meio da escola, um outro modo pensar deveria ser construído.

O ensino médio era entendido como uma ponte que ia me preparar para o ensino superior, um ensino capaz de despertar em mim uma compreensão mais abrangente de como funciona a sociedade e suas transformações ao longo dos tempos. Com a conclusão do ensino médio, eu deveria me tornar um cidadão crítico e capacitado para a vida, para o trabalho e continuar prosseguindo nos estudos.

A palavra “preparar”, como disse acima, carrega um sentido muito forte por ser sinônimo de tornar algo ou alguém pronto. Não por acaso, o título desta

seção é “Ensino Médio: preparação para quê?” Isto porque concluí, essa preparação foi, na verdade, uma não preparação.

Para que o ensino médio me preparasse ou me capacitasse como de fato deveria ser, conforme os artigos 35 e 36 da LDB de 1996, a escola e seus profissionais deveriam, antes de qualquer coisa, entender que o ensino médio só seria exitoso, se, antes, todo o ensino fundamental fosse levado em consideração, desde suas séries iniciais, como um processo de construção de conhecimentos que iria, após seus oito/nove anos de duração, somar-se ao ensino médio, não em quantidade (número) de anos, mas em qualidade de aprendizagem.

Ao insistir na crítica à instituição escolar, desde o ensino fundamental, quero enfatizar que a escola pública pouco contribuiu com o que lhe é de inteira responsabilidade, enquanto instituição social a serviço do desenvolvimento integral humano. Essa instituição, como diz Libâneo (1994), tem como meta continuar estimulando, incentivado, preparando seus alunos ao longo de todo ensino fundamental e isso não aconteceu comigo, assim como não aconteceu com tantos outros, principalmente da minha origem social. Por conseguinte e na sequência, o ensino médio não poderia ser o *lócus* de preparação para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Outra razão básica para que o ensino médio não me preparasse para o trabalho, a cidadania e o pensamento crítico sempre esteve no fato de o mesmo utilizar as mesmas estratégias de ensino exaustivamente repetidas ao longo do ensino fundamental: processo de ensino centrado no professor, copiar o que estava na lousa, aula expositiva sem espaço para discussões e reflexões coletivas, realização de exercícios e provas com base nas “decorebas” (termo popularizado para nomear a simples memorização dos conteúdos), pois o que valia era saber responder às questões de cada prova e, por fim, uma avaliação do ensino meramente classificatória, porque centrada apenas na boa nota. Assim, nesse contexto, não havia espaço para a construção do pensamento crítico, nem tão pouco o exercício do mesmo. Se não existia, por parte dos professores, uma didática que estimulasse a construção do pensamento crítico, o que de fato restaria para a vida do aluno? Apenas a crença de que, ao terminar essa etapa da educação básica, iríamos ter em mãos um certificado e

mais chances para conseguir um emprego do que aqueles que não haviam chegado até ali.

Essa crença, ou quase uma certeza, continuava alimentando a vontade de inserir-me no mercado de trabalho. As outras questões e propostas de preparação para a vida, a cidadania e continuar prosseguindo nos estudos restavam esquecidas. A mim, cabia não só esperar que algo de bom acontecesse na minha vida, graças aos méritos obtidos com o diploma escolar.

Ao concluir o relato sobre o meu percurso na educação básica e fazendo um balanço mais reflexivo dos contextos histórico-sociais em que ocorreu essa trajetória, é possível assim sintetizá-lo: não posso dizer que a educação que tive foi a pior das piores, recebi a educação possível, praticada num período histórico, social e político da sociedade brasileira e nordestina. A escola na qual me formei era, na época, fruto de uma produção político-ideológico que, de maneira bastante sutil, tornava o ensino público mera formalidade sem qualidade, como diz Libâneo (1994).

Por não pertencer a uma origem social provida de capitais culturais que contribuíssem para um sucesso escolar para além dos limites impostos aos jovens de minha origem, concluo dizendo que os oito anos de escolarização do primeiro grau (hoje ensino fundamental de 9 anos) e três anos de ensino médio, foram úteis, basicamente, no que diz respeito a ter os chamados certificados de conclusão emitidos pela escola, sem os quais, é claro, não poderia ter ingressado na UFRN e alcançado uma posição no sistema de ensino que, de qualquer forma, ainda é aspiração longínqua para muitos jovens dos chamados segmentos populares.

No mais, pude igualmente entender, na prática, as implicações do não trabalho e da não cidadania. O que significa isso? Significa não ter preparação/capacitação intelectual suficiente para ocupar determinados espaços no mercado de trabalho. Mas por quê? Porque não houve cidadania plena para isso, ou seja, os direitos básicos do cidadão como moradia, saúde, lazer, cultura e educação, que deveriam ser de qualidade, não obstante assegurados por lei, não funcionam como deveriam funcionar.

Dessa forma, o ser-cidadão sente-se despreparado para atuar no mundo do trabalho e em sociedade.

4 - A FORMAÇÃO ACADÊMICA TORNA O ESTUDANTE CRÍTICO E REFLEXIVO OU O QUE INTERESSA NESSA JORNADA É UM DIPLOMA?

Escrever as memórias da minha trajetória educacional neste trabalho de conclusão de curso tem sido bastante desafiador, pois ao relatar fatos que envolveram a minha educação, seja ela no ambiente formal de ensino (escola), ou no ambiente informal (como a família, por exemplo), muitas situações precisam ser levadas em consideração, já que escrever não é apenas digitar letras, mas um ato de produzir sentidos para inúmeras coisas e situações. Por esta razão, esta seção é uma das partes que considero mais difíceis, embora ao mesmo tempo mais estimulantes.

Em primeiro lugar, por ser um relato onde os fatos e as observações a serem apresentados resultam de eventos ainda bem vivos na minha memória, pelo simples fato de terem acontecido há apenas cinco anos; segundo, porque vou falar do meu processo de formação ocorrido em uma instituição de ensino bem conceituada tanto no nordeste quanto no Brasil, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o que exige de mim uma escrita que faça jus à formação tida.

Ingressar em uma universidade pública como a UFRN para muitos pode ser encarado como mais uma etapa da educação escolar. Isso para quem teve ao longo de sua educação básica uma “educação de qualidade”. Tal raciocínio pode ser aplicado aos alunos da rede privada de ensino, por exemplo. No meu caso, não posso dizer o mesmo, pois conquistar tal façanha não foi fácil, isso pelo simples fato da educação básica que tive ao longo da vida não ter sido o suficiente para me preparar para esse universo de saberes, a universidade. Mas, como diz o ditado, “a vida ensina”. Passei por um processo de causas, coisas e acontecimentos, que são as realidades cotidianas vividas, e em muitas dessas situações me vi compelido a não parar de estudar porque o mundo exige que as pessoas, cada vez mais, estudem, qualifiquem-se, atualizem-se.

Com o passar do tempo, entendi que estudar qualificar-se e atualizar-se era uma exigência social, pois estamos na sociedade dos certificados, dos diplomas, dos títulos. Diante dessa exigência social fabricada pelo sistema econômico capitalista, decidi prestar vestibular, pela primeira vez, para o curso de História. Não obtive aprovação, por não estar ainda envolvido pelo

sentimento de “ser universitário”. Os anos se passaram e continuei tentando e após quatro tentativas consegui a tão sonhada aprovação no vestibular da UFRN para o curso de Pedagogia, no ano de 2011.

Essa aprovação foi fruto de muito esforço e também de muito incentivo por parte de um dos meus irmãos, que em 2003 foi o primeiro de uma família de cinco irmãos a ingressar na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É a ele que agradeço também parte de minha curiosidade e inquietação frente ao conhecimento, ao longo de todos esses anos.

A “escolha” por Pedagogia se deu por uma série de fatores que considero coercitivos, dentre esses o “ ser universitário” foi um deles - o imaginário social é permeado pelo discurso da exigência do nível superior, da obrigação de “fazer uma faculdade”, “ser formado”, “ter um diploma superior” etc., porque, atualmente, o 2º grau “já não serve mais pra quase nada”; outro fato esteve relacionado com o número de vagas ofertadas: 80 em 2011; e, por fim, o mercado de trabalho. Tudo isso acabou contribuindo para que hoje a pedagogia fizesse a fazer parte da minha vida intelectual/ profissional, pois ser professor é ser um trabalhador, é praticar um ofício, é ser um profissional que irá exercer uma profissão não só importante para si mesmo, mas também para os outros.

Quando penso em falar sobre a minha formação no curso de Pedagogia da UFRN, muitas coisas me vêm à mente como, por exemplo, o cuidado quanto a fazer o uso adequado das palavras na hora de expressar, expor, relatar, descrever, pensar e problematizar o que foi o conhecimento na minha vida e o sua transmissão/exposição – considerando os mais variados diálogos feito pelos docentes no período de 2011 a 2015.

Não posso, por conseguinte, falar de qualquer maneira e nem de qualquer jeito, visto que a linguagem a ser usada deve ser pautada pelo senso crítico de análise e reflexão dos acontecimentos presenciados e vividos no curso. Acontecimentos que não foram apenas dias no interior de uma sala aula juntamente com outros/as colegas e na companhia de professores/as. Esses acontecimentos foram para mim processos, experiências, vivências e aprendizagens tanto para minha vida enquanto futuro docente, quanto para minha vida enquanto cidadão.

A palavra formação pode se relacionar a várias outras e a muitos termos do mesmo universo semântico. Sendo assim, posso associar formação à: inteligência, capacidade, conhecimento, certificados, diploma etc. O que me permite pensar que ser formado, ou graduado como dizem, em determinada instituição significa ter alguma garantia na vida e na sociedade por portar determinado certificado/diploma socialmente reconhecido.

Esta ideia sempre me guiou e com mais força ainda durante o processo da graduação. Esse é um pensamento quem sabe mercadológico, pois assim como eu, muitos de minha turma viam o diploma em primeiro plano, para tentar a aprovação nos concursos públicos para professor. Depois, acreditava-se, ter o chamado “canudo”/certificado de nível superior facilitaria a abertura de outras portas, como por exemplo prestar concurso público onde a graduação fosse um trunfo.

Este é o espírito da sociedade contemporânea: ter um diploma para poder competir, afirmar-se, realizar-se. Vivo em uma sociedade onde cada vez mais é valorizada a hierarquia das titulações. No caso da universidade, a graduação, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado etc. E isso exige tempo e investimento tanto materiais quanto simbólicos.

Entretanto, quando sou levado a colocar como primeira opção os títulos, a motivação da minha busca pelo conhecimento, a formação fica sem raízes e bastante limitada. Illich (1985, p. 70) me ajuda a expressar de modo mais claro este sentimento: “Os formados por universidades se enquadram apenas num mundo que coloca etiquetas comerciais em suas cabeças, dando-lhes, assim, a faculdade de definir o grau de expectativa na sua vida”. Boa parte do meu processo formativo girou, posso dizer, em torno de dessas expectativas e influências. Expectativas criadas e estabelecidas socialmente pelo sistema político-econômico vigente.

A educação básica que o Estado brasileiro me proporcionou não foi capaz de gerar em mim expectativas de futuro tanto na vida para o trabalho quanto para um futuro ingresso em uma universidade. A escola no Brasil fez /faz aquilo que o Bourdieu (1996) destacou em suas críticas: a escola tanto conserva quanto legitima as desigualdades sociais tornando-as naturais, o que é bem expresso em “vereditos” de senso comum, a exemplo do “basta querer e

se esforçar”, “a culpa é de quem não se esforça”, “todo mundo é capaz basta querer”.

Sou fruto dessa exclusão e a prova mais concreta é de estar escrevendo este TCC aos 37 anos de idade, quando muitos nessa idade, em particular de outras origens sociais, concluíram seus doutorados e pós-doutorados, tornaram-se professores universitários, pesquisadores, cientistas etc., e isso não foi consequência de “mero esforço” ou de “apenas querer”.

Agora, passo a abordar o que considero mais importante no meu relato. Diante de tudo quanto foi exposto, considero necessário fazer as seguintes perguntas: Como se dá o processo formativo de alguém que chega à universidade sem a formação crítica que o ensino médio não lhe proporcionou? Como posso me tornar crítico-reflexivo, durante a formação que o curso de Pedagogia me proporciona, se chego à universidade com o pensamento em crise e não com um pensamento crítico?

Com isso não quero dizer que eu tinha que chegar à universidade “sabendo de tudo”, mas pelo menos sabendo o básico ou, de maneira mais objetiva, ter um certo repertório de leitura, não apenas de livros, mas leitura dos vários aspectos da vida e do mundo. E, é claro, saber escrever, ainda que uma redação de 30 linhas, como a exigida pelo vestibular em que fui aprovado para Pedagogia. Aspectos como esses, de leitura e escrita, me teriam ajudado e muito durante a graduação, mas enfim, vou procurar detalhar porque a formação oferecida pelo curso já citado não me tornou crítico-reflexivo, mas teve, é claro, aspectos e momentos bons como tudo que vivemos e realizamos na vida.

O curso de Pedagogia tem uma grade curricular bastante extensa em disciplinas, provocando por isso, no seu alunado, grandes preocupações desde o primeiro período letivo. Além de haver exigências quanto a se cumprir todo um ritual de estudos e obrigações solicitadas pelo corpo docente. Com isso surgiu um leque de novos elementos que passaram a fazer parte da minha vida acadêmica e se interligaram com todo o processo de ensino, a saber: os cronogramas.

Minha vida passou então a ser regida por uma cronologia de situações e variáveis onde tive de aprender a organizar o tempo para poder cumprir o tempo do curso. O que então envolve e pauta o tempo do curso? Executar e

cumprir o que o curso estabelece, através, como já disse, do seu elevado número de disciplinas que chega a um total de dez períodos letivos correspondendo a cinco anos.

Cinco anos é muito tempo e desgasta muito. O que desgasta então durante esse período todo? Pode-se ter várias respostas, mas aposto que a quantidade de disciplinas seria a principal, muitas vezes entendida como sinônimo de qualidade. Para alguns professores, cumprir o planejado em sua disciplina para ser executado em sala de aula durante o semestre é imprescindível, pois só assim ele estará dando sua aula, está realmente sendo professor, não importa se o que ele estabeleceu em seu planejamento didático é mais extenso do que paciência dos alunos: “o que importa é ocupar e encher a cabeça do aluno de conhecimento”, poderíamos assim dizer.

Esse processo “didático” acabou se tornando semelhante ao que vivenciei ao longo de toda educação básica, ainda que de maneira mais ampla: escolarização. Embora esteja no chamado ensino superior esse também se enquadra na chamada educação escolar de que nos fala a LDB de 1996. O que talvez não tenha algo de tão superior como se espera, mas seja uma extensão do ensino médio, que para mim e para muitos da minha turma soou como algo estranho e também, ao mesmo tempo, encantador, pelo fato, quem sabe, de estarmos em um lugar considerado dos mais inteligentes e privilegiados, a instituição chamada de UNIVERSIDADE.

Falo em escolarização não para dizer que é algo ruim, pelo contrário, pois a escolarização tem um papel importante no desenvolvimento da capacidade mental dos alunos como mostra Libâneo (1994). O que torna a escolarização infrutífera e até vazia é a maneira como é praticada pelos docentes; é o fato de tornar os conteúdos de ensino abstratos e distantes da realidade. Some-se a isso também o fato de a escolarização produzir no aluno a preocupação e busca por notas durante todo o processo de ensino, como motivação para estudar. Notas: essa é a marca de toda educação básica e que permanece na graduação, isso eu vi e vivi com os/as colegas do curso de Pedagogia. Dessa forma predomina o chamado processo de “informar o estudante” ao invés de formá-lo, uma vez que durante o percurso formativo ganha mais destaque, na busca pelo conhecimento, as avaliações e os seus resultados. E mais uma vez, as notas.

Afinal, de quem é a culpa? Só minha? Dos colegas do curso de Pedagogia? Dos professores? Dos professores sim. Este assunto diz mais respeito aos nossos professores, pelo fato de serem eles que estão à frente conduzindo nosso processo de formação. Para isso fazem reuniões com o fim de discutir e montar projetos de ensino, visando melhorar a qualidade da formação dos futuros professores da educação básica - isto é, dos primeiros anos do ensino fundamental.

Todavia, é necessário levar em conta que a culpa pela reprodução dessa prática diz respeito também, dado estarmos num sistema de relações, a mim e aos outros que estiveram comigo em sala de aula, porquanto muitas vezes não reagíamos e quando reagíamos não éramos devidamente ouvidos, porém não voltávamos a reagir nem a buscar outras estratégias para fazer valer a nossa crítica. Isso não é desabafo ou revolta. O que eu queria, e muitos também comigo, era fazer parte do processo de ensino, por ser esse uma atividade conjunta de professores e alunos, como diz Libâneo (1994). Contudo, isso não aconteceu e assim o que acabou ganhando forma e consistência em minha/nossa formação foi em grande medida um fazer automático de atividades sem autonomia intelectual, fortalecendo ainda mais o modelo de avaliação do conhecimento baseado em notas.

É preciso ainda somar à “cultura das notas” nosso bem divulgado e temido IRA (Índice de Rendimento Acadêmico), temido tanto por professores como alunos, ou seja, o IRA é mais um motivo para que eu, enquanto estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande Norte não construa, se aproprie, reflita e pense sobre o conhecimento enquanto processo, mas como algo técnico e quantitativo, já que existe uma estatística para isso, a qual me alerta se o que estou “produzindo” na academia está correspondendo ou não à essa escala classificatória do “saber”.

Vale ressaltar que não estou falando isso como um desabafo de alguém que não gostou do curso de Pedagogia. Não, muito pelo contrário! Como já mencionei, tive e vivi momentos bastante relevantes no curso, pois há professores que são o diferencial do curso. Considero oportuna esta reflexão crítica, neste espaço do memorial, porque a proposta do curso de Pedagogia é bastante promissora, quando se trata de falar de emancipação, transformação, e é claro, dialógica, já que tem como ícone maior (evidenciado nas falas de

alguns docentes) o tão querido e admirado Paulo Freire, assim como José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani. Estes defendem uma proposta de transformação, consolidação democrática da sociedade brasileira, pela via da educação. Não obstante suas ideias não sejam as mesmas, a visão estratégica defendida apresenta muitas aproximações.

Citei estes três autores da educação pelo fato de suas ideias estarem muito presentes e estudadas no curso. São boas suas propostas para a pedagogia. Propostas/discursos todos usam para um determinado momento e fim, não significando que serão postos em prática. Os discursos são belos e envolventes até, mas alguns de nossos docentes muitas vezes não conseguiam perceber que, na realidade, estavam praticando uma violência simbólica contra os alunos, no sentido elaborado por Bourdieu (1997, p.22):

A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com freqüência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la.

Práticas como, por exemplo, mostrar para toda a turma erros de escrita de alguém que trocou um S por um Z; um verbo que não estava conjugado corretamente; uma frase onde o uso da vírgula não estava empregado adequadamente; ameaças a toda turma que, se não lessem o texto que iria ser discutido em sala de aula “a coisa iria piorar”, e é claro, não poderia faltar o bordão clássico onde muitos estudantes aconselhavam uns aos outros: “Não adianta discutir nem bater de frente com professor que é só pra se dar mal.” Práticas como essas e outras impediam o diálogo e a criticidade necessária à construção de um processo coletivo de conhecimento.

O que significa isso? O controle disciplinar sobre as mentes, como diria Foucault:

A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que torna os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. (FOUCAULT, 1987, p.143)

Diante do que foi mencionado, é oportuno lembrar que os fatos, destacados como manifestações da “violência simbólica”, bem como a “imposição” da disciplina, para produzir poder e controle, podem ser encarados como necessários e até “normal” por muitos, mesmo nos seus excessos, visto que o ambiente acadêmico é um lugar de hierarquia e onde há hierarquia é normal que existam disputas, competição e aspiração ao poder.

Convém destacar ainda que as práticas de exercício do poder e violência simbólica no âmbito acadêmico aqui evidenciadas passam, com o tempo, a ser internalizados por alguns colegas de sala de aula produzindo os mais variados efeitos psicossomáticos, como bem ressalta Bourdieu em “A Dominação Masculina” (1997), os quais se manifestam, por exemplo, na desmotivação para assistir às aulas de tal professor (a), na falta de atenção em classe ou no descontentamento com curso, dentre outras formas de reagir, fazendo com que o processo formativo não seja vivenciado com prazer e dedicação, levando-nos também “a esquecer” de questionar e perguntar coisas tão simples, como “Por quê? Pra quê?”

Somam-se a essas reações outras relacionadas com o fazer automático das atividades, como estudar apenas o que será cobrado nas mais variadas avaliações que ocorrerão durante o semestre, a exemplo do que muitas vezes fazíamos na Educação Básica. E isso se constata desde as provas individuais aos já conhecidos trabalhos em grupos e os famosos seminários. Que por um lado podem até facilitar a vida do professor, posto que o docente terá a oportunidade de perceber, nas falas dos componentes que estão apresentando determinado tema, se o grupo tem domínio e segurança sobre o que está apresentando e assim avaliar todos os componentes.

O que não é produtivo nesses chamados seminários é a forma como são executados. Há, por exemplo, um tema a ser estudado e discutido na apresentação de um seminário e esse precisa ser compreendido por todo o grupo, das ideias gerais aos conceitos e esses possuem extrema relevância na hora de se pensar para construir e elaborar o pensamento. Entretanto, como é sabido, na hora das apresentações, dado a forma de sua operacionalização muitos componentes ficam aquém do esperado, sendo “salvos” pelos estudantes mais dedicados. E isto se evidencia nos momentos em que se diz: “Agora vou apresentar a minha parte”; “Esta foi a minha parte”. E assim a

prática se repete. Portanto, quem apresentou a sua parte fica de “camarote” descansando e ouvindo os outros do grupo apresentar o “que ainda falta do trabalho”. Nesse tipo de dinâmica não há uma apropriação do todo por parte do grupo, o que torna frágil o entendimento das ideias e principalmente dos conceitos que servem para fundamentar a exploração do tema em questão.

Tal dinâmica de ensino reforça a ideia de que o estudante se esforça, não para se apropriar do conhecimento, mas para garantir a sua nota que o aprovará no final do semestre. Essas e outras dinâmicas de transmissão do conhecimento, como por exemplo, professores que não sabem fazer a chamada “transposição didática” dos conteúdos na hora de ministrar uma aula, ajuda a fragilizar o processo formativo do estudante de Pedagogia. Sobre isto diz Sobrinho:

A limitação relacionada aos conteúdos da aprendizagem é agravada, ao longo da formação, pelo fato de ser precária a incorporação dos processos do conhecimento – este, por sua vez, tem sido encarado muito mais como um produto e não como um processo. (DOMINGOS SOBRINHO, 2010, p. 42)

Em vez se de estudar de forma fracionada e até muitas vezes limitada determinado tema em sala de aula, como é o caso dos seminários, acho que tanto professores como alunos ganhariam mais se fossem estudados com mais atenção os chamados conceitos que fundamentam as várias ciências humanas e sociais. Exemplo, o próprio conceito de educação poderia ser estudado a partir dos gregos. Percebi, por muito tempo no curso, que quando se falava em PAIDEIA, provocava-se certo silêncio e até estranheza por parte da turma, visto que, na verdade, não se conhecia o significado dessa palavra.

Ainda falando sobre o conceito de educação, temos nesse exemplo, portanto, uma dimensão filosófica, pois estamos falando da educação do homem grego. Esse mesmo conceito poderia ser estudado também de forma bastante aprofundada na Sociologia. Com isso, acredito que os conteúdos de ensino a serem trabalhados durante o percurso formativo passariam a ser resignificados, reinterpretados, reformulados e a formação do pedagogo ganharia um sentido mais de elaboração e construção do conhecimento, ao invés de algo técnico e mercadológico.

Uma formação mais compromissada consigo mesmo e com o próprio saber, conforme Chauí (2005, p.25): “amizade pela sabedoria” ou “amor e respeito ao saber”. Talvez essa seja a resposta ou uma resposta que o curso de Pedagogia tanto precise para melhorar seu aspecto formativo. Não adianta quisermos atribuir a culpa da não transformação da sociedade pela via da educação ao tradicionalismo pedagógico/educacional sem antes problematizar ou discutir o que é tradicionalismo ou, melhor dizendo, conservadorismo da sociedade como um todo.

Penso ser necessário discutir com os alunos, de forma aprofundada, sobre os sentidos do tradicionalismo, para que se possa entendê-lo de forma mais abrangente e assim melhor contribuir para o processo de transformação do estabelecido. É preciso assumir que as instituições atuais são tradicionais e conservadoras para as demandas contemporâneas, a exemplo da família, do Estado, da igreja e, claro, também das universidades. E isto é relevante porque essas são instituições responsáveis por manter, modelar e buscar homogeneizar os sujeitos e a sociedade, como destacou Louis Althusser em seu clássico livro, “Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado” (1985).

Uma forte discussão em sala de aula sobre o tema em questão pode ser um bom ponto de partida (dentre outros possíveis) para motivar os estudantes de Pedagogia a refletirem sobre a sociedade e as instituições. Dessa forma, pode-se pôr em evidência que não é o tradicionalismo, capitalismo, neoliberalismo, gestão não democrática da escola, métodos tradicionais de ensino etc. que por si só constituem-se enquanto inimigos das mudanças na educação e na sociedade, mas também e fundamentalmente o modo como as instituições que compõem a sociedade são gerenciadas e comandadas.

Se os professores do curso de Pedagogia estiveram me preparando durante estes cinco anos para que eu e muitos outros pudéssemos ser agentes de transformação social, sobre o que tanto falaram em sala de aula, e querem que tal fato se dê pela via da educação, então o curso de Pedagogia deveria começar a rever o próprio currículo.

Um dos primeiros passos seria o currículo abordar temas até então esquecidos em sua estrutura de disciplinas. Por exemplo, a necessidade de se ter uma disciplina voltada para as questões étnico-raciais, visando contribuir tanto na construção de práticas educativas de combate ao racismo, como

acontece na própria sala de aula, quanto no aprofundamento das reflexões sobre nosso processo de formação histórico-cultural.

Passei cinco anos na UFRN e o curso de Pedagogia nunca tocou no assunto sobre as relações étnico-raciais no que diz respeito à educação, nem tampouco se falou sobre a Lei 10.639/03, que no dia 09 de Janeiro de 2016 fez treze anos de existência. Qual o papel da universidade e do curso de Pedagogia nesse cenário? De acordo com o MEC, SECADI, (2013), as instituições de ensino superior têm a obrigação de incluir disciplinas nos cursos de graduação voltadas para as questões étnico-raciais.

Que bom seria se na formação do pedagogo fossem incluídos conteúdos voltados para a temática já mencionada, pois, dessa forma, o/a professor/a dos anos iniciais do ensino fundamental estaria, desde cedo, promovendo a conscientização e o não preconceito dos pequenos quanto ao racismo, o *bullying*, o valor da cultura afro na sociedade brasileira.

Algo que também poderia ser implementado no currículo de Pedagogia para romper com o “tradicional”, seria trabalhar conteúdos voltados para as relações de gênero e sexualidade. Por quê? Porque os professores, em especial o profissional pedagogo precisa ter clareza em relação a temas que envolvem a sexualidade humana, como por exemplo, a homossexualidade. Concebendo tal temática como algo que faz parte da constituição da personalidade e da sexualidade humana, o professor poderá dialogar com seus alunos de maneira competente e séria, mostrando que a homossexualidade não é uma doença, um desvio de conduta, nem tampouco uma anormalidade, mas sim algo que deve ser respeitado desde cedo por todos e a escola é o ambiente onde essas ações podem prosperar.

Por que trago temas como “relações étnico-raciais” e “gênero e sexualidade” para assim concluir o relato de minha vivência no curso de Pedagogia? Em primeiro lugar porque são temas que envolvem a vida humana, vida essa que é plural e está sempre em movimento. Em segundo lugar, porque no caso das relações étnico-raciais inclui-se a história do Brasil, e se olho essa história do ponto de vista dos negros africanos que aqui foram escravizados, não vejo apenas sofrimento, mas resistência e um grande legado cultural espalhado pelas muitas dimensões da cultura brasileira.

Quero ainda ressaltar que durante meu percurso formativo no curso de Pedagogia poucos foram os professores que me inquietaram/ provocaram com seus diálogos, ou com a forma através da qual conduziram o processo de ensino em sala de aula. Presenciei quase sempre a mesma repetição: aulas expositivas, provas individuais, seminários etc, Mais uma vez, afirmo minha posição crítica e responsável: não estou dizendo que esses métodos sejam isoladamente bons ou ruins, não! Quero apenas dizer que, da forma como utilizados por alguns dos docentes com os quais convivi, não me ajudaram a despertar a curiosidade e o interesse pelos temas abordados ou por determinado autor/pensador da educação. Ou seja, não me estimularam a resignificar e compreender a Educação e a Pedagogia como instrumentos capazes de promover a autonomia e a liberdade das pessoas.

Dito isto, reafirmo a necessidade de o curso de Pedagogia se reinventar: repensar seu currículo trazendo temáticas que expressem as demandas das necessidades humanas e afinadas com os tempos atuais. Uma vez essas temáticas incorporadas ao currículo poderão ser encaradas como conteúdos reais na prática de seus docentes. Feito isso, acredito que o curso de Pedagogia estará dando um primeiro passo no sentido da transformação tão apregoada no discurso formativo.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre a minha trajetória escolar neste memorial foi bastante significativo, pois me permitiu fazer uma reflexão não só sobre a minha educação formal e o percurso formativo vivenciado no sistema educacional como um todo, mas também foi um momento de encarar a vida e as oportunidades que ela oferece como oportunidade de aprendizagem e crescimento da minha condição humana.

Ao relatar como foi a história da minha educação básica na rede pública de ensino tive a oportunidade de refletir um pouco do por que a educação pública não se mostrou preparada para me oferecer um ensino de qualidade e eficiência na minha formação cidadã.

As reflexões aqui desenvolvidas são fruto do meu contato com autores estudados no curso de Pedagogia, mas também de outros que não o são. Eles fizeram parte da minha formação graças à minha curiosidade e busca pelo conhecimento, ao meu esforço pela autoformação. Ter passado cinco anos estudando teorias, concepções, métodos e pensadores que escreveram e fundamentam a Pedagogia enquanto uma teoria da educação foi significativa, pois me fez pensar como me relacionei com o conhecimento durante meu processo formativo e quais foram as rupturas e permanências que a formação trouxe para minha vida política e cidadã.

Para de fato concluir este memorial, deixo para mim mesmo a indagação: enquanto ser que faz parte de uma cultura que alimenta cada vez mais o diploma enquanto sinônimo de status, ao invés de conhecimento/sabedoria, fico a refletir sobre como será a minha vida de profissional da educação e que valor terá o diploma universitário nesse novo percurso?

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 10 ed. São Paulo: Graal, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In. **Escritos de educação**/ Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Grau, e dá outras providências.

BRASIL. LDB. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Câmara dos deputados, edições câmara, 2014.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**./ Ministério da educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, 2005.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

DOMINGOS, Moisés Sobrinho. Representações Sociais como obstáculos simbólicos à incorporação do Hábitus Científico. Ariús, Revista de ciências humanas e artes. Campina Grande, v. 16 n. 1/2, p. 31- 48, jan. /dez. 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

PINTO, José Marcelino. **O ensino médio**. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Org.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na constituição Federal e na LDB*. 2. Ed. Ver. e Ampl. São Paulo: Xamã, 2007. (Coleção Legislação e política educacional; v.2).